

Kirsi Siekkinen

Koulutuksellisen tasa-arvon
diskurssit ja toimijat peruskoulun
tuntijakouudistuksessa



Kirsi Siekkinen

Koulutuksellisen tasa-arvon diskurssit ja
toimijat peruskoulun tuntijakouudistuksessa

Esitetään Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksessa
kesäkuun 16. päivänä 2017 kello 12.

Academic dissertation to be publicly discussed, by permission of
the Faculty of Education and Psychology of the University of Jyväskylä,
in Kokkola University Consortium Chydenius, on June 16, 2017 at 12 o'clock noon.



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2017

Koulutuksellisen tasa-arvon diskurssit ja
toimijat peruskoulun tuntijakouudistuksessa

JYVÄSKYLÄ STUDIES IN EDUCATION, PSYCHOLOGY AND SOCIAL RESEARCH 583

Kirsi Siekinen

Koulutuksellisen tasa-arvon diskurssit ja
toimijat peruskoulun tuntijakouudistuksessa



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2017

Editors

Timo Saloviita

Department of Teacher Education, University of Jyväskylä

Pekka Olsbo, Sini Tuikka

Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

Cover picture by Kirsi Siekkinen: Pinewood in Mannila, Saarijärvi

Permanent link to this publication: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7048-2>

URN:ISBN:978-951-39-7048-2

ISBN 978-951-39-7048-2 (PDF)

ISBN 978-951-39-7047-5 (nid.)

ISSN 0075-4625

Copyright © 2017, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2017

ABSTRACT

Siekkinen, Kirsi

Educational equality discourses and actors' reform of the distribution of lesson hours in Comprehensive School

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2017, 293 p.

(Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research

ISSN 0075-4625; 583)

ISBN 978-951-39-7047-5 (print)

ISBN 978-951-39-7048-2 (PDF)

Diss.

In this research the interest was to understand the discursive formation of educational equality in political texts concerning the national core curriculum in Finland in the beginning of 2010s. The research problem was to describe and analyze discourses of educational equality and to analyze who are portrayed as actors of educational equality. The material consists of statements which different organizations, administrative bodies of education and private individuals gave in response to presentations, prepared in 2010 and 2012, regarding the objectives of the comprehensive school and the distribution of lesson hours. The research is based on critical discourse analysis and the analysis of social actors.

This research showed that educational equality in unified schooling and in equal preparedness for further studies and as regional and socio-economic equality is still represented as a strong ideological and political will in Finnish educational policy. The research showed the multi-threaded nature of the concept of educational equality and the combination of new interpretations with established, historically formed discourses. Six discourses of educational equality were identified from the research material: common school, differentiation, legal, state control, freedom and internationality discourse. Pupils, freedom of choice, equality and equity are represented as the active actors of educational equality. Schools, local authorities, pupils and legislation are positioned as passive actors. Day-to-day educators, such as parents, teachers and other members of personnel at schools are excluded from being actors of educational equality. The policy of educational equality consists mostly of Finnish policy.

Based on this research it is possible to argue that due to its many meanings and static nature, educational equality has become a concept which is hard to grasp. Its meaning is based on existence and positive characteristics but its humane factors are mainly gone. At the same time several partly contradictory meanings lessen the explanatory power of educational equality and it can be described as a floating concept.

Key concepts: educational equality, educational policy, comprehensive school, critical discourse analysis, social action

Author's address Kirsi Siekkinen
University of Jyväskylä
Kokkolan University Consortium Chydenius
Finland
kirsi.siekkinen@kannonkoski.fi

Supervisors Professor Juha T. Hakala
University of Jyväskylä
Kokkolan University Consortium Chydenius
Finland

Docent Taina Saarinen
University of Jyväskylä
Finland

Reviewers Professor Jaakko Kauko
University of Tampere
Finland

Professor Piia Seppänen
University of Turku
Finland

Opponent Professor Piia Seppänen
University of Turku
Finland

TIIVISTELMÄ

Suomalainen peruskoulu osana pohjoismaista yhteiskuntaa on perustunut koulutusmahdollisuuksien tasa-arvolle. Koulutuksellisen tasa-arvon vaatimukseen on helppo yhtyä miettimättä sen enempää, mitä esittäjä sillä tarkoittaa. Tasa-arvoon vetoamisen katsotaan yleensä riittävän perusteluksi, eikä sen sisällön erittelyä pidetä tärkeänä. Tämän tutkimuksen kiinnostuksen kohteena oli kuvata ja ymmärtää koulutuksellisen tasa-arvon diskursiivista rakentumista peruskoulun valtakunnallisen opetussuunnitelman valmistelutyössä 2010-luvun alussa tuotetuissa koulutuspoliittisissa teksteissä. Koulutuksellista tasa-arvoa tarkasteltiin osana suomalaista ja kansainvälistä koulutuspolitiikan kenttää, koululaitoksen historiaa ja opetussuunnitelman kehittämistä sekä suhteessa erilaisiin koulutuksellisen tasa-arvon tulkintakehyksiin.

Tutkimustehtävänä oli kuvata ja analysoida koulutuspoliittisista lausunnoista nousevia diskursseja koulutuksellista tasa-arvosta ja niitä tahoja, jotka näyttäytyvät koulutuksellisen tasa-arvon toimijoina. Diskurssien kautta tavoitteena oli ymmärtää, millaisia merkityksiä koulutuksellinen tasa-arvo saa ja millaisin tavoin tasa-arvonäkemyksiä perustellaan suomalaisessa koulutuspoliittisessa keskustelussa peruskoulutukseen liittyen. Toimijanäkemyksen kautta selvitettiin sitä, kuka esitetään tekemässä asioita ja kenelle ja mitä tämä kertoo koulutuksellisen tasa-arvon näkemyksistä.

Tutkimuksen aineisto koostuu lausunnoista, joilla eri asiantuntijat, järjestöt, eri koulutuksen hallintoon liittyvät tahot ja yksityiset ihmiset ottivat kantaa vuonna 2010 ja vuonna 2012 valmisteltuihin peruskoulun tavoitteita ja tuntijakoja koskeviin esityksiin. Aineiston analyysimenetelmänä oli kriittinen diskursianalyysi ja sosiaalisten toimijoiden analyysimenetelmä. Keskeisenä lähtökohdiana analyysissä oli kielen kautta rakentuvat merkitykset, joilla ihmiset kuvaavat ja jäsentävät koulutuksellisen tasa-arvon maailmaa.

Tutkimus osoitti, että koulutuksellinen tasa-arvo kaikille yhteisenä opetuksena, alueellisenä ja sosioekonomisena tasa-arvona sekä yhteisinä jatko-opintovalmiuksina näyttäytyy suomalaisessa koulutuspolitiikassa edelleen vahvana ideologiana ja poliittisena tahtona. Keskeisten koulutuspoliittisten vaikuttajaryhmien näkemykset koulutusjärjestelmästä ja koulutuksen sisällöistä koulutukselliseen tasa-arvoon liittyen ovat pääosin samansuuntaisia. Koulutusta pidetään julkisena hyvänä, kaikkien lasten yhtenäisenä koulutuksena ja kasvattamisena kohti sosiaalista ja inhimillistä pääomaa, jota julkinen koulutus tukee. Uhkakuvina nähdään kuitenkin alueellinen ja koulujen välinen eriytyminen ja oppilaiden syrjäytymiskehitys. Tämä kaikki heijastaa yleisempää yhteiskunnallista eriarvoistumista, jota kohtaan koululla nähdään olevan erityinen tehtävä.

Tutkimus osoitti koulutuksellisen tasa-arvokäsitteen monisäikeisyyden ja uusien tulkintojen liittämisen vakiintuneisiin, historiallisesti muotoutuneisiin diskursseihin. Aineistosta paikannettiin kuusi koulutuksellisen tasa-arvon diskursseja, jotka ovat yhteinen koulu- diskurssi, eriytymisdiskurssi, lainsäädännöllinen diskurssi, ohjausdiskurssi, vapausdiskurssi ja kansainvälisyysdiskurssi.

Diskurssit kantoivat merkityksiä suhteessa toisiinsa, jolloin ne asettuivat osittain toisiaan vastaan tai tukemaan toisiaan. Talouden limittyminen koulutuksen tasa-arvon puhetapoihin painotti tasa-arvon näkemistä oikeudenmukaisen resurssien jaon ja utilitaristisen tulkintakehyksen kautta, jotka määrittävät tasa-arvokäsityksiä yhä enemmän. Lisäksi lainsäädännöllinen puhetapa haastaa koulutuksen näkemisen kollektiivisten sosiaalisten oikeuksien ohella yhä enemmän yksilöllisinä oikeuksina. Tässä tutkimuksessa liiallinen valinnan vapaus näyttyy keskeisenä koulutuksellisen tasa-arvon uhkatekijä.

Koulutuksellisen tasa-arvon aktiivisina toimijoina näyttäytyivät oppilaat, valinnaisuus, tasa-arvo ja yhdenvertaisuus. Taustalle siirretyiksi toimijoiksi asemoituivat koulut, kunnat ja oppilaat sekä lainsäädäntö. Koulutuksellisen tasa-arvon toimijoina eivät näyttäytyä arkipäivän kasvattajat: vanhemmat, opettajat ja koulun muu henkilökunta. Myöskään aluehallintoviranomaiset, opetushallitus, opetusministeriö ja kansainväliset toimijat eivät näyttäytyä toimijoina. Siten koulutuksellisen tasa-arvon politiikka on pääosin suomalaista politiikkaa.

Tutkimuksen perusteella voidaan väittää, että koulutuksellisen tasa-arvon käsitteestä on tullut sen monimerkityksellisyyden ja staattisuuden kautta vaikeasti tartuttava käsite. Sen merkitys perustuu olemassaoloon ja myönteisiin piirteisiin, mutta sen inhimilliset tekijät ovat pääosin poissa. Samalla useat, osin ristiriitaiset merkitykset tyhjentävät koulutuksellisen tasa-arvon selitysvoimaa ja sitä voidaankin kuvata leijuvana käsitteenä.

Keskeiset käsitteet: koulutuksellinen tasa-arvo, koulutuspolitiikka, peruskoulu, kriittinen diskurssianalyysi, sosiaalinen toimijuus

ESIPUHE

Tämän tutkimuksen tekeminen on ollut pitkä matka niin vuosissa mitattuna kuin tutkijana ja ihmisenä kasvamisessa. Vaikka tutkimuksen aihe liikkuu abstraktilla koulutuspolitiikan ja koulutuksellisen tasa-arvon käsitteen maailmoissa, on sen konkreettinen tekeminen tapahtunut paljolti arkipäivän kotielämän tuokioissa, lomilla ja viikonloppuina. Ilman Aikuiskoulutusrahaston myöntämää aikuiskoulutusrahaa ja työnantajani Kannonkosken kunnan myöntämää opintovapaata en olisi pystynyt kirjoittamaan tutkimustani valmiiksi. Tästä olen hyvin kiitollinen.

Haluan lausua kiitokseni myös ensimmäiselle työni ohjaajalle, emeritus professori Juhani Aaltolalle. Aloitin hänen jatko-opintoryhmässään vuonna 1999 Kokkolan Chydenius-instituutissa. Silloin heräsi kiinnostukseni diskursseihin. Tutkimusaiheeni kuitenkin vanheni, kun elämä pienten lasten äitinä vei ajan. Nuorimman lapseni aloittaessa koulunkäyntinsä, tartuin uudelleen jatko-opintoihini. Vuosi oli 2009 ja uudeksi ohjaajakseni sain professori Juha T. Hakalan. Hänen innoittamana tartuin tuntijakolausuntoihin, jotka muodostavat tämän tutkimuksen aineiston. Sain vihdoin myös yhdistää kaksi kiinnostuksen kohdettani: opetussuunnitelman ja tasa-arvon. Haluan kiittää työni pääohjaajaa professori Juha T. Hakalaa niistä kannustavista sanoista ja ohjeista, joita olen saanut, silloin kun olen ollut niiden tarpeessa. Sanat ovat ohjanneet istumaan työn ääreen ja tekemään.

Työni toinen ohjaaja dosentti Taina Saarinen on ollut opastajani diskurssi-analyysin maailmaan ja sosiaalisten toimijoiden analyysiin. Ilman hänen maanläheistä ohjaustyyliään ja konkreettisia neuvoja en olisi saanut tutkimustani vieläkään valmiiksi. Suuret kiitokseni Sinulle! Työni esitarkastajille professori Piia Seppäselle ja apulaisprofessori Jaakko Kaukolle olen kiitollinen huolellisesta perehtymisestä työhöni. Asiantuntevat lausuntonne auttoivat minua tarkastelemaan työtäni kriittisesti väitöskirjani viimeistelyvaiheessa.

Jatko-opintoseminaarit yliopistokeskus Chydeniuksessa Kokkolassa ovat muodostuneet hyvin tärkeäksi paikaksi tavata muita työn ohella väitöstutkimusta tekeviä ja keskustella kasvatustieteen monenlaisista kysymyksistä. Ne ovat olleet myös tärkeä motivaation lähde työn jatkamiselle. Suurin osa siitä tutusta tutkijajoukosta, jonka kanssa aloitin, on jo väitellyt vuosien kuluessa. Vihdoinkin on tullut minun vuoroni.

Haluan osoittaa myös erityiskiitokset yliopistonlehtori, KT Leena Iso-sompille, jonka konkreettinen apu oli erittäin merkittävä tutkimukseni aloitusvaiheessa. Myös tutkijaystäväni, lehtori Sari Virkkala on merkinnyt minulle tärkeää henkistä tukea tutkimuksen tekemisen muuten yksinäisinä vuosina. Kiitos Sari tekstien lukemisesta ja kommentoinnista sekä jaetusta ymmärryksestä tutkijan, opettajan ja äidin roolien yhdistämisessä.

Tämän tutkimuksen loppuvaiheessa tekstiäni ovat lukeneet ja kommentoineet erityisesti ystäväni FM Hanna-Maija Laitinen, samoin Iiris Hänninen. Hanna- Maija on myös auttanut ruotsinkielisten tekstien suomennoksissa. Kiitos teille tärkeistä kommentteista, jotka auttoivat tiivistämään tekstiä ja näke-

mään sitä ulkopuolisin silmin. Tiivistelmäni englanninkielisen version on kääntänyt Anna Heikurinen. Arto Siponen on vastannut tilastojen ja kuvioiden grafiikan toteuttamisesta.

Haluan kiittää myös Saarijärven kaupungin kirjastoa hyvästä palvelusta kaukolainatilausten hoitamisessa ja mahdollisuudesta käyttää kirjaston tutkijahuonetta. Kiitos myös Jyväskylän yliopistolle sen mahdollistamasta työskentelystä Jyväskylän yliopiston kirjaston tutkijahuoneessa kesällä 2015. Kirjastolaitoksen merkitystä ei voi liiaksi korostaa.

Lopuksi haluan kiittää lähimpiäni, joita ilman tutkimuksen tekeminen olisi ollut mahdotonta. Vanhempani Kaarina ja Pentti Siekkinen ovat hoitaneet lapsiani, jotta olen päässyt osallistumaan jatko-opintoseminaareihin ja kirjoittamaan tutkimusta. Heidän elämänikäinen kannustuksensa ja näkemyksensä kaikkien ihmisten samanarvoisuudesta on kasvattanut uskoani siihen, että kaikki on mahdollista, kun vain tekee työtä tavoitteidensa eteen. Kaksoissiskoni Marja on ollut elämäni varrella konkreettinen tasa-arvoon kasvattaja ja monella tapaa tärkeä ihminen tämänkin työn varrella. Kiitän myös erityisiä ystäviäni Katria, Hanna-Maijaa ja Ullaa monista kävelylenkeistä ja arkielämän tapahtumien jakamisesta. Elämän jakaminen teidän kanssanne on tehnyt elämästäni paljon rikkaampaa. Kiitos myös muille tärkeille ystävilleni jaetuista hetkistä ja kannuksesta pitkien tutkimuksen tekemisen vuosina. Lapseni Sara ja Lauri muistuttavat joka päivä siitä, mikä on elämässäni tärkeintä. Omistan tutkimukseni teille.

Saarijärvellä helmikuussa 2017
Kirsi Siekkinen

KUVIOT

KUVIO 1	Faircloughin kolmiulotteinen diskurssin käsite (Fairclough 2001, 21).....	75
KUVIO 2	Koulutuksellisen tasa-arvon diskursseihin sisältyvät tasa-arvon tulkinnat	217
KUVIO 3	Diskurssien väliset voimasuhteet vuonna 2010	227
KUVIO 4	Diskurssien väliset voimasuhteet vuonna 2012	228
KUVIO 5	Tasa-arvo yksilön ja yhteisen hyvän vaakakupissa.....	231

TAULUKOT

TAULUKKO 1	Peruskoulun tavoitteiden ja tuntijaon kehittämisprosessi vuosina 2009-2012	85
TAULUKKO 2	Koulutuksellisen tasa-arvon avainsanat vuosien 2010 ja 2012 lausunnoissa.....	88
TAULUKKO 3	Aladiskursseista päädiskursseihin Perusopetus 2020 - lausunnoissa.....	91
TAULUKKO 4	Aladiskursseista päädiskursseihin Tulevaisuuden perusopetuslausunnoissa.....	92
TAULUKKO 5	Vuoden 2010 diskurssien koonti.....	135
TAULUKKO 6	Tasa-arvon toimijat vuoden 2010 aineistossa.....	148
TAULUKKO 7	Vuoden 2012 diskurssien koonti.....	190
TAULUKKO 8	Tasa-arvon toimijat vuoden 2012 aineistossa.....	202
TAULUKKO 9	Lausunnonantajat vuonna 2010 ja 2012	205

SISÄLLYS

ABSTRACT
TIIVISTELMÄ
ESIPUHE
KUVIOT JA TAULUKOT
SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	13
2	KOULUTUSPOLITIikka JA OPETUSSUUNNITELMAOHJAUS.....	18
	2.1 Hyvinvointivaltion koulutuspolitiikasta kilpailukykyvaltion koulutuspolitiikkaan.....	23
	2.2 Yksilön ja yhteiskunnan etu koulutuspolitiikassa.....	31
	2.3 Opetussuunnitelma osana koulutuspolitiikkaa.....	33
	2.3.1 Opetussuunnitelmaohjauksen historiasta.....	35
	2.3.2 Opetussuunnitelmaohjauksen raamit vuonna 2010 ja 2012 ...	38
3	KOULUTUKSELLINEN TASA-ARVO.....	43
	3.1 Tasa-arvon käsitteestä.....	43
	3.2 Mahdollisuuksien tasa-arvo vai lopputuloksen tasa-arvo.....	44
	3.3 Koulutuksellisen tasa-arvon monet lähestymistavat.....	49
	3.4 Koulutuksellisen tasa-arvon suhde lähikäsitteisiin.....	56
	3.5 Koulutuksen tasa-arvo suomalaisen koululaitoksen historiassa.....	61
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ.....	67
5	TUTKIMUKSEN METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT.....	69
	5.1 Kieli sosiaalisen todellisuuden rakentajana.....	69
	5.2 Tekstit ja diskurssit tutkimuskohteena.....	71
	5.2.1 Kriittinen diskurssianalyysi koulutuspoliittisten diskurssien tutkimisessa.....	73
	5.2.2 Diskurssien toimijat merkityksien rakentajina.....	80
	5.3 Tutkimuksen aineistot.....	84
	5.4 Analyysin kulku.....	86
6	KOULUTUKSELLISEN TASA-ARVON DISKURSSIT JA TOIMIJAT VUONNA 2010.....	94
	6.1 Perusopetus 2020 - yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako -esitys.....	94
	6.2 Koulutuksellisen tasa-arvon diskurssit.....	98
	6.2.1 Yhteinen koulu -diskurssi.....	98
	6.2.2 Eriytymisdiskurssi.....	104
	6.2.3 Vapausdiskurssi.....	113

6.2.4	Lainsäädännöllinen diskurssi.....	117
6.2.5	Ohjausdiskurssi	125
6.2.6	Kansainvälisyysdiskurssi.....	132
6.2.7	Yhteenveto vuoden 2010 koulutuksellisen tasa-arvon diskursseista.....	133
6.3	Tasa-arvotoimijat vuoden 2010 aineistossa	136
6.3.1	Aktiiviset toimijat.....	137
6.3.2	Taka-alalle siirretyt toimijat.....	141
6.3.3	Poispyyhityt toimijat	146
6.3.4	Yhteenveto vuoden 2010 koulutuksellisen tasa-arvo- toimijoista	147
7	KOULUTUKSELLISEN TASA-ARVON DISKURSSIT JA TOIMIJAT VUONNA 2012.....	150
7.1	Tulevaisuuden perusopetus – valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako -esitys	150
7.2	Koulutuksellisen tasa-arvon diskurssit	153
7.2.1	Yhteinen koulu -diskurssi.....	153
7.2.2	Eriytymisdiskurssi	160
7.2.3	Vapausdiskurssi	169
7.2.4	Lainsäädännöllinen diskurssi.....	172
7.2.5	Ohjausdiskurssi	180
7.2.6	Kansainvälisyysdiskurssi.....	187
7.2.7	Yhteenveto vuoden 2012 koulutuksellisen tasa-arvon diskursseista.....	189
7.3	Koulutuksellisen tasa-arvon toimijat vuoden 2012 aineistossa	191
7.3.1	Aktiiviset toimijat.....	191
7.3.2	Taka-alalle siirretyt toimijat.....	196
7.3.3	Poispyyhityt toimijat	199
7.3.4	Yhteenveto vuoden 2012 koulutuksellisen tasa-arvon toimijoista	201
8	LAUSUNNONANTAJIEN LUOKITTELU JA ASETTUMINEN KOULUTUKSELLISEN TASA-ARVON DISKURSSEIHIN	204
9	YHTEENVETO JA POHDINTA	214
9.1	Koulutuksellisen tasa-arvon merkityksellistämisen monet tavat ...	216
9.2	Koulutuksellisen tasa-arvon toimijat ja tasa-arvon leijuva merkitys.....	234
9.3	Tutkimuksen arviointia	241
	SUMMARY	248
	LÄHTEET	250
	LIITTEET	277

1 JOHDANTO

Keväällä 2016 yritysjohtaja Björn Wahroos väitti Hufvudstadsbladetissa (Gestrin-Hagner 2016), että suomalainen koululaitos hukkaa lahjakkaiden oppilaiden osaamisen kehittämisen. Tämän vuoksi suomalaista koulutusta olisi kehitettävä niin, että parhaimmilla oppilailla olisi mahdollisuus saada parhaimpien opettajien ohjausta. Toisaalta kansainväliset PISA-tutkimustulokset kertovat huolestuttavaa tietoa niistä yhden ikäluokan noin 3000-3500 lapsesta, jotka eivät tavoita edes osaamisen minimitasoa millään osaamisen kolmesta keskeisestä osa-alueesta lukemisessa, matematiikassa ja luonnontieteissä. Heiltä peruskoulun tavoitteet jäävät siis saavuttamatta. (Väljörvi 2014,20.) Suomen Vanhempainliiton keräämässä Vanhempainliiton barometrissä vuonna 2015 todetaan, että joka kolmas vanhempi katsoo kiristyneen kuntatalouden johtaneen siihen, että vanhemmilta edellytetään rahallista osallistumista lapsen koulunkäynnin tukemiseen. Heidän keräämillä varoilla rahoitetaan koulujen hankintoja, esimerkiksi opetusvälineitä. (Vanhempainliitto 2015, 24-25.) Perustuslaissa määritelty peruskoulun maksuttomuus ei näytä enää kaikissa kouluissa toteutuvan. Kaikki edellä mainitut esimerkit avaavat näköaloja, jotka laittavat miettimään, mitä suomalaisessa yhteiskunnassa ja erityisesti sen koulujärjestelmässä on tapahtumassa.

Yhteiskunnallisena instituutiona koulun tehtävät näyttävät paradoksaalisina, koska ne ovat osin niin ristiriitaisia. Toisaalta koulun tulisi suorittaa yksilöiden valikointia ja toisaalta tuottaa tasa-arvoa. Sen tulisi vahvistaa yksilöllisyyttä, mutta myös sosiaalisuutta ja sen toimintatavat ovat sekä yksilöllisyyttä tukevia että kollektiivisia ja pakollisia. Niinpä koulujärjestelmän jatkuvana haasteena on tasapainoilu tasa-arvon rakentamisen ja yksilöiden tukemisen välillä. Perinteisesti ajatellen tasa-arvo sisältää samanlaisuuden periaatteen. Sen mukaan kaikille oppilaille tulee taata samanlaiset koulutusmahdollisuudet. Toisaalta tasa-arvon periaate sisältää myös yksilöllistymisen periaatteen, omien kykyjen ja tarpeiden kehittämisen omista lähtökohdista esimerkiksi painotetun opetuksen tai erityiskouluihin hakeutumisen kautta. Nämä kaksi periaatetta ovat kuitenkin toisensa poissulkevia: kuinka tarjota kasvatusta ja opetusta, jotka ovat yhtä aikaa sekä samanlaista että yksilöllistä.

Suomi osana pohjoismaista hyvinvointivaltiota on 1960- luvulta lähtien rakentanut yhtenäistä peruskoulua, joka on ollut yksi osa julkista hyvinvointipalvelua. Tasa-arvon edistäminen on saanut muotonsa hyvinvointivaltion kehittymisen yhteydessä. Suomalaisen yhtenäiskoulun periaatteena on ollut toimia yhteiskunnan yhtenäisyyden peruspilarina. Kansainvälisesti tarkasteltuna perusopetusjärjestelmämme on harvinainen universaali koulutusjärjestelmä, sillä sen kantavia periaatteita ovat maksuttomuus, valikoimattomuus ja yhdenmukaisuus. Tasa-arvoisten koulutusmahdollisuuksien politiikkaa on pidetty avaintekijänä kansakunnan menestymiselle ja kansalaisten keskinäiselle tasa-arvolle. (Julkunen 2006, 31; Rinne 2003, 154; Whitty 2011, 38-40.) Laajan tasa-arvotulkinnan mukaan yksilön taustan ei tulisi ennustaa hänen tulevaa asemaa yhteiskunnassa (Husen 1975). Koulutusmahdollisuuksien tasa-arvon idean mukaan lapsilla ja nuorilla on yhtäläinen mahdollisuus suorittaa peruskoulun oppimäärä samoin periaattein asuinpaikasta, sukupuolesta ja vanhempien varallisuudesta tai sosiaalisesta asemasta riippumatta (Jakku-Sihvonen 2009, 27). Perusopetusta voidaan pitää koulutuksellisen tasa-arvon toteuttamisen lähtökohdana ja jatko-opintojen perustana. Viimeisten vuosikymmenien aikana on kuitenkin löydettävissä merkkejä, joiden mukaan yhteiskunnan jäsenten samankaltainen kouluttautuminen ei enää olekaan itsestään selvä päämäärä. Vapaus yksilöllisiin valintoihin, pyrkimykset korkeisiin suorituksiin ja huippujen menestykseen perustuvat arvot ovat haastaneet tasa-arvon tavoittelun. (Ahonen 2003; Poikonen 2011; Seppänen 2006; Simola 2015; Rinne 2011; Varjo 2007.) Tämä näkyy erityisesti poliittisten diskurssien tasolla, jossa kilpailun ja tulosvastuun puhutavat haastavat suomalaisen yhtenäiskoulujärjestelmän ja sen erilaiset tasa-arvon puhutavat (Antikainen & Rinne 2012, 479; Varjo, Kalalahti ja Seppänen 2015, 51; Simola, Seppänen, Kosunen ja Vartiainen 2015, 90).

Suomalainen peruskoulu on saavuttanut 2000- luvun ensimmäisinä vuosikymmeninä kansainvälisissä PISA-tutkimuksissa hyviä ja yhteneväisiä oppimistuloksia. Ne ovat osoittaneet suomalaisessa koulutusjärjestelmässä vallalla olevan koulutuksellisen tasa-arvon eettöksen todenperäisyyden, mutta myös peruskoulutuksen huolestuttavat kehityspiirteet. Vuonna 2010 Koulutuksen arviointineuvosto totesi selvityksessään, että Suomen koululaitoksessa koulujen välinen polarisoituminen oli lisääntynyt, lukutaidon tasossa oli tapahtunut merkittävää eriytymistä ja ylimpien sosioekonomisten perheiden lapset olivat osaamisessa noin 1,5 vuotta edellä alimpien sosioekonomisten perheiden lapsia (Sulkunen & Välijärvi 2012). Myös maahanmuuttajataustaisten oppilaiden ja kantaväestön oppimistulokset eroavat Suomessa enemmän kuin muualla Euroopassa (Valtiontalouden tarkastusvirasto 2015). Tuoreimmat PISA-tulokset vuosilta 2012 ja 2015 osoittavat vanhempien koulutustaustan ja sosioekonomisen taustan merkityksen korostuneen entisestään samalla kun oppimistulokset ja koulunkäyntiin liittyvien asenteiden on todettu heikentyneen¹. Lisäksi kansainväliset matematiikan ja luonnontieteiden osaamista arvioiva TIMMS- tut-

¹ Kupari, Välijärvi, Andersson, Arffman, Nissinen, Puhakka & Vettenranta 2013, 69-70; Vettenranta, Välijärvi, Ahonen, Hautamäki, Hiltunen, Leino, Lähteinen, Nissinen K., Nissinen, V., Puhakka, Rautpuro & Vainikainen 2016, 55, 81.

kimus ja lukutaitoa arvioiva PIRLS- tutkimus osoittavat, että koulujen sisällä syntyy eroja opetusryhmien ja luokkien välillä jo neljänneltä vuosiluokalta lähtien. Tämä on piirre, jota ei esiinny muissa Pohjoismaissa. (Kupari, Sulkunen, Vettenranta & Nissinen 2012, 117-118.)

Seppänen, Kalalahti, Rinne ja Simola (2015) puhuvat peruskoulun lohkokou- tumisesta, joka on yksi eriarvoistumisen ilmiö yhteiskunnassa. Erityisesti suu- rimpiin suomalaisiin kaupunkeihin on vähitellen hiipinyt kouluvalintapolitiik- ka, joka kyseenalaistaa uskon koulujen tasalaatuisuuteen. Kunnat ja kaupungit tekevät aiempaa vahvempaa peruskoulupolitiikkaa kouluhallinnon hajautuk- sen seurauksena. Yhtenäiskoulujärjestelmäämme sisään on syntynyt valikoiva järjestelmä erityisesti painotettuun opetukseen liittyen, joka on vahvasti yhteis- kuntaluokkasidonnaista ja lasten koulumenestyksen perusteella eri opetusryh- miin eriyttävää. Tutkijat kuitenkin korostavat, että yhtenäisen peruskoulun kannatus on edelleen kaupunkien kouluikäisten vanhempien keskuudessa kou- luvalintamahdollisuuksia voimakkaampaa. (Seppänen, Kalalahti, Rinne & Si- mola 2015, 516, 524, 527.)

Koulutuksellisen tasa-arvon käsitettä käytetään julkisessa keskustelussa, koulutuspolitiikassa ja monissa kasvatustieteiden tutkimuksissa sekä puolustettaes- sa että vastustettaessa erilaisia hallinnollisia tai lainsäädännöllisiä ratkaisuja. Tasa-arvon ja siihen liittyvä oikeudenmukaisuuden käsite toimivatkin eräänlai- sina tiivistävinä symboleina (condensation symbol), joihin useiden tahojen on helppo kiinnittyä (Englund & Quennerstedt 2008). On helppo olla yhtä mieltä siitä, että koulutuksen tulisi olla tasa-arvoista ja oikeudenmukaista. Tasa- arvoon vetoamisen katsotaan itsessään riittäväksi perusteluksi, eikä sen sisällön erittelyä pidetä tärkeänä. Kuitenkin koulutuksen tasa-arvon sisältö on sidoksis- sa siihen yhteiskuntapoliittiseen ja kulttuuriseen näkökulmaan, jota sen esittäjä kannattaa. Lisäksi tasa-arvon käsite on riippuvainen siitä kontekstista, missä sitä tutkitaan. Tasa-arvossa on kyse aina myös ihmisten oikeuksista ja velvolli- suuksista (Espinoza 2007,345; Kalalahti & Varjo 2012,40.) ja siten se on kamp- pailua sosiaalisesta vallasta, mutta myös todellisuutta rakentavasta kielen val- lasta (Englund 2005, 40).

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella koulutuksellisen tasa- arvon diskursiivista rakentumista peruskoulun valtakunnallisen opetussuunni- telman valmistelutyössä 2010-luvun alussa tuotetuissa koulutuspoliittisissa teksteissä. Tutkimuskohteena on vuonna 2009 alkanut peruskoulun tavoittei- den ja tuntijaon uudistustyö, mikä on pohjana vuonna 2016 käyttöön otetulle valtakunnalliselle peruskoulun opetussuunnitelmalle. Peruskoulun valtakun- nallinen opetussuunnitelma valmistellaan erilaisten etujärjestöjen, kansalaisjär- jestöjen, kansalaisten ja asiantuntijoiden yhteistyönä. Tutkimuksen avulla pyrin vastaamaan, miten koulutuksellisesta tasa-arvosta puhutaan peruskoulun val- takunnallisen opetussuunnitelman valmistelutyössä vuosina 2009-2012, millai- sia merkityksiä näissä koulutuspoliittisissa teksteissä määrittävissä eri diskurs- seissa annetaan koulutukselliselle tasa-arvolle ja millaisena peruskoulun tehtä- vä tasa-arvodiskurssien kautta näyttäytyy. Toiseksi selvitän, ketkä näyttäytyvät

aktiivisina toimijoina koulutuksellisen tasa-arvon suhteen ja ketkä jäävät taustalle tai keistä ei puhuta ollenkaan.

Opetussuunnitelma on keskeinen koulutuspoliittinen ohjausväline, jolla julkinen valta säätelee koulutuksen järjestämistä. Sen avulla koululaitos sidotaan yhteiskunnan esittämään visioon siitä, millaista koulutuksen tulisi olla kunakin aikana. Samaan aikaan se määrittää yhteiskunnallista todellisuutta ja siirtää kulttuuritraditiota seuraavalle sukupolvelle. Tuntijako osana opetussuunnitelmaa puolestaan luo yleisemmällä tasolla tavoitteet ja sisällöt oppimiselle, kasvulle ja kehittymiselle. Tavoitteet määrittävät ihmisen kasvuun, yhteiskuntaan ja työelämään liittyvät osaamisen päämäärät ja ottavat huomioon globaalimmat haasteet. Tuntijaon avulla määritellään rakenne siitä, kuinka paljon aikaa koulussa käytetään oppimiseen, miten tuo aika jaetaan eri oppimisen osa-alueiden välille ja mitkä ovat painotettavia oppimisen sisältöjä.

Tutkimus on myös kertomus peruskoulun opetussuunnitelman uudistamiseen liittyvästä tavoitteiden ja tuntijaon määrittelyprosessista, joka kesti kolme vuotta. Sen aikana suomalaisen yhteiskunnan taloudelliset reunaehdot tiukkenivat ja eduskunta, hallitus ja opetusministerit vaihtuivat. Tutkimus avaa yhden näkökulman kansalaisyhteiskunnan mahdollisuudesta vaikuttaa koulutuspolitiikan tavoitteisiin kehittämisprosessin aikana.

Seuraavassa luvussa 2 kiinnitän tutkimukseni kansalliseen koulutuksen ja koulutuspolitiikan viitekehykseen tarkastelemalla koulutuksen ja koulutuspolitiikan tehtäviä ja toimijoita ja sekä niitä haasteita, mitä kansainväliset ideologiat ja suomalaisen yhteiskunnan muuttuminen asettavat nykyiselle peruskoulupolitiikalle. Lisäksi esittelen koulutuksen päämääriä määrittävät kommunitarismien ja liberalismien aatesuunnat. Lopuksi tarkastelen peruskoulun valtakunnallista opetussuunnitelmaa ja sen yhtä osaa, peruskoulun tavoitteita ja tuntijakoa, välineenä koulutuspoliittisten tavoitteiden ja sisältöjen toteuttamisessa. Tässä tarkastelussa keskityn erityisesti koulutuspoliittisen ohjauksen historialliseen ja 2010-luvun alkupuolen opetussuunnitelmaohjauksen näkökulmiin. Luvussa 3 tarkastelen tasa-arvon ja koulutuksellisen tasa-arvon käsitettä mahdollisuuksien ja lopputuloksen tasa-arvona sekä erilaisina koulutuksellisen tasa-arvon historiallisina tulkintakehyksinä. Lisäksi vertailen tasa-arvon käsitettä muihin sitä lähellä oleviin käsitteisiin ja puhetapoihin. Luon myön lyhyen katsauksen tasa-arvon kehittymiseen suomalaisessa peruskoulujärjestelmässä.

Luvussa 4 esittelen tutkimustehtävän. Luvussa 5 erittelen tutkimukseni metodologisia lähtökohtia, joita ovat kielen rakentuminen koulutuspoliittisissa teksteissä ja diskursseissa, kriittinen diskurssianalyysi ja sosiaalisten toimijoiden analyysi. Lisäksi kuvaan tutkimusaineiston ja -analyysien vaiheet. Luvuissa 6 ja 7 esittelen ja analysoin koulutuspoliittisista teksteistä tulkitut koulutuksellisen tasa-arvon diskurssit ja toimijat vuosina 2010 ja 2012. Luvussa 8 erittelen lausunnonantajien eli koulutuspoliittisten toimijoiden aseoitumista edellisissä luvuissa esiin tulleisiin diskursseihin. Lopuksi vedän tutkimuksen tulokset yhteen luvussa 9. Tässä yhteydessä tarkastelen koulutuksellisen tasa-arvodiskurssien erilaisia tasa-arvon tulkintoja ja tasa-arvon näyttäytymistä yhteisen ja yksilön hyvän tavoittelun välisenä tasapainotteluna. Lisäksi tuon esiin

diskurssien väliset valtasuhteet. Kokoan myös yhteen ne sosiaaliset toimijat, jotka esitetään aktiivisina, taka-alalle siirrettyinä tai kokonaan poistettuina koulutuksellisen tasa-arvon toimijoina. Tarkastelen myös tutkimuksen kohteena olevaa peruskoulun tavoitteiden ja tuntijaon kehittämisprosessia osana koulutuspoliittista ja yhteiskuntapoliittista ajanjaksoa 2010- luvun alun Suomessa. Luku päättyy tutkimuksen luotettavuuden arviointiin ja tutkimuksen avaamiin uusiin tutkimusaiheisiin.

2 KOULUTUSPOLITIikka JA OPETUSSUUNNITELMAOHJAUS

Koulutus on yhteiskunnallinen ilmiö, osa poliittista, taloudellista, sosiaalista ja sivistyksellistä todellisuutta (Lehtisalo & Raivola 1999, 33). Poliittisessa mielessä koulutuksen kautta pyritään määrittelemään ja ratkomaan yhteiskunnallisia ongelmia (Kettunen & Simola 2012, 17), mutta myös turvaamaan inhimillisen yhteiskunnan kehittyminen (Luukkainen 2005, 120). Näiden tekijöiden ratkaisemiseksi yhteiskunnallisesti järjestettyä koulutusta on rakennettu erilaisten eturyhmien välisten taisteluiden ja niitä seuranneiden kompromissien kautta (Lehtisalo & Raivola 1999, 27-28; Virtanen 2002, 23).

Kelly (2009) näkee koulutuksen tehtävät yhteiskunnassa tiedon itseisarvoisena tai taloudellisesti hyödyttävänä hallintana ja välineenä omien pyrkimysten toteuttamiselle sekä kolmanneksi inhimillisen kehityksen edistämisenä. Nämä koulutuksen tehtäviin liittyvät käsitykset sitoutuvat eri tavoin tietoon, sosiaaliseen elämään ja ihmisyhteyteen ja luovat erilaiset näkökulmat esimerkiksi opetussuunnitelman sisältöjen valintaan. (Kelly 2009, 113-114.) Antikainen, Rinne ja Koski (2013) ovat lähestyneet koulutuksen yhteiskunnallisia tehtäviä funktionaalisen ajattelun pohjalta, jolloin koulutuksen tehtävät ovat samalla myös sen suorittamisesta syntyneitä tuloksia. Ne ovat muodostuneet muiden yhteiskunnallisten järjestelmien tarpeista lähteviksi välttämättömyyksiksi, mutta myös koulutuksen vaikutuksiksi ja edelleen koulutuspoliittisten kamppailujen tuloksina koulutuslaitokselle asetetuiksi tehtäviksi.² Näitä tehtäviä ovat kva-
lifikaatiotehtävä eli tietojen, taitojen ja osaamisen tuottaminen työelämää varten, valikointi eli sijoittaminen erilaisiin yhteiskunnallisten asemien hierarkiaan,

² Koulutuksella on myös piilofunktioita, jotka liittyvät niihin toiminnan seurauksiin, jotka eivät ole tiedostettuja ja tarkoitettuja. Koululaitoksen häiriöfunktiot puolestaan ovat koulutukselle haitallisia vai vaikuttavat heikentävästi sen rakenteeseen. Häiriö-funktio syntyy, kun tarkoitettua funktiota ei saavuteta tai jotain entistä piilofunktiota ei enää ole. Tällainen häiriöfunktio voi olla esimerkiksi vanhentuneet tiedot tai taidot. (Antikainen, Rinne & Koski 2013, 155.)

yhteiskuntaan integrointi ja varastointitehtävä eli lähinnä työvoimareservin säilyttäminen. Lisäksi viides koulutuksen funktio on kvalifikaatiotehtävään liittyvä ihmisten ja ihmisryhmien välinen kamppailu sellaisista koulutussijoituksista, joista on eniten taloudellista hyötyä. Nykyisessä riskiyhteiskunnassa on tullut yhä tärkeämmäksi kvalifikaatioksi poisoppia vanhoja taitoja, oppia joustavuutta ja ennakkointia sekä kehittää oppimiskykyä. (Antikainen, Rinne & Koski 2013, 156-157, 164-165.)

Siirryttäessä tarkastelemaan politiikkaa on ensinnäkin tiedostettava politiikka käsitteen kiistanalaisuus ja historiallisuus aivan kuten muidenkin keskeisten politiikan käsitteiden kuten tasa-arvon ja vapauden. Poliitiikan käsitteen käyttö muodostuu puheteoksi aina tietyssä yhteydessä ja erityisessä tarkoituksessa. Poliitiikka voidaan käsittää tilakäsitteenä esimerkiksi politiikan sfäärinä, kenttänä ja järjestelmänä silloin, kun politiikka halutaan erottaa muista käsitteistä. Sen voi nähdä myös toimintana, ajassa tapahtuvana ilmiönä, jolloin politiikka nähdään vaihtoehtoisina toiminnan tapoina. (Palonen 2007, 196-199.)³

Poliitiikan tilallisia elementtejä ovat polity ja policy, joiden rajoja voidaan laajentaa suomenkielisillä ajallisilla käsitteillä politisointi ja politikointi. Kun jostain ilmiöstä tulee poliittinen jossain tietyssä ajassa, puhutaan politisoitumisesta (polity), kun taas aletaan toimia jonkun asian puolesta, puhutaan politikoinnista (policy). Policy-käsitteeseen liittyy vahva tulevaisuusorientaatio. Esimerkiksi hallitusohjelmat voidaan mieltää tällaiseksi policyiksi. (Palonen 2007, 208.) Knillin ja Tosunin (2012) mukaan kyse on toiminnasta ratkaista ongelmia. Poliitiikassa on kysymys eri ryhmien välisestä vallan käytöstä suhteessa toisiin ryhmiin, jolloin tietyt ryhmät ajavat omia etujaan ja vastustavat toisia. (Knill & Tosun 2012, 5.) Myös Berndtson (2008) toteaa, että ennen kaikkea politiikka on ”erilaisten ja toisilleen ristiriitaisten asioiden yhteensovittamista pakon ja suostuttelun avulla” (Berndtson 2008, 34). Poliitiikka voidaan nähdä myös neuvotteluna ja kompromissien tekemisenä yhteisten päämäärän saavuttamiseksi.⁴ Poliitiikka yhteistoimintana tarkoittaa sitä, että erilaisia yhteiskunnallisia tavoitteita ajavat ryhmät pyrkivät omien tavoitteiden ajamisen sijaan hakemaan ratkaisua yhteiseksi koettuun tai annettuun tehtävään. (Virtanen 2002, 23-24.)

Koulutuksen ja politiikan välistä suhdetta voi tarkastella kahdensuuntaisesti. Koulutukseen suuntautuva politiikka (policy for education) tähtää itse koulutuksen, sen järjestelmien, hallinnon ja pedagogisten tekijöiden. Kansallisella tasolla tämä näkyy kansalaisten sivistystason ja osaamisen kehittämisenä. Periaatteena on tällöin se, että itse koulutusta vahvistamalla voidaan edesauttaa myös muuta yhteiskuntapolitiikkaa. Toisaalta koulutusta välineenä käyttävä politiikka (education for policy) käsittää koulutuksen ensi sijassa keinona muiden yhteiskunnallisten tavoitteiden saavuttamiseen kuten esimerkiksi työllis-

³ Kun politiikasta puhutaan toimintana, liittyy siihen ihmisten suostuttelu tietyn käsityksen puolelle. Poliitiikassa on aina vaihtoehtoisia tapoja toimia, joita ei voida yksinkertaisesti laittaa paremmuusjärjestykseen, eikä niiden merkitystä voi arvioida etukäteen, vaan ne voivat muuttua neuvottelujen kuluessa. (Palonen 2007, 208-209.)

⁴ Ongelman määrittelyssä ideologia on ratkaisevassa asemassa. Ideologiat sisältävät kunkin yhteiskunnallisen ryhmän tavoitteet ja niiden perustelut kuin myös käsityksiä yhteiskunnan toimintaperiaatteista, toiminnan mahdollisuuksista ja näkemyksiä yhteiskunnan keskeisten asioiden edistämisestä. (Poropudas & Volanen 2003, 9.)

syyden, syrjäytymisen, kilpailukyvyyn tai tasa-arvoon vaikuttamiseen. (Lampinen & Poropudas 2010, 268; Lehtisalo & Raivola 1999, 63; Virtanen 2002, 24.)⁵ Käytännön koulutuspolitiikassa ”policy for education” ja ”education for policy” -linjaukset ilmenevät yleensä rinnakkain, mutta saavat eri aikoina toisistaan poikkeavia painotuksia (Lampinen 2000, 17).

Rokka (2011) on väitöskirjassaan tutkinut valtakunnallisia opetussuunnitelman perusteita niiden poliittisia painotuksia avaavasta näkökulmasta. Rokan mukaan koulutuspolitiikka näkyy poliittisena opetussuunnitelman siten, yhteiskunnan asettamat koulutuspoliittiset päämäärät ja tavoitteet näkyvät opetussuunnitelmateksteissä joko pitkinä koulutuspoliittisina linjoina tai jonakin tiettyinä aikana politisoituneena ilmiönä. Rokka määrittelee koulutuspolitiikan seuraavasti:

”Koulutuspolitiikka on yhteiskunnan tahtotila siitä, mihin koulujen toiminnalla halutaan pyrittävän. Kysymys ei siis ole pelkästään resurssista, mahdollisuuksista ja ulkoisista ehdoista vaan myös sisällöistä: tavoitteista ja yhteiskunnallisesta tahdosta. Kysymys on yhteiskunnallisesta tahtotilasta, jota selitetään muun muassa tasa-arvolla, taloudellisella kehityksellä ja kansallisella kilpailukyvyllä” (Rokka 2011, 50).

Politiikka toimintana ja vallan käyttönä, mutta myös yhteistoimintana realisoituvat tässä tutkimuksessa, kun eri yhteiskunnalliset toimijat pyrkivät vaikuttamaan peruskoulun valtakunnallisiin tavoitteisiin ja tuntijakoon omien arvojensa, etujensa ja tarpeidensa pohjalta suhteessa toisten toimijoiden erilaisiin arvoihin, etuihin ja tarpeisiin. Politiikka näyttäytyy tässä tutkimuksessa myös tilallisena elementtinä, 2010-luvun alun koulutuspoliittisena kehittämisprosessina, jossa tietyt asiat politisoituvat ajalle tyypillisesti ja useat koulutuspoliittiset toimijat tuottavat lausuntoja omien tavoitteiden saamiseksi osaksi peruskoulun tavoitteita ja tuntijakoa. Kysymys on myös yhteiskunnan tahtotilasta, joka tässä tutkimuksessa kohdistuu koulutuksellisen tasa-arvon erilaisiin näkökulmiin peruskoulun tehtävästä ja tasa-arvoa uhkaavista ja mahdollistavista tekijöistä.

Suomen koulutuspolitiikan historiassa polttopisteenä ovat olleet itse koulutuksen kehittämiseen kohdistuvat toimenpiteet ja koulutuksesta onkin muodostunut omalakinen järjestelmä, jolla on itsenäinen hallinto, lait ja menettelytavat. Kuitenkaan tämä kehitys ei olisi ollut mahdollista, ellei koulutuksesta olisi ollut hyötyä myös muille yhteiskunnan alueille, erityisesti talouden kehittymiselle. (Lampinen & Poropudas 2010, 268.) Koulutuspolitiikka on siten tärkeä osa yhteiskuntapolitiikkaa ja yksi keino yhteiskuntapolitiikan toteuttamiseksi (Lehtisalo & Raivola 1999, 33).

Varsinkin 1990-luvulla koulutuksen ulkopuolisten tavoitteiden astuminen koulutuspolitiikan sisään voimistui (Jalava, Simola & Varjo 2012, 86; Varjo

⁵ Koulutuspolitiikalle on ominaista arvosidonnaisuus, sillä sen taustalta löytyvät tietyn ajankohdan yleiset arvo- ja arvostusjärjestelmät. Koulutuspolitiikka on siten myös arvojen ja keinojen valikoimista käytännön koulutus- ja kasvatustalouden ongelmien ratkaisemiseksi taloudellisten resurssien niukkuuden luomissa raameissa. Koulutuksen yhtenäisyyteen ja kattavuuteen pyrkiminen on nähtävä yhtä paljon sosiaalipoliittisena kuin koulutuspoliittisena toimintana. (Leppävuori 1999, 26.)

2007,1). Lampisen (2000, 17) mukaan näitä kehitysilmiöitä olivat koulutuksen ja talouden yhteen kietoutuminen, työllisyystavoitteiden ja elinkeinopolitiikan entistä tärkeämpi asema ja EU:n piirissä sovelletut rahoituskäytännöt. Koulutuspoliittisia ratkaisuja alettiin tarkastella yhä enemmän valtiontalouden näkökulmasta ja taloudellinen näkökulma vaikutti kaikkiin koulutuksen tasoihin toiminnan tehostamisena ja tuottavuuden vaatimuksen lisääntymisen vaatimuksina (Arnesen & Lundahl 2006, 286; Rutkowski, Rutkowski & Langfeldt 2012, 170-171). Voidaankin sanoa, että talouspolitiikka on tunkeutunut koulutuspolitiikan sisään (Boyum 2014, 857; Grek 2009, 24). Kuten Pasi Sahlberg (2007) toteaa taloudellisen kilpailukyvn ja tietotalouden kolmena ydinalueena pidetään taloudellisen kasvun suhteen koulutusta ja kouluttautumista, informaatio- ja kommunikaatioteknologian käyttöä sekä innovaatioita ja teknologista kehitystä (Sahlberg 2007, 149). Koulutusta ei nähdä enää ”sosiaalisena palveluna” vaan laajasti yhteiskuntaa palvelevana toimintana. Sitä pidetään kansallisena investointina, taloudellisen tuottavuuden välineenä ja opetussuunnitelma muodostuu oppiaineista, jotka ovat merkittävässä asemassa näiden tavoitteiden toteutumiseksi. Koulutusta kohdellaan muiden sosiaalisten palveluiden tapaan ”teollisuutena” ja ”kuluttajalähtöisyytenä” ja se joutuu omaksumaan muiden yhteiskuntasektoreiden toimintaperiaatteita kuten palvelukeskeisyyttä ja markkinaohjausta. (Arnesen & Lundahl 2006, 286,289; Ball 2004, 10-11, 14-15; Kelly 2009, 197-198, 219; Hilpelä 2004, 58-59.)

Lähestymistavan perustana on koulutuksen tarkastelu niin sanotun inhimillisen pääoman teorian (Becker 1964) lähtökohdista, jotka perustuvat ajatukselle, että pätevämpi työvoima tuottaa enemmän ja parempia tuotteita. Yritysten lisäksi tästä hyötyvät myös kansantaloudet lisääntyvänä kilpailukyknä. (Rutkowski, Rutkowski & Langfeldt 2012, 170.) Näkökulman ongelmana on kuitenkin inhimillisen pääoman vaikea mitattavuus ja sen liiallinen määräävyys koulutuspoliittisena tavoitteena. Samalla se syrjäyttää muut inhimillisen elämän tärkeät arvot kuten inhimillisen kasvun, emansipaation ja empowermentin tai sellaiset kansalaisen hyveet kuten altruismi, eettinen vastuuntunto, suvaitsevaisuus ja kulttuurinen ymmärrys (Honkonen 2002, 44-45; ks. myös Rutkowski, Rutkowski & Langfeldt 2012, 171; Sihvola 2008, 347, 349) tai kyvyn kriittiseen ajatteluun (Sihvola 2008, 352).

Koulutuspoliittisten päätösten takaa löytyvät niihin osallistuneiden ihmisten ja heidän muodostamansa eturyhmien intressit, ideologiat, käytettävissä oleva informaatio sekä institutionaalinen kehys, esimerkiksi hallitus tai ministeriö (Virtanen 2002, 65). Knill & Tosun (2012) määrittelevät poliittiset toimijat ryhmäksi yksilöitä, jotka osallistuvat poliittiseen toimintaan ja joiden mieltymykset määrittelevät poliittisia valintoja. Ne voivat olla myös järjestöjä tai muita kollektiivisia ryhmiä, jotka ottavat valtaansa poliittiset mieltymykset ja pyrkivät toteuttamaan niitä poliittiseen toimintaan osallistumisensa kautta. (Knill & Tosun 2012, 40-41.)

Ahosen (2004) mukaan monet Suomen historiassa tapahtuneet koulutuspoliittiset muutokset selittyvät toimijoiden intentioilla. Itsenäisyyden ajan alussa keskeiset koulutuspoliittiset toimijat olivat eduskunta ja hallitus, jotka pää-

tyivät kompromissien kautta oppivelvollisuuden säätämiseen. Sodan jälkeen 1950-60-luvuilla koulu-uudistuksen keskeiseksi toimijaksi muodostui komitealaitos, joka koostui joko asiantuntijoista tai eri puolueiden edustajista. Peruskoulu-uudistus 1960-luvulla sai puolueet aktivoitumaan koulutuspolitiikkaan.⁶ Samoin kouluhallituksesta tuli tärkeä toimija. 1980-luvulla ilmestyi koulutuspoliittiseen keskusteluun yritysmaailmaa edustava, työnantajajärjestö STK. 1990-luvun koulutuspoliittisen käänteen toimijoita olivat useat eri tahot kuten STK (myöhemmin TT), opetushallituksen virkamiehet, koululakeja koonnut komitea, eri puolueet, kansanedustuslaitos sekä Suomen kuntaliitto. Myös kansalaisyhteiskunta aktivoitui koulukeskusteluun vanhempien ja kouluväen kritisoitua koulutus uudistuksia. Media toimi kannanottojen esittelyn forumina. Toimijoiden joukosta puuttui kuitenkin kasvatustutkimuksellinen asiantuntijuus. Koulutuspoliittisten toimijoiden moninaisuus vaikutti siihen, ettei koululaitos kehittynyt yksisuuntaisesti kohti oikeistoliberalistista mallia, vaan myös pohjoismainen tasa-arvon periaate yhteisenä kouluna jäi kantavaksi periaatteeksi. (Ahonen 2004, 317-323.)

Kansallisen koulutuspolitiikan vaikuttajaryhmiä 2000-luvulla ovat olleet Sarjalan (2008, 69) näkemyksen mukaan eri puolueet, työmarkkina- ja ammattijärjestöt, media ja kansalaisyhteiskunnan toimijat. Nämä epävirallisen ohjausjärjestelmän edustajat vaikuttavat omalla panoksellaan erilaisissa työryhmissä ja lausunnon antajina. (Sarjala 2008, 69.) Silvennoinen, Rinne, Kosunen, Kalalahti ja Seppänen (2015) puhuvat kansallisesta taloudellis-poliittisesta eliitistä, joka koostuu esimerkiksi ministeriöiden korkeista virkamiehistä ja vientiteollisuuden sekä elinkeinoelämän vahvoista vaikuttajista. Kansallisen eliitin ajattelutapoihin vaikuttavat ylikansallisen tason toimijat, jotka ovat vaikutusvaltaisten maiden taloudellis-poliittista eliittiä sekä OECD ja Euroopan komissio. (Silvennoinen, Rinne, Kosunen, Kalalahti & Seppänen 2015, 348-349; ks. myös Rinne, Kallio & Hokka 2004, 35-36.)

Lampinen (2000, 12) näkee makrotason tärkeimmäksi koulutuspolitiikan muotoilijaksi Suomessa valtion keskushallinnon, koska vain sillä on oikeus asettaa koulutuksen kehittämistä koskevia oikeudellisia normeja. Tällä tavoin se ylläpitää yhtenäistä, kansallista linjaa. Varjo (2007) puolestaan tuo esille kuntien kasvun roolin koulutuspoliittisina toimijoina yleisen hallinnon hajautusideologian seurauksena (Varjo 2007, 2-3). Siten koulutusjärjestelmässä on tällä hetkellä tosiasiaa kaksi vahvaa toimijaa: valtiovalta ja kunnat. Tämä haastaakin koulutuspolitiikan määrittelemisen kansallisena toimintana⁷. Paikal-

⁶ Kuten muissa pohjoismaissa poliittiseksi toimijaksi ei Suomessa ensisijaisesti noussut sosiaalidemokraatit (Arnesen & Lundahl 2006) vaan maalaisliitto-keskustapuolueen toimijat. Kuitenkin koulutuspoliittiset päätökset olivat enemmänkin pääpuolueiden kompromisseja kuin yhden puolueen päämäärien toteutuksia (Ahonen 2004, 320).

⁷ Esimerkiksi kouluvalintapolitiikkaan liittyen koulutuspolitiikan muutoksissa on kyse ylikansallisista paineista huolimatta kuitenkin kansallisen ja paikallisen tason neuvotteluista ja poliittisista päätöksistä, joissa voidaan kuntakohtaisesti päätyä hyvin erilaisiin tuloksiin (Silvennoinen, Rinne, Kosunen, Kalalahti & Seppänen 2015, 349-350).

lisen koulutuspolitiikan taustalla vaikuttavat näkemykset kuntien ja alueiden erilaisuudesta, kuntalaisten erilaisista koulutustarpeista, maantieteellisistä etäisyyksistä sekä elinkeino- ja koulutusrakenteen vaihteluista. Lisäksi myös kunnallinen itsehallinto on edellyttänyt, että kunnalla on oma sivistyspoliittinen linjansa. (Kettunen, Jalava, Simola & Varjo 2012, 54-55.)

2.1 Hyvinvointivaltion koulutuspolitiikasta kilpailukyvaltion koulutuspolitiikkaan

Koulutus yhteiskunnallisena instituutiona sisältää kaksi puolta: yleisen eli globaalin ja erityisen eli kansallis-paikallisen puolen. Kansallisella tasolla koulutuksella pyritään erilaisiin yhteiskunnallis-poliittisiin tai kulttuurisiin tavoitteisiin kuten oikeudenmukaisuuteen, tasa-arvoon ja demokratiaan. Suomessa koulutusjärjestelmä perustuu pohjoismaiselle mallille, sen arvoille ja käytännöille, mutta samalla se on myös kansainvälisten ehtojen ja vaikutteiden alainen. (Antikainen & Rinne 2012, 441; Naumanen, Leppänen & Rinne 2008, 228.)

Pohjoismaat nähdään Julkusen (2006) mukaan maina, joihin liittyy demokratia, tasa-arvoisuus ja antelias sosiaalipolitiikka. Pohjoismaille on tunnusomaista erityinen hyvinvoinnin eetos kaikille kuuluvana hyvinvointina ja peruseriaatteet: universalismi, tasa-arvo ja julkinen vastuu. (Julkunen 2006, 31.) Sosiaalisten oikeuksien universaalien periaatteiden mukaisesti palvelut ja tulonsiirrot on ulotettu kaikille kansalaisille, ei vain eniten tarvitseville. Ne on tuotettu julkisen vallan toimesta ja niiden tasoa pidetään yleensä korkeana. Taloudellisesta näkökulmasta pohjoismainen malli perustuu laajaan työllisyyteen ja suhteellisen alhaiseen työttömyyteen. (Antikainen & Rinne 2012, 442-443; Julkunen 2006, 31.) Tunnuksomaista ovat myös tuloerojen vähäisyys, naisten korkea itselisyys ja työssäkäynti, kansalaisten korkea keskinäinen solidaarisuus sekä kaikkien kansalaisten sivistyksen korkea taso. Koulutuksen alalla kansan sivistys ja tasa-arvoiset koulutusmahdollisuudet ovat olleet tärkeimpiä tavoitteita kansalliselle hyvinvoinnille ja vauraudelle sekä kansalaisten keskinäiselle tasa-arvolle. (Antikainen & Rinne 2012, 444; Laitinen-Kuikka 2005, 315; Poropudas & Volanen 2003, 25; Rinne 2003, 154.) Kollektiivista poliittista toimintaa pidetään ratkaisevana minimoimaan erilaistuminen ja sosiaalinen syrjäytyminen (Arnesen & Lundahl 2006, 287).

Pohjoismainen koulutuspolitiikka on perustunut tasa-arvoisille mahdollisuuksille riippumatta sukupuolesta, sosiaaliluokasta ja maantieteellisestä taustasta ja myöhemmin se on laajentunut koskemaan myös uskontoa, etnisyyttä ja erityisiä tarpeita. Pääsy koulutukseen ei viittaa vain etuun, joka on kaikille tarkoitettu, vaan myös mahdollisuuteen hyödyntää sitä ja kokea henkilökohtaisia etuja tiedon lisääntymisenä ja kuulumisena sosiaaliseen yhteisöön. Lisäksi oppilaiden erottaminen eri "poluille" lykätään niin pitkälle kuin mahdollista. Täten yhä suurempi osa väestöstä saavuttaa koulutuksen korkeimpia tasoja. Kuitenkin on myös nähtävissä, että 1990-luvulta lähtien nuorten tilanne koulutuk-

sesta työelämään siirtymisessä on muodostunut yhä ongelmallisemmaksi. (Arnesen & Lundhal 2006, 291.) Vuonna 2010 peruskoulun päättäneistä nuorista noin yhdeksän prosenttia ei edennyt tutkintoon johtaviin jatko-opintoihin. Koulutusjärjestelmän ensimmäinen erotteleva mekanismi tapahtuu siis peruskoulusta toiselle asteelle siirryttäessä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 22.)

Suomalainen koulutuspolitiikka on pyrkinyt ratkaisemaan eri aikoina ongelmia, jotka ovat nousseet erilaisista yhteiskunnallisista olosuhteista ja vaatimuksista. Koulutuksellisiin ratkaisuihin ovat vaikuttaneet ikäluokkien koon muutokset, taloudellisten suhdanteiden vaihtelut, teknologian kehittyminen ja suuret yhteiskunnalliset muutokset kuten sodat. Nämä tekijät selittävät sitä, miksi jotkin toimenpiteet nousevat ensisijaiseksi koulutuspoliittisissa ratkaisuissa. Kuitenkin valitun koulutuspolitiikan suunnan ja siihen kohdistuvan mielenkiinnon taustalla vaikuttavat erilaiset ideologiat ja aatteet. (Lampinen 2000, 29-30.) Lampisen (2000) mukaan tällaisia aatteita ovat suomalaisen koulutuspolitiikan historiassa olleet kansallisuusaate, taloudellisen kasvun ideologia ja yhteiskunnallisen tasa-arvon tavoittelu. Tärkein koulutuspoliittinen ratkaisu on ollut yhtenäiskoulun periaatteelle rakentuvan peruskoulun luominen, jonka taustalla vaikutti vahvasti yhteiskunnallisen tasa-arvon aate. Kansallisuusaate taas on ollut vahvin aate kansallisen koulutusjärjestelmän luomisessa. Myöhemmin suuren aatteen paikan on saanut taloudellisen kasvun ideologia ja sosiaalisen tasa-arvon perustelu on vähentynyt. (Lampinen 2000, 30-31.) Antikainen ja Rinne (2012, 449) näkevät 2000-luvun koulutuspolitiikan taustaideologian löytyvän uusliberalismista⁸, jonka pohjalta koulutusta ei pyritä enää kehittämään ”normaalien” uudistamisreformien kautta, vaan kyse on syvällisemmästä koulutuksen rakenteiden ja sisältöjen uudistamisesta. Ne sitoutuvat markkinatalouden diskursseihin ja metaforiin sekä taloudellisiin välttämättömyyksiin ja kilpailun mekanismeihin. (Antikainen & Rinne 2012, 441; ks. myös Rinne, Jogi, Klemelä, Korppas & Leppänen 2008, 11; Simola 2015, 154; Varjo 2007, 11,14.)

Taustalla on maailmanlaajuinen kehitys, jonka keskeisimpinä muutostrendeinä ovat olleet globalisaatio, taloudellinen kilpailu ja teknologinen

⁸ Venugopalin (2015) mukaan uusliberalimin käsite on hyvin monimerkityksellinen ja vastakkaisia näkemyksiä sisältävä käsite. Siihen on helppo vedota lähes kaikissa poliittisissa, kulttuurisissa ja alueellisissa ilmiöissä, ilman, että se tulee määriteltyksi tarkemmin. (Venugopal 2015, 166, 169.) Vahvimmin uusliberalismi liitetään kuitenkin politiikkaan, oppijärjestelmään optimaalisesta markkinakapitalismista yhdistettynä konkreettisiin ehdotuksiin yhteiskunnallisten instituutioiden uudistamisesta kohti haluttuja lopputuloksia. Poliittisena filosofiana se muistuttaa Foucaultin hallinnan tapaa, joka on sosiaalisten instituutioiden muovaamisen lähtökohta, mutta myös koko yhteiskunnan muovaamista enemmän kilpailullisia kuin sosiaalipoliittisia tavoitteita kohti. (Flew 2014, 62.) Uusliberalismin merkittävimpänä ideologina pidetään Friedrich von Hayekia. Hänen mukaansa tehokas talous ja yhteiskunta perustuu markkinoiden ohjaavaan tehtävään ja valtion tehtävien minimoimiseen (Rinne, Jogi, Klemelä, Korppas ja Leppänen 2008, 19). Tärkeä tehtävä uusliberalismissa on myös kilpailukyvyllä, jonka mukaisesti vahva valtion on sellainen, joka pystyy panostamaan kaiken mahdollisen tekniikan ja tuottavuuden kehitykseen. Tämä vaatii kansallista yhtenäisyyttä ja sellaista johtajuutta, joka pystyy tekemään tarvittaessa ”kipeitä ratkaisuja”. (Patomäki 2007, 67.)

muutos (Antikainen & Rinne 2012, 441; Flew 2014, 64; Heiskala 2006, 24; Nau-
manen, Leppänen & Rinne 2008, 228). Kyse ei ole ollut vain arvomaailman
muutoksesta, vaan siinä on näkyvissä myös laajempi diskurssiivinen muutos,
jonka myötä tavat nähdä maailma ovat muuttuneet. Vapaus on noussut tär-
keimmäksi arvoksi, ohi turvallisuuden ja jatkuvuuden takaamisen huolen.
(Heiskala 2006, 37.) Suomalaisessa koulutuspolitiikassa tämä on näkynyt pe-
ruskoulun tehtävän muuttumisena kansallisen sivistystason nostamisesta laa-
tuun ja huippuosaamiseen panostamiseksi. Kyseessä on visionäärinen näkemys
maailman muuttumisesta, jonka vuoksi on välttämätöntä lisätä vapautta, kilpai-
lua, hajauttamista ja tehokkuutta. (Simola 2001, 290-291; 2015, 164.) Muutos hy-
vinvointivaltiosta kilpailuvaltion suuntaan kertoo siitä, että vaikka valtion rooli
nähdään edelleen tärkeänä, sen toimintatavat muuttuvat globalisaation vaiku-
tuksesta. Valtiosta palvelujen tarjoajana tulee palvelutarjonnan säätelijä ja tar-
jottujen palveluiden evaluoija. (Varjo 2007, 243.) Julkisen sektorin palveluiden
tavoitteeksi asettautuu tehokkuus ja yritysmäinen ote. Panos-tuotos -ajattelu
koskee myös koulutusta, jossa "sijoitusten" tuoton seuraaminen edellyttää val-
vonta- ja arviointikoneistoa. Lisääntyvän vapauden vastapuolena on tilivelvol-
isuus. (Hilpelä 2004, 58; 2007, 654; Patomäki 2007, 29-30.)

Janne Varjon (2007) mukaan kilpailullisen puhettavan ideologian ytimeksi
on muodostunut inhimillisen pääoman teorian hengessä usko koulutukseen
taloudellisen tuottavuuden tekijänä sekä oppimiseen yksilöiden, organisaatioi-
den ja kansantalouden kilpailukyyn kehittäjänä. Koulutuksen tavoitteet ovat
entistä selvemmin yhteydessä muuhun politiikkaan ja keskeiseksi toiminnan
kriteeriksi on tullut kilpailukyky. (Varjo 2007; ks. Arnesen & Lundahl 2006,
289.) Koulutuksen tehokkuuden, tuottavuuden ja kilpailukyyn vaatimukset
näkyvät myös Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelman yleisissä
tavoitteissa vuosille 2007-2012⁹ ja 2011-2016¹⁰.

Heiskala ja Luhtakallio (2006) ovat todenneet, että 1980-1990-luvuilla syn-
tynyt kilpailukyky-yhteiskunta ei tarkoittanut talouden, hallinnon, politiikan,
median ja ihmisten arvomaailman muuttumista läpeensä kilpailulliseksi, mutta
siitä tuli tapa puhua ja keskeinen arvioinnin mitta koko yhteiskuntapolitiikan
alalla (Heiskala & Luhtakallio 2006, 10-11; ks. Kantola 2006, 168). Kilpailukykyä

⁹ "Suomen menestyminen globaalissa kilpailussa sekä koko väestön hyvinvoinnin
parantaminen, selviytymisen turvaaminen ja syrjäytymisen ehkäiseminen edellyttä-
vät koko väestöltä ja työvoimalta vahvaa osaamis pohjaa. Väestön ikärakenteen muu-
tos edellyttää sekä pienentyvien nuorisoikäluokkien osaamis- ja koulutustason jat-
kuvan kohottamisen varmistamista että aikuisväestön osaamis- ja sivistystason yllä-
pitämistä ja kehittämistä. Osaavan työvoiman tarpeen tyydyttämisessä on välttämä-
töntä saada yhteiskunnan ja kansantalouden käyttöön kaikki eri väestöryhmien lah-
jakkuusreservit." (Opetusministeriö 2007.)

¹⁰ "Suomi on osana EU:n kasvustrategiaa (EU 2020 -strategia) sitoutunut kehittämään
keskeisiä yhteiskunnan ja talouden osa-alueitaan siten, että suomalainen ja euroop-
palainen kilpailukyky vahvistuu, kansalaisten hyvinvointi parantuu ja julkisen ta-
louden kestävyys voidaan turvata. Strategiassa koulutus- ja tiedepolitiikalla on kes-
keinen asema ja Suomi on kansallisessa ohjelmaluonnoksessa sitoutunut mm. nuor-
ten koulutustason parantamiseen ja varhain koulutuksen päättäneiden osuuden vä-
hentämiseen." (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012a.)

tavoitellaan osaamisen, innovaatioiden ja teknologian avulla. Lähtökohtana ei pidetä enää poliittista kansalaisyhteiskuntaa vaan yhtenäistä kilpailuvaltiota, jossa jokaisen on kehitettävä omaa osaamistaan yhteisen hyvän nimissä. (Kantola 2006, 171.) Kilpailukykyvaltiossa ihanteena ei ole yksilöiden tasa-arvon toteutumisen periaatteen toteutuminen (equality of outcomes) suurten yhdenmuokaisten järjestelmien kautta, vaan päinvastoin tavoitteena on mahdollisuuksien tasa-arvo (equality of opportunities), joka edellyttää yksilöiden erilaisuuden huomioonottamista esimerkiksi erilaisten vaihtoehtojen tarjoamisen kautta. Massatuotannon sijaan peruskoulun tulisi tuottaa jotain yksilöllistä ja vastata yhteisöjen ja yksilöiden tarpeeseen. Valinnanvapauden toteutuminen onkin kilpailukykyvaltiossa tärkeämpää kuin se, että kaikki olisivat valintojensa jälkeen samassa tilanteessa. (Brown 2006, 69; Phillips 2004, 2-3; Poropudas & Volanen 2003, 37; Rinne 2003, 154; Seppänen & Rinne 2015, 31; Varjo 2007, 67.)

Kilpailukykyvaltiossa esiintyvän tuloskeskeisen koulutuspolitiikan ideologia perustuu inhimilliseen pääoman teoriaan, jonka mukaan yksilön taitojen ja kykyjen kehittäminen parantaa hänen mahdollisuuksiaan toimia tuottavasti ja olla omalta osaltaan vaikuttamassa kansainväliseen talouskilpailuun. Koulutus nähdäänkin ennen kaikkea investointina työvoiman laadun parantamiseen ja sitä kautta tuottavuuden ja taloudellisen kasvun lisäämiseen. (Kallo 2009, 169-173, 183-184; Rassool 2009, 127-128; Varjo 2007, 89; Virtanen 2002, 60.) Kyse on kasvatuksen globalisoitumisesta kaupallisten metaforien mukaisesti (esim. Whitty 2003, 94-106). Kilpailukyvyyn uudet vaatimukset korostavat tietoja, innovaatioita, kommunikaatiotaitoja, sitoutumista työelämään ja toimintakykyisyyttä (Julkunen 2006, 55)¹¹. Samalla kun yritysmaailmasta tulleet käsitteet ja puhutavat valuvat politiikkaan, ne ottavat siellä keskeisten ongelmien ja ratkaisumallien paikan (Kantola 2006, 176). Kelly (2009) on kritisoinut tätä ajattelutapaa siitä, että kilpailun ajatellaan lisäävän tehokkuutta ja että sitä sovelletaan koulutuksen toimintoihin, joissa se on selvästi sopimaton. Kilpailu johtaa koulusysteemissä pikemminkin eriarvoisuuteen, instrumentalmiiniin ja koulutuksen kaupallistumiseen. Koulutuksen moraaliset arvot korvautuvat markkina-arvoilla¹². Se johtaa myös koulutuksen näkemiseen enemmän määrällisenä kuin laadullisena eli tavoitteeksi tulee se, kuinka paljon tietomäärää lapset voivat sulattaa kuin että minkä laatuksia kokemuksia lapset saavat kouluaihana. (Kelly 2009, 219-221.) Hilpelän (2007) mukaan kilpailukykyyn suhtautuminen toimii vedenjakajana koulutuspolitiikassa. Koulutus joko räätälöidään palvelemaan

¹¹ Stephen J. Ball (2004) esittää koulutuspolitiikan perusteluiden yhteydessä vedottavan peittelemättä siihen, miten niiden avulla voidaan parantaa kilpailukykyä kehittämällä myöhäismodernin uusien taloudellisen toiminnan muotojen vaatimia taitoja, kykyjä ja taipumuksia. Samalla talouselämän toimijat pyrkivät saamaan valtion ottamaan vastuuta talouselämän tarvitsemasta tarkoituksenmukaisesta työvoimasta sekä kantavan vastuun koulutautumisen kustannuksista. (Ball 2004, 8.)

¹² Varjo (2007) kuitenkin korostaa, että markkinat tulee ymmärtää enemmän metaforana kuin varsinaisena toimintaa ohjaavana mekanismina. Koulutus on kuitenkin yhteiskunnallisen sääntelyn alainen instituutio, jossa tuottajat ja kuluttajat eivät ole niin vapaita kuin markkinoilla. Erityisesti perusasteen koulutuksen markkinatyypinen toiminta ja vaikutukset ovat paikallisia. Kuitenkin Suomessakin on vallalla markkinistumisen diskurssi, jossa esiintyy edellä mainittuja elementtejä. (Varjo 2007, 23.)

kilpailukykyä tai sitten asetetaan muut tavoitteet selvästi kilpailukyvyyn edelle. (Hilpelä 2007, 668.)¹³

Edellä mainittujen kehityskulkujen lisäksi kansallinen koulutuspolitiikka on yhä useammin kansainvälisten järjestöjen aktivoimaa ja ohjaamaa (Rassool 2009, 128-130). Euroopassa levinneet koulutusmallit- ja ideat ja ideologiat kuten uusliberalismi ovat saaneet alkunsa ensin Yhdistyneiden kansakuntien kasvatustiede- ja kulttuurijärjestö Unescon vaikutuksesta, sittemmin kehittyneiden maiden taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestö OECD:n, Euroopan neuvoston sekä viimeisimmin Euroopan taloudellisen ja poliittisen liiton Euroopan unionin toimesta. Myös kansainvälinen valuuttarahasto (IMF), Maailman kauppajärjestö (WTO) ja Maailmanpankki ovat suunnanneet kansainvälistä talous- ja yhteiskuntapoliittista keskustelua, minkä alaisena kansallista koulutuspolitiikkaa tehdään. Nämä järjestöt ovat historiansa aikana tuoneet koulutukseen sellaiset käsitteet kuten inhimillinen ja sosiaalinen pääoma, elinikäinen oppiminen, sukupuolten moninaisuus, syrjäytyminen sekä koulutuksen merkitys sosiaaliselle koheesiolle ja taloudelliselle hyvinvoinnille. Näiden järjestöjen kautta tapahtunut vuorovaikutuksen institutionaalistuminen on merkinnyt uusien käsitteiden ja ideoiden nopeampaa ja yhtenäisempää leviämistä maasta toiseen¹⁴. Kyse ei kuitenkaan ole ylikansallisesta pakottavasta koulutuspolitiikasta, vaan enemmänkin analyysistä ja poliittisten päätöksentekijöiden, virkamiesten ja asiantuntijoiden keskusteluista, joissa ilmenevät yhteiset arvot, säännöt ja ideat. Näiden verkostojen kautta esimerkiksi OECD:n arvot ja ideat leviävät jäsenmaihin ja niiden akateemiseen maailmaan, demokraattisen päätöksenteon taakse. Samalla ne kaventavat kansallisvaltioiden mahdollisuutta harjoittaa itsenäistä koulutuspolitiikkaa ja vaikuttavat koulutuksen käsittämiseen enemmän globaalina liiketoimintana. (Kallo 2009, 57-60; Kantola & Nousiainen 2012, 139-142; Naumanen, Leppänen & Rinne 2008, 228-229.)

¹³ Perusasteen koulutuksessa tämä kilpailu on useimmissa maissa kuitenkin näennäistä, koska koulut ovat julkisesti rahoitettuja ja siten kilpailun ulkopuolella. Yleiseksi kilpailutavaksi on muodostunut valtakunnallisilla testeillä kilpailu, näistä koulujen valtakunnalliset ranking-listat ovat eräs keino vertailulle. Toisaalta koulut voivat kilpailla myös hyvillä opettajilla, opetussuunnitelmalla, viihtyisällä työympäristöllä ja koulun imagolla. (Hilpelä 2001, 151; Välijärvi 2008, 41.) Toiset tutkijat ovat sitä mieltä, että siirtymä on tapahtunut koulutussysteemin hallinnossa (esim. Simola 2002), toiset näkevät muutokset poliittisten diskurssien tasolla (Antikainen 2010, 538; Antikainen & Rinne 2012, 479), toiset taas ovat sitä mieltä, että peruseriaatteet ovat säilyneet edelleen 1960-luvun tavoitteiden mukaisina (Ahonen 2007).

¹⁴ Stephen Ball (2001, 2004) esittää, että tapahtuneet muutokset ovat niin merkittäviä, että on puhuttava uudesta paradigmasta koko eurooppalaisessa kasvatuksen ja koulutuksen historiassa. Uusi paradigma kyseenalaistaa kansalliset koulutuspolitiikat, koska koulutuksessa kyse sekä alueellisesta että globaalista politiikasta ja yhä enemmän kansainvälisestä liiketoiminnasta. Valtiot etsivät aktiivisesti ja omaksuvat toistensa koulutuspoliittisia ratkaisuja ja niiden perusteluja. Puhutaan ”politiikan lainaan ottamisesta” tai ”lainaan antamisesta.” (Ball 2001, 2004.) Myönteistä kehityksessä on se, että muiden maiden koulutusjärjestelmien tuntemus on lisääntynyt, mikä on monipuolistanut koulutuksen rakenteita ja koulutuksessa käytettyjä menettelytapoja. Samalla se valmistaa oppilaita toimimaan yhä kansainvälisemmässä ympäristössä sekä kansakunnan sisällä että sen ulkopuolella. (Lampinen & Poropudas 2010, 284.)

Kansallisvaltiot tulevat myös yhä riippuvaisemmiksi ylikansallisten asiantuntijaorganisaatioiden ohjeistuksista, tilastoinnista ja arvioinnista (Kallo 2009, 357-359). Esimerkiksi OECD käyttää maiden välisiä Pisa-vertailuja (Programme for International Student Assessment) hallinnon politiikkana, maiden välisenä numeroilla hallintana, tuottamalla erilaisia vertailevia tuloksellisuusindikaattoreita ja kyselyitä, joilla se pyrkii antamaan kansallisvaltioille luontevasti vastauksia erilaisiin kansallisiin kysymyksiin (Grek 2009, 25). Tässä vertailuissa Suomi on menestynyt erinomaisesti vuodesta 2001 lähtien. Yhtenä selkeänä tekijänä on todettu yhtenäisen peruskoulun perusideologia: koulutuksellisen tasa-arvon edistäminen. (Simola & Rinne 2010, 325; Välijärvi, Linnankylä, Kupari, Reinikainen & Arffman 2002, 31-38.)

Globaalin koulutuspolitiikan trendien suhteen Suomi on kuitenkin myös kulkenut omia polkujaan. Pasi Sahlbergin (2007, 2015b) mukaan globaalit koulutusreformit kuten koulujen, opettajien ja oppilaiden tulosten laadun standardisointi, luku- ja laskutaitoon sekä luonnontieteisiin keskittyminen sekä koulujen ja opettajien merkittävä vastuullisuus oppilaiden testeissä pärjäämisestä eivät ole toteutuneet Suomen koulutuspolitiikassa. Sen sijaan Suomessa standardoinnin sijaan korostetaan oppimistavoitteiden moninaisuutta, hyviä käytänteitä ja innovaatioita koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa informaatio-ohjauksen ja tuen kautta. Oppiminen käsitetään tasa-arvoisesti yksilön kokonaisvaltaisena persoonan, moraalien, luovuuden, tietojen ja taitojen kehittämisenä. ”Kestävä johtaminen” perustuu luottamuksen kulttuuriin, jossa opettajien ja koulunjohtajien ammattitaitoa arvostetaan siinä, mikä on parasta oppilaille. Koulutus perustuu myös tasa-arvoon ja oikeudenmukaiselle resurssien jaolle. (Sahlberg 2007, 152-153; 2015b, 234-242; ks Simola 2015, 390-391; Rajakallio 2011, 264-265.) Kansainvälisesti harvinainen kehitys, jossa koulutuksen laajentuminen, elinkeinorakenteen muutos ja hyvinvointivaltion rakentaminen tapahtuivat kaikki myöhään mutta samanaikaisesti, on muodostanut suomalaisille vahvan uskon koulutuksen sosiaalisesti kohottavasta voimasta (Simola, Varjo & Rinne 2015, 278-279). Suomessa ei ole myöskään siirrytty vielä koululaitoksen yksityistämiseen isommassa mittakaavassa, vaan on pitäydytty aika tiukasti yhtenäiskoulujärjestelmässä (Rinne 2003 155-156; Sarjala 2008, 195-196; Seppänen, Rinne & Riipinen 2012, 240-241). Koulutus on edelleen varsin tiukasti valtion omistamaa ja kansalaisilla on säilytetty oikeus maksuttomaan perusopetukseen ja korkeakouluopetukseen. Myöskään peruskoulujen välillä ei ole rankinglistoja eikä kontrolloivaa laadunarviointia¹⁵. (Poropudas & Volanen 2003,

¹⁵ Simolan (2012) mukaan selitys lähtee siitä poikkeuksellisen vahvasta vastakkainasettelusta, joka vallitsi 1990-luvun alusta lähtien perinteisen sosiaalidemokraattis-talonpoikaisen egalitarismin ja uuden markkinaliberalismin aatteiden välillä. Toisaalta Suomi pyrki osoittamaan olevansa aito länsimaa toimimalla ”mallioppilaana” kansainvälisissä uudistuksissa, mutta pitäytyi myös pohjoismaisessa hyvinvointivaltioideologiassa. Satunnaiset seikat kuten 1990-luvun talouslama ja siitä seurannut kunta-autonomia ja peruskoulun arvonalautus sekä yllättävä PISA-menestys tukivat kaikki suomalaisen koulutuspolitiikkaan juurtunutta egalitaristista polkuriippuvuutta ja vastustivat ylikansallista markkinaliberalistista politiikkaa, erityisesti laadunarviointia. (Simola 2012, 440.)

40; Simola 2012, 440.) Kaiken kaikkiaan Suomi ei eroa muista länsimaisista hyvinvointivaltioista, joissa on käynnissä samantapainen kehitys: politiikan kaksinapainen tavoite on lisätä samanaikaisesti sekä tasa-arvoa että parantaa kilpailukykyä, taloudellisten arvojen painottuessa muiden arvojen kustannuksella. (Rajakaltio 2011, 264-265.)

Koulutuspolitiikka kehittyy yhteiskunnan muuttuessa ja erilaistuessa. Suomalaisen koulutuspolitiikan keskeinen periaate koulutuksellisesta tasa-arvosta saa uusia haasteita myös yhteiskunnan yleisestä kehityksestä. Suomessa 1990-luvun verotusratkaisut ja sosiaaliturvan leikkaukset johtivat OECD-maiden nopeimpaan tuloerojen kasvuun. Vaikka kansainvälisissä vertailuissa tämä osuus ei ole vielä korkea, on siinä silmäänpistävää lapsiköyhyyden moninkertaistuminen ja yksinhuoltajaperheiden osuuden kasvu. (Miettinen 2014, 10.) Valtion kiristynyt taloustilanne 2000-luvun lopulla on vaikuttanut julkisen sektorin resurssointiin. Kustannustehokkuus ja niukentuneiden resurssien seuraukset ilmenevät eri kunnissa eri tavoin esimerkiksi luokkakokojen suurentumisena, kouluverkkojen supistumisena, pienentyneinä tuntiresursseina ja opettajien lomautuksina. Opettajien vuoden 2007 palkkauudistuksessa otettiin käyttöön työn vaativuuden mukainen palkanosa (OVTES 2007), jota voidaan pitää yhtenä askeleena kohti uusliberalismia. Kasvava eriarvoisuus johtaa myös muihin sosiaalisiin ongelmiin, kuten väkivallan esiintymiseen, sosiaalisen luottamuksen vähenemiseen, lapsuuden hyvinvoinnin huononemiseen, kasvavaan köyhyyteen ja koulutuksellisten saavutusten laskuun. Siksi Suomen haasteena ei nähdäkään korkeiden oppilassuoritusten ylläpitämistä vaan yhteiskunnan pitämistä tasa-arvoisena ja sitä kautta myös koulutusjärjestelmän tasavertaisuuden kehittämistä. (Sahlberg 2015, 195.) Lisäksi oman haasteensa koulutuspolitiikkaan tuo kulttuurinen ja etninen eriytyminen, joka on ollut Suomessa Euroopan unioniin liittymisen jälkeen nopeaa, erityisesti suuremmissa kaupungeissa ja kouluissa. Kun vuonna 1990 Suomessa oli 26 255 ulkomaalaissyntyistä kansalaista, oli heitä vuonna 2010 jo 248 135. Vuonna 2013 5,2 % kansalaisista oli ulkomaalaissyntyisiä ja siten ei-suomea puhuvia. Tämä on vaikuttanut koulujen toimintaan hyvin vahvasti erityisesti suuremmissa kaupungeissa. (Sahlberg 2015a, 96.) Suomi kuten muutkin Euroopan maat ovat uuden haasteen edessä vuonna 2015 alkaneen turvapaikanhakijavirran suuren määrän vaikuttaessa (vuonna 2015 noin 32 000) erikokoisten kuntien perusopetuksen järjestämiseen kotouttamiskoulutuksena eri ikäisille turvapaikanhakijoille.

Myös Pisa 2009 tutkimustulokset ovat tuoneet esille selviä merkkejä koulutuksellisen tasa-arvon heikkenemisestä Suomessa. Sukupuolten, koulujen ja alueiden väliset erot koulutuksessa ovat kasvaneet etenkin kymmenen vuoden takaisin tuloksiin. (Hautamäki, Kupiainen, Marjanen, Vainikainen & Hotulainen 2013; Kärnä, Hakonen & Kuusela 2012; Rautpuro 2013; Sulkunen, Välijärvi, Arffman, Harju-Luukkainen, Kupari, Nissinen, Puhakka & Reinikainen 2010, 63-64.) Pisa-tulokset vuodelta 2012 osoittavat vanhempien koulutustaustan ja sosioekonomisen taustan merkityksen korostuneen entisestään samalla kun oppimistulokset ja koulunkäyntiin liittyvien asenteiden on todettu heikentyneen. (Kupari, Välijärvi, Andersson, Arffman, Nissinen, Puhakka, Vetterranta

2013.) Pelkän opetuksen tasalaatuisuuden ei katsota enää riittävän takamaan yhdenvertaisia oppimistuloksia. Riskitekijät kasaantuvat määrättyille alueille. (Kuusela 2006, 64-66, 137; Vettenranta 2015, 78-82, 89-91.) Koulutuspolitiikan merkitys koulutukselle tulisi olla se, että sen avulla integroidaan kaikki väestöryhmät yhteiseen kouluun käyttäen siihen erilaisia tukijärjestelmiä varsinkin niille oppilaille, joilla ilmenee siihen tarvetta. Näin koulutuksen avulla voidaan osaltaan ehkäistä sosiaalista ja koulutuksellista syrjäytymistä. (Rinne, Jogi, Klemelä, Korppas & Leppänen 2008, 31.)¹⁶

Vuoden 2012 lopussa julkaistiin Koulutuksellisen tasa-arvon toimenpideohjelma. Suunnitelmassa todetaan, että Suomessa on 1990- luvun laman jälkeen alkanut yhteiskunnallinen kehitys, jonka vaikutukset eivät liity vain koulutuspolitiikkaan, vaan kyse on laajemmasta yhteiskunnallisesta tasa-arvosta.¹⁷ Niinpä koulutuksellisen tasa-arvon saavuttamiseksi tarvitaan useampien hallintokuntien yhteistyötä. Tasa-arvon saavuttamiseksi on muutettava koulutusjärjestelmän rakenteita, koska nykyinen rakenne ei näytä kaventavan eri väestöryhmien välisiä eroja koulutukseen osallistumisessa ja tutkintojen suorittamisessa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012b, 11.) Toimenpideohjelma korostaa varhaisen puuttumisen merkitystä ja oppilaiden tukemisen yksilöllisiä menetelmiä ja innovatiivisia pedagogisia ratkaisuja. Erityisesti heikkojen oppilaiden tukemiseen on kiinnitettävä huomiota. Muita keinoja ovat aamu- ja iltapäivätoimintaan aliedustettujen ryhmien osallistumisen tukeminen, opetusryhmäkojojen säätäminen lailla, opettajakoulutuksen sisällöllinen kehittäminen liittyen oppimisvaikeuksien tunnistamiseen ja niihin puuttumiseen sekä koulun sukupuolittuneiden käytänteiden tunnistamiseen. Myös riittävä erityisopettajien ja kouluavustajaresurssien huomioon ottaminen on tärkeää varhaisessa oppimistulosten ja - tapojen eriytymisen estämisessä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012b, 27-28.)

¹⁶ Tätä tavoitetta silmällä pitäen valtio on myöntänyt vuodesta 2010 alkaen erityisavustusta perusopetuksen ryhmäkojojen pienentämiseksi (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015). Lisäksi kuntien perusopetuksen valtionosuuden perusteita on ehdotettu muutettavaksi enemmän perusopetuksen toimintaympäristöä kuvaavien indikaattoreiden, kuten kunnan maahanmuuttajien korkean väestöosuuden, aikuisväestön matalan koulutustason ja korkean työttömyysasteen perusteella (Jakku-Sihvonen & Kuusela 2012,5; Opetus ja kulttuuriministeriö 2012c, 29)¹⁶.

¹⁷ Valtioneuvosto varasi vuonna 2013 23 miljoonaa euroa valtionavustuksena koulutuksellisen tasa-arvon edistämiseen perusasteella erityisesti niille kouluille, jotka lähialuekuvaajan mukaan ovat maan keskiarvoa heikommassa tilanteessa (Miettinen 2014, 13). Syksyllä 2015 Sipilän hallitus esitti kovien taloudellisten säästöpainneiden edessä säästävänsä koulutuksesta noin 3 miljardia euroa vaalikauden loppuun mennessä. Kuitenkin keväällä 2016 myönnettiin edelleen noin 20 miljoonaa euroa tasa-arvon edistämiseen, erityisopetukseen ja opetusryhmien pienentämiseen erityisesti haasteellisten alueiden kouluille.

2.2 Yksilön ja yhteiskunnan etu koulutuspolitiikassa

Koulutuksen tehtävä yksilön hyvän ja yhteisen välisen hyvän tasapainoiluissa liittyy keskeisesti koulutuksellisen tasa-arvon tarkasteluun. Yhteiskunnallisen hyvän jakaminen on nähty pitkään modernin valtion tehtäväksi, jonka mukaan se huolehtii kansalaistensa yhdenvertaisista oikeuksista yhteiskuntasopimuksen mukaisesti ja koulutukseen liittyen sen yhdenvertaisesta saatavuudesta. Koulutuspoliittisesti tarkasteltuna julkisen koulutuksen pyrkimykset yhteiseen hyvään liittyvät demokratiaan, tasa-arvoon ja sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen. Tässä kokonaisuudessa kasvatusinstituutioille on annettu yhteiskuntaa ylläpitävä ja jatkuvuutta rakentava tehtävä, kansalaisten sosiaalistaminen kulttuuriin ja yhteiskunnan jäseneksi¹⁸. Tähän liittyvät koulun tehtävä kasvattaa oppilaita yhteiskunnan moraaliin ja periaatteisiin, joiden avulla oppilas koee olevansa osa yhteisöä. Hyvinvointiyhteiskunnan perusarvojen turvaamisen kannalta koulun säilyttäminen viranomaistoimintana on eräs sen keskeinen tehtävä. (Ahonen 2003, 204-204; Antikainen, Rinne & Koski 2013, 17; Rajakaltio 2011, 61-62.)

Koulutuksen sosiaalista luonnetta painottavan ajattelutavan aatteellinen tausta löytyy kommunitarismista. Kommunitaristit korostavat yksilön sosiaalista luonnetta. Ihminen kasvaa persoonaksi tiettyinä historiallisena aikana, tietystä yhteiskunnassa. Hän omaksuu oman yhteisönsä kielen, uskonnon ja sosiaalistuu tiettyyn perhetraditioon ja arvoihin. Nämä arvot ja uskomukset muodostavat yhteisön jäsenten moraalin ja oikeudenmukaisuuden perustan. Kyse on sosiaalistumisesta, jonka luomalta perustalta ihminen kykenee kehittymään valitsevaksi yksilöksi. Sosiaalistumisen kautta yksilölle muodostuu myös sidokset omaan yhteisöönsä, omat vastuut ja velvollisuudet. Siten hänen valintansa ovat seurausta hänen yhteisöllisestä taustastaan ja asemastaan yhteisössä. (Gyllig 2002, 450-451; Hellsten 1999, 44; Hilpelä 2007, 652.) Koulun tehtäväksi muodostuu tämän yhteisen tietopohjan luominen ja johdonmukainen kasvataminen yhteisön arvoihin. Lisäksi koululla on yhteisön suunnitelmallinen uusintamisen tehtävä, joka on yhteisön elinehto. Edellä mainitusta seuraa erilaisia painotuksia sen mukaan, onko kyse uskonnollisesta tai aatteellisesta yhteisöstä, kylästä, kunnasta vai valtiosta. Nationalistisen koulutuspolitiikan sijaan on nykyaikaa painottaa nationalistisen koulutuspolitiikan sijaan monikulttuurisuutta. Siinä kansoja ei panna paremmuusjärjestykseen, vaan eri kansat nähdään arvokkaana inhimillisen kulttuurin edustajana. Kaikilla on oikeus puolustaa omaa laatuaan suhteessa ylikansallista yhdensuuntaistamistrendiä vastaan. (Hilpelä 2007, 650-653, 672.)

¹⁸ Emile Durkheimin mukaan ihmiselämän keskeisiä edellytyksiä ovat yhteisöt ja yhteisöllinen elämä. Yhteisöllisen elämän kautta yksilö voi tuntea voimakkuutta ja kykyä toimia myös yksilötasolla mielekkäästi. Samanaikaisesti yhteisöön kuuluminen on yksilölle pakko, josta ei ole ulospääsyä. Yksilön sosiaalistuminen yhteisöön tapahtuu koulutuksen avulla, jonka kautta hänelle opetetaan yhteisön yhteyden ehtoja ja sosiaalista järjestystä. (Durkheim 1980, 389-391; 1982, 34-38.)

Koulutuksen päämääriä voidaan tarkastella myös liberalistisesta aatesuunnasta käsin. Sen näkemykset perustuvat yksilön ja hänen itseisarvonsa korostamiseen. Yksilölle kuuluvat tietyt oikeudet ja absoluuttiset vapaudet, mutta myös sellaiset arvot kuten suvaitsevaisuus ja tasa-arvo. (Hilpelä 2001, 145.)¹⁹ Kasvattaakseen henkisiä kykyjään, yksilö tarvitsee mahdollisuuksia harjoitella valintojen tekemistä (Hilpelä 2007, 645). Vaihtoehtojen joukko on kuitenkin suurelta osin yhteiskunnan luomaa. Ainutlaatuisen yksilön kasvun tukemisessa yksilö nähdään siten yhteisön jäsenenä ja sen arvojärjestelmästä riippuvaisena. Yksilöä ei nähdä narsistisena, itseriittoisena, vaan muihin liittyvänä. Kuitenkin hänen identiteettinsä ja olemuksena kehittyä omista lähtökohdista. Siten jokainen yksilö on erilainen ja tämä erilaisuus syntyy yksilön sisältä. (Hautamäki 1998, 29-30.) Yksilön hyvän näkökulmasta koulun tehtäväksi muodostuu jokaisen oppilaan kokonaispersoonallisuuden kehittäminen tämän omista lähtökohdista ja vastaaminen niihin yksilöllisiin tarpeisiin ja edellytyksiin, joita hänellä on. Koulun tehtävä on toteuttaa oppilaskeskeisyyttä ja yksilöllistä pedagogiikkaa joustavissa organisaatioissa. (Simola 1995, 114.) Koululaitoksessa tämä tarkoittaa jatkuvaa tasapainoilua yksilön ja yhteisön tarpeiden välillä, sillä koulun toiminta perustuu joukkomuotoisuuteen (Antikainen, Rinne & Koski 2013, 47; Rajakaltio 2011, 62).

Sirkka Ahonen (2003) on todennut, että 2000-luvun alun koulutuspolitiikka on tienhaarassa, kun valtiokeskeinen yhteisen koulun periaate on kyseenalaistunut ja koulun toiminnan keskipisteeksi on noussut enemmän yksilö (Ahonen 2003, 204-205). Simola (2004, 2015) kiteyttää tämän muutoksen siirtymäksi egalitaarisesta individualismista kilvoittelevaan individualismiin. Kilvoitteleva individualismi, joka korostaa erilaisuutta, näkee koulun sosiaalisen ulottuvuuden pelkästään kielteisenä, toisin sanoen pakollisena ja joukkomuotoisuutena. Keskeiseksi kysymykseksi nousee siten, mitkä koulut parhaiten vastaavat yksilölliseen kysyntään. Seurauksena tästä on koulujen eriytyminen, erilaistuminen ja samalla eriarvoistuminen. (Simola 2015, 172.) Tasa-arvon näkökulmasta tässä on kyse siitä, että peruskoulun suunnitteluvaiheen ajan sosiaalisen tasa-arvon tavoite on saanut antaa tilaa 2000-luvulle tullessa yksilölliselle tasa-arvoajattelulle. Sen mukaan koulutuksellinen tasa-arvo on sitä, että yksilöllä on oikeus saada lahjojaan vastaavaa koulutusta. (Simola 2015, 38; Simola, Seppänen, Kosunen & Vartiainen 2015, 99.) Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena on selvittää erilaisten tasa-arvotulkintojen sijoittumista edellä mainittujen näkemysten, kommunitarismien ja liberalismin, yksilön ja yhteisen hyvän vaakakuppiin.

¹⁹ John Stuart Mill (1982) väittää, että jokaisella tulee olla vapaus pyrkiä omaan hyvään omalla tavallaan ja samalla suoda tämä vapaus myös muille. Kuitenkin niin, ettei tekemise estä muiden pyrkimyksiä. (Mill 1982, 19-20.)

2.3 Opetussuunnitelma osana koulutuspolitiikkaa

Koulutuksen yhteisölliset ja yksilökeskeiset tehtävät todentuvat opetussuunnitelmissa. Tarkastelen opetussuunnitelmaa tässä tutkimuksessa kolmesta eri näkökulmasta: koulutuspoliittisena ohjausvälineenä, kulttuurisena konstruktiona ja kirjoitettuna tekstinä. Rajaan opetussuunnitelman tarkastelun myöhemmin tässä tutkimuksessa nimenomaan perusopetuksen tavoitteita ja tuntijakoa koskevaan kehittämistyöhön ja keskusteluun, mutta tässä vaiheessa käsittelen myös yleisemmin perusopetuksen opetussuunnitelman asemaa koulutuspolitiikassa. Määrittelen koulutuksen ohjauksen tarkoittavan kaikkia niitä toimenpiteitä, joilla valtio pyrkii säätelemään kunnan ja koulun toimintaa ja seuraamaan toiminnan tavoitteiden toteutumista. Koulutuksen kansallisen ja paikallisen ohjauksen keinot ovat monenlaisia. Perusopetuksen tavoitteet ja tuntijakoasetus, muu koululainsäädäntö, opetussuunnitelmat ja tutkintojen perusteet ovat osa koulutuksen normiohjausta, rahoitus kuuluu resurssiohjaukseen ja oppimateriaalit ja arviointi informaatio-ohjauksen piiriin. Normiohjauksella pyritään turvaamaan valtakunnallinen opetuksen yhdenvertaisuus, joskin kuntien asukasrakenne ja oppilasmäärien erot vaikuttavat merkittävästi siihen, miten perusopetus käytännössä järjestetään. (Nyyssölä 2013, 16, 37.)

Koulutuksen ohjaus kulkee kansainvälisesti tarkastellen yleensä valtakunnallisen säätelyn (regulaatio) tai paikallisen (deregulaatio) päätösvallan lisäämisen suuntaan. Suomalainen ohjausjärjestelmä poikkeaa kuitenkin tällä hetkellä muista maista kaksitasoisena päätöksentekomallina²⁰. Sillä pyritään samanaikaisesti selkeyttämään ja vahvistamaan kansallista ohjausta ja korostamaan paikallisen opetuksen järjestäjän ja koulun opetussuunnitelmatyön ja osaamisen merkitystä sekä vastuuta opetuksen laadukkaasta järjestämisestä ja toteuttamisesta (Halinen, Holoppa & Jääskeläinen 2013, 188). Suomesta puuttuu myös suora kontrolliyhteys valtion ja kunta- ja koulutason väliltä. Suomalainen malli ”luottamuksen kulttuurista” ja paikallisesta autonomiasta onkin esitetty yhtenä syynä Suomen Pisa-menestykselle ja kansainväliselle maineelle. (Sahlberg 2007, 152-153; 2015b, 128-129; Simola 2015, 263-264.)

Perusopetusta ohjaavia valtakunnallisia säädöksiä ovat perusopetuslaki (Laki 1998c) sekä perusopetusasetus (Laki 1998b)²¹. Opetuksen yleisistä valta-

²⁰ Kunta ja valtio – suhteessa on pyritty siihen, että entistä vaikeampia ongelmia pyritään ratkomaan yhteistyön ja verkostomaisen johtamistapojen pohjalta. Näin kunnista on tullut enemmän valtion kumppaneita kuin ohjattavia toimijoita. Toisaalta valtion ohjaus on kiristynyt suoran ohjauksen kautta. Kunnille on määrätty uusia tehtäviä. Valtio-ohjauksen kiristymiseen on vaikuttanut myös oikeudellistumiskehitys, joka perustuu ajatukseen siitä, että yhteiskunnan ongelmia voi ratkoa lainsäädännön avulla. Tämän on katsottu rajaavan kuntien itsehallinnon vapaaharkintaisuutta. Myös käynnissä oleva kuntarakenteen uudistaminen katsotaan heijastavan valtion kiristyvää ohjausotetta. Kaiken kaikkiaan ohjausjärjestelmä heijastuu suoraan koulutuksen järjestäjien koulutustehtävään ja siihen, millaista oppilaitosverkostoa kunnat pystyvät ylläpitämään. Valtion, lakien ja muiden normien ohjaavan vaikutuksen lisäksi siihen vaikuttavat paikalliset olosuhteet. (Nyyssölä ja Honkasalo 2013, 36-38.)

²¹ Näissä säädöksissä määritellään opetuksen yleiset tavoitteet ja järjestämistä ohjaavat yleiset periaatteet, oppiaineet, ainekokonaisuudet, oppilaan ohjaukseen liittyvät pe-

kunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta päättää valtioneuvosto. Aikaisempi perusopetuksen tavoitteita ja tuntijakoa määrittävä asetus (Laki 2001) on vuodelta 2001. Nykyinen perusopetuksen tavoitteita ja tuntijakoa koskeva asetus (Laki 2012) määrittelee koulussa opiskeltavat tietojen ja taitojen struktuurin sekä osaamisen kokonaisuuden ja painopisteet 2020-luvulle asti. Uudistustyössä asiantuntijajoukon laatijat joutuvat miettimään oppimiseen käytettävää aikaa ja sen jakaantumista eri oppimisen osa-alueille sekä sitä, mitä asioita tulisi opettaa enemmän tai vähemmän verrattuna nykyiseen tilanteeseen. Toisena painopistealueena on kyetä määrittelemään tulevaisuudessa tarvittavat tärkeät ihmisenä kasvamisen, yhteiskunnan ja työelämän osaamistavoitteet sekä ottaa huomioon kansalliset ja globaalit haasteet ja muutokset. (Opetushallitus 2009, 4.) Kaikkeen perusopetuksen kehittämiseen liittyy raamittavina tekijöinä kulloinkin hallitusohjelma sekä Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma (KESU), joissa on määritelty koulutuspoliittiset tavoitteet. Lisäksi koulutuspolitiikkaa ohjaavia tavoitteita löytyy opetus- ja kulttuuriministeriön toiminta- ja taloussuunnitelmasta ja vuosittain hyväksyttävistä valtion talousarvioiden selvityksistä.

Opetushallitus päättää perusopetuksen eri oppiaineiden, aihekokonaisuuksien, oppilaanohjauksen ja muun opetuksen tavoitteista ja sisällöistä sekä kodin ja koulun yhteistyöstä että oppilashuollon periaatteista. Tämä konkreettisesti toteutuu valtakunnallisina opetussuunnitelman perusteina, jotka määrittävät opetusta koulujen tasolla. Valtakunnallisten perusteiden pohjalta opetuksen järjestäjä (useimmiten kunta) laatii vielä paikallisen opetussuunnitelman, johon koulut muodostavat omat koulukohtaiset osansa. Syksyllä 2016 otettiin käyttöön uudet valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet vuodelta 2014 ja niiden koulukohtaiset sovellukset.

Huoltajilla ja oppilailla on myös mahdollisuus osallistua opetussuunnitelman laatimiseen ja kasvatustavoitteiden määrittelyyn. Perusopetuslaissa on määritelty opetuksen järjestämisestä oppilaan ikäkauden ja edellytysten mukaisesti yhteistyössä kotien kanssa. Oppilaalla on lain takaama oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta ja ohjausta koulun työpäivinä. (Opetushallitus 2009, 6-7; Vitikka 2009, 65-66.) Suhteessa opetuksen ohjaukseen liittyy vielä yhtenä tasona oppimateriaalit, joita pidetään keskeisinä opettajan opetuksen suunnittelua ja toteutusta ohjaavina tekijöinä (Heinonen 2005, 57).

Opetussuunnitelma voidaan määritellä myös laajana kehittämissuunnitelmana, koulun toiminnan pedagogisena kokonaisuunnitelmana (Halinen, Holoppa & Jääskeläinen 2013, 191). Opetussuunnitelman uudistamisella koulujärjestelmä pyrkii reagoimaan muuttuneisiin käsityksiin oppimisesta, opettamisesta, kasvatuksesta, tiedosta, lapsen kehittämisestä ja koulun tehtävästä²². Sillä

riätteet, opetuskielet, opintasuoritusten arviointi, koulun työajat ja muut opetuksen järjestämiseen liittyvät periaatteet sekä oppilaan ja huoltajien oikeudet ja velvollisuudet.

²² Grundy (1987) näkee opetussuunnitelman kulttuurisena konstruktiona, tapana organisoida opetuksen ja kasvatuksen käytäntöjä. Se perustuu siihen ajatukseen, että sosiaaliset vaikutukset huomioidaan opetussuunnitelman laadinnassa, mutta opetussuunnitelmaa ei kuitenkaan voi pitää loogisena sosiaalisten tulkintojen lopputulok-

on tärkeä asema muutosten ja uudistusten käyttöön saattamisessa koulujärjestelmässä. Sillä pyritään myös vastaamaan yhteiskunnasta nouseviin haasteisiin. (Holoppa 2007, 39.) Se voi myös hidastaa tai estää opetusta uudistumasta, mikäli se ei pysty uudistumaan (Vitikka 2009, 26). Holoppa (2007) esittää muutospuheen vakiintuneen koulutuksellisessa diskurssissa vuosituhanen vaihteen jälkeen niin, ettei muutosta tarvitse enää erikseen perustella. Tästä huolimatta muutoksen havaitsemista ei voida pitää itsestäänselvyytenä. (Holoppa 2007, 40.) Oman näkökulmansa uudistukseen tuo myös se tosiasia, että opetussuunnitelman uudistusta ohjaavat tietyt vakiintuneet käsitykset koulusta, kuten suomalaiselle kulttuurille ominainen opettajan menetelmällinen vapaus (Simola 1995, 280) tai opetussuunnitelman oppiainejakoisuus (Vitikka 2009, 75, 202).

Opetussuunnitelma on vahvasti myös poliittisesti muodostettu tekstikonaisuus. Koululaitokseen liittyen käydään yhteiskunnassa jatkuvaa poliittista määrittelykamppailua siitä, mikä on hyvää opetusta ja mikä on relevanttia tietoa. (Rajakaltio 2011, 40, 44.) Siten opetussuunnitelmaa ei voida pitää neutraalina tai objektiivisena tieto-, taito- ja asennesisältönä, vaan hallinnollisen valmistelun takaa löytyy usein ristiriitaisia, jännitteisiä ja vastakohtaisuuksia sisältävää yhteiskunnallis-poliittista vastakkainasettelua. Tämä heijastaa osaltaan yhteiskuntaa kaikkine puolineen: traditioina, katkoksina ja jatkuvuuksina. (Rokka 2011, 57-60, ks. myös Pinar, Reynolds, Slattery & Taubman 2004, 244-250.) Ideologisten ja yhteiskunnallisten vaikutusten taisteluiden kautta syntyvä opetussuunnitelma on kompromissi. Taistelu liittyy erilaisiin näkemyksiin yhteiskunnasta ja yksilöistä, ammatillisuudesta ja vapaudesta, taloudellisista ja inhimillisistä vaatimuksista, kansallisista investoinneista ja jokaisen lapsen oikeudesta koulutukseen. Sen yhteydessä joudutaan ottamaan kantaa myös siihen, mitä koulutus on ja mitä varten. (Kelly 2009, 190; Pinar ym. 2004, 245-246, 866.) Kuten Rajakaltio (2011) toteaa kukin opetussuunnitelma ”rakentuu yhteiskunnan traditioiden, tutkimustiedon ja poliittisten suhteiden ajallisesti ja paikallisesti määrittelemänä ja historiallisesti vaihtelevana tekstikoosteena” (Rajakaltio 2011, 40). Se on yhteiskunnallisesti ja kulttuurisesti kontekstisidonnainen, joten opetussuunnitelmasta muodostuu jokaisessa yhteiskunnassa omanlaisensa (Vitikka 2009, 67). Lisäksi oppilaiden opettamisen tasolla opetussuunnitelma ottaa kantaa ihmis- ja oppimiskäsitykseen, opetussuunnitelma-ajattelussa on siten myös aina mukana ihmisen minuuden muokkaamisen aineksia, hallintaa ja kontrollia vallitsevien tieteellisten, uskonnollisten, poliittisten ja taloudellisten intressien mukaisesti (Pinar 2004, 164-166; Pinar ym. 2004, 187-188; Rajakaltio 2011, 41).

2.3.1 Opetussuunnitelmaohjauksen historiasta

Peruskoulun opetussuunnitelmat ovat uudistuneet peruskoulun olemassaolon aikana noin kymmenen vuoden välein. Uudistaminen on välttämätöntä, sillä

sena. Opetussuunnitelma osana yhteiskunnan ylläpitämiä kouluja on kiinteä osa yhteiskunnan kulttuuria ja koulutuksellista jatkuvuutta. Ymmärtääkseen opetussuunnitelmakäytäntöjä on nähtävä niiden nousu historiallisista olosuhteista ja olevan osa tietyn yhteiskunnan sosiaalista ympäristöä. (Grundy 1987, 6.)

suomalainen yhteiskunta, työelämä, lasten ja nuorten elämä sekä kansainväliset muutostrendit muuttuvat ja asettavat muutospaineita myös koulutukselle. Kuten Sirkka Ahonen (2003) on todennut, yhteisen koulun opetussuunnitelma on kuvaus yhteiskunnasta itsestään ja vallitsevasta hyvän kansalaisen ihanteesta ja samalla myös yhteiskunnallisten valtasuhteiden määrittämää.

Oppivelvollisuus sai vuonna 1925 ensimmäisen yhteisen, maalaiskansa-koulun opetussuunnitelman ja vuonna 1952 kansakoulun opetussuunnitelman, jotka molemmat olivat valmisteltu komiteatyönä ja olivat ohjaavuudeltaan suhteellisen avoimia, koska ne antoivat opettajille vapauden toteuttaa opetusta huomioiden vallitsevan kasvatustilanteen ja ympäröivän yhteiskunnan (Simola 1995, 277, Rinne 1984, 281; Vitikka 2009, 58-60). Sitä vastoin vuoden 1970 peruskoulun kaksiosainen opetussuunnitelmakomitean mietintö (POPS I ja POPS II) kuvasti uudenlaista suunnitteluvaltiota, jonka ohjauksena peruskoulun opetussuunnitelma sisälsi hyvin seikkaperäiset kuvaukset yhtäläisistä tiedoista ja taidoista lapsille ja nuorille kansalaisille. (Ahonen 2003, 182; Rinne 1984, 276-279.) Se oli poliittisesti koostetun komitean mietintö, jota ei ollut alun perin tarkoitettu opetussuunnitelmaksi sen alkuperäisessä pedagogisessa merkityksessä. Kouluhallituksen yleiskirje pari vuotta myöhemmin teki siitä tosiasiallisesti keskitetyn suunnitelman. Koulutuksellisen tasa-arvon näkökulmasta tästä oli etua. (Atjonen 2005, 78.)

Peruskoulun lainsäädäntöä uudistettiin vuonna 1983 perusopetuslain säätämällä ja vuonna 1984 astui voimaan peruskouluasetus. Nämä säädökset poistivat peruskoulun tasokurssit, jotka koettiin voimakkaasti eriarvoistavina ja esteenä yhdenvertaiselle jatko-opintokelpoisuudelle. (Halinen & Pietilä 2005, 96.) Vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteissa kouluhallitus vahvisti ja selkeytti opetussuunnitelman asemaa koulun toiminnassa, tavoitteli yhtenäisyyttä ja painotti tavoitteiden selkeää määrittelyä. Samalla kunnille ja kouluille annettiin enemmän vapauksia omiin ratkaisuihin ja kuntia velvoitettiin laatimaan omia kunnallisia opetussuunnitelmia. (Halinen & Pietilä 2005, 98.) Kuitenkin vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteet sisälsivät vielä laajat ja tarkat sisältökuvaukset staattisine tietokäsityksineen ja behavioristisine oppimiskäsityksineen, vaikka muuttuva yhteiskunta edellytti syvällisempää tiedon prosessointia ja siihen liittyviä valmiuksia. (Lindström 2005, 19-20.)

Seuraava tuntijakouudistus toteutettiin vuonna 1993. Uudistuksen tavoitteeksi asetettiin opetussuunnitelman perusteiden keventäminen ja vain kansallisten peruslinjojen määrittäminen²³. Kansallisen politiikan yleinen ilmapiiri heijastui vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa (POPS 1994) keskitetyn opetussuunnitelmaohjauksen purkamisena ja paikallisen vastuun lisäämisenä. Opetussuunnitelmassa esitettiin valtakunnalliset tavoitteet ja keskeiset sisällöt aihepiireinä kansallisen yhtenäisyyden takaamiseksi, mutta sisällöt jätettiin väljiksi. Tällä haluttiin lisätä paikallisten päätöksentekijöiden vastuuta ja paikallis-

²³ Kun vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteet sisälsivät 328 sivua ja erityisopetuksen perusteet 1740 sivua, karsiutui uudet perusteet 108 sivuiseksi asiakirjaksi (Halinen & Pietilä 2005, 99).

ten olosuhteiden ja mahdollisuuksien huomioonottamista. (Lindström 2005, 20,24.)

Ensimmäistä kertaa opetussuunnitelma tuotiin lähes kokonaan koulujen ja opettajien tasolle ja uudistus toteutettiin pääasiassa koulukohtaisesti (Atjonen 2005, 78; Holoppa 2007, 16, 37). Samalla haluttiin lisätä koulun sidosryhmien vaikutusvaltaa opetussuunnitelmatyöhön, selkeyttää koulutuksen arvopohjaa, uudistaa oppisisältöjä ja sitouttaa kouluhenkilöstö aikaisempaa paremmin opetuksen kehittämiseen ja tukea yhteiskunnallista tasa-arvoa. Myös oppilaiden kansainvälisiä valmiuksia ja informaatioyhteiskunnan edellyttämiä tiedonhankintataitoja haluttiin kehittää sekä vahvistaa oppilaan vastuullisuutta valinnoistaan ja itsenäisistä päätöksistä. (Lindström 2005, 23; Rokka 2011, 28.) Opetussuunnitelman yksilölliset painotukset ja valinnaisuuden lisääminen nousivat esiin toisaalta erillisten opetusohjelmien tarpeen korostamisena esimerkiksi lahjakkuuden, harrastuneisuuden tai oppimisvaikeuksien perusteella (Vitikka 2009, 238; Ahonen 2003, 182). Taustalla vaikutti Suomen integroituminen osaksi kansainvälistä yhteisöä ja talouspolitiikkaa (Rokka 2011, 29). Uutta vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa olivat myös aihekokonaisuudet, paikallisesti määritellyt valinnaiset oppiaineet ja erityisopetuksen perusteiden yhdistäminen osaksi peruskoulun opetussuunnitelman perusteita (Lindström 2005, 23-24). Tavoitteiden saavuttamista alettiin arvioida yhä systemaattisemmin sekä kansallisesti että kansainvälisesti (esimerkiksi TIMMS) (Holoppa 2007, 38).

2000- luvun perusopetuksen kehittämiseen vaikuttivat jälleen yhteiskunnan muuttuvat haasteet ja kansainvälinen globalisaatiokehitys sekä vuoden 2001 kansainvälinen Pisa-menestys äidinkieliessä, matematiikassa ja luonnontieteissä. Arviointitulosten käänköpuolena oli niiden paljastamat oppilaiden ja eri sukupuolten sekä alueiden osaamisen erot. (Lindström 2005, 25-26, 29-30.) Valtioneuvosto vahvisti ensi kertaa asetuksella vuoden 2001 tuntijakouudistuksen valtakunnalliset tavoitteet (Laki 2001), joissa tarkennettiin vuonna 1999 voimaan astuneen perusopetuslain (Laki 1998c) säännöksiä sekä huomioitiin esiopetuksen mukaantulo perusopetuksen piiriin. Valtioneuvoston asetus korosti opetuksen yleissivistävän tehtävän rinnalla myös koulutuksellista tasa-arvoa ja elinikäistä oppimista. Sen yksilöllinen tasa-arvonäkemyks sisälsi oppilaan oikeuden saada omaa kehitystasoaan ja tarpeitaan vastaavaa opetusta, ohjausta ja tukea. Yksilöllinen näkemys korostui myös opiskelun omatoimisuuden ja aktiivisen kansalaisuuden tavoitteissa. (Holoppa 2007, 41.)²⁴ Uudistuksessa yhdistyivät jopa ristiriitaisella tavalla yksilölähtöinen tasa-arvonäkemyks ja yhteisöllinen näkemys perusopetuksen yhtenäisyydestä ja koulujen toimintakulttuurista (Rajakaltio 2011,52-55; Vitikka 2009, 69-70).

Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteet kasvoivat sivumääräisesti noin kaksinkertaiseksi verrattuna edellisiin perusteisiin. Se oli yksityiskohtaisempi ja normittavampi kuin vuoden 1994 perusteet. Tätä perusteltiin kansalli-

²⁴ Tuntijako annettiin nyt ensimmäistä kertaa peruskoulun vuosiluokat 1-9- käsittäväksi yhtenäistä peruskoulua varten, kun jako ala-asteeseen ja yläasteeseen poistui lainsäädännöstä (Laki 1998b; Laki 1998c). Tavoitteena oli tukea oppilaan joustavasti etenevää ja ehyen oppimispolun rakentumista alakoulusta yläkouluun (Halinen & Pietilä 2005, 104-105).

sen yhtenäisyyden varmistamisella ja koulutuksellisten perusoikeuksien toteutumisella. (Holoppa 2007, 43; Rajakaltio 2011, 53; Vitikka 2009, 68.) Sahlberg (2015) näkee tämän olevan osoitus siitä, että luottamus koulujen kykyyn määrittellä, mikä on parasta lapsille ja heidän vanhemmilleen, on vähentynyt (Sahlberg 2015a, 194). Uudessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS 2004) täsmennettiin opetuksen tavoitteita ja sisältöjä ja perusteisiin sisällytettiin normaani niin sanottu hyvän osaamisen kuvaukset. Lisäksi perusteissa ei enää erotella erityis- ja yleisopetusta, vaan erityisopetus on kokonaisuudessaan ensimmäisen kerran linjattu kaikille tarkoitetun yhtenäisen perusopetuksen osaksi (POPS 2004)²⁵. (Lindström 2005, 31-32.)

Huomion kiinnittäminen tukea tarvitseviin oppilaisiin näkyi vuoden 2011 alusta voimaan astuneessa perusopetuslain muutoksessa (Laki 2010, 16-17a §) ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutoksessa 1.8.2011 alkaen. Laki määrittelee opetuksen tukimuodot entistä täsmällisemmin ja luo suunnitelmallisuutta oppilaan oikeudelle saada tukea opinnoilleen kolmiportaisen tuen kautta lähikoulussa. Pyrkimyksenä on, että koulu järjestää oppilaan tukimuodot mahdollisimman pitkälle yleisopetuksen puitteissa ja siten vähentää leimaavaa poikkeavuuden luokittelua tuen tarpeen tunnistamisessa ja itse tukemisessa. Tällainen inklusiopedagogiikkaan perustuva ajattelu näkee koulun oppilasyksilöiden kautta eräänlaisena ideaalitulana, jossa rakenteet ja toimintatavat eivät erottele tai sulje pois tietynlaisia oppilaita yleisopetuksen piiristä. (Rajakaltio 2011, 38.)

Valtionneuvoston asetus perusopetuksen tavoitteista on nykyisin ainoa valtakunnallisen tason säännös tai normi, jossa on määritelty koko perusopetusta koskevat yleiset kasvatustavoitteet ja tuotu julki kokonaisnäkemys tavoitteena olevasta yleissivistyksestä (Opetushallitus 2009, 16). Tuntijako luo kansalliset kehykset opetuksen järjestämiselle ja on osaltaan turvaamassa kansallista yhdenvertaisuutta perusopetuksen toteuttamisessa. Tuntijako vaikuttaa myös eri opettajaryhmien työaikaan ja on siten osa heidän työllistymistään. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 21.) Opetussuunnitelman ohjausjärjestelmässä valtioneuvoston asetuksella on siis tärkeä merkitys perusopetuksen valtakunnallisten tavoitteiden määrittelyssä. Ongelmallista on se, että valtioneuvoston asetus tunnetaan kunnissa ja kouluissa huonosti. (Opetushallitus 2009, 17.)

2.3.2 Opetussuunnitelmaohjauksen raamit vuonna 2010 ja 2012

Vuosien 2010 ja 2012 Perusopetuksen valtakunnallisten tavoitteet ja tuntijakoesitysten taustalla vaikuttivat sekä vuonna 2007 että vuonna 2011 julkistetut koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmat sekä Pääministeri Matti Vanhasen II hallituksen ja Pääministeri Jyrki Kataisen hallituksen ohjelmat.

²⁵ Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa näkyivät myös uusi konstruktivistinen oppimiskäsitys, erityisopetuksen ja tukiopetuksen tarkemmat määrittelyt ja yleensä oppilaille suunnattujen tukitoimien systematisointi yhtenäiseksi rakennelmaksi. Myös oppilashuollosta kirjoitettiin oma kohta perusteisiin syrjäytymiseen ja oppilaiden hyvinvointiin liittyen. Euroopan unionin linjausten mukaisesti tuotiin esiin aktiiviseksi kansalaiseksi kasvattaminen. (Lindström 2005, 31-32.)

Myös valtionosuusjärjestelmän muutoksilla vuonna 2010 ja perusopetuslain muutoksilla 2011 oli omat vaikutuksensa opetussuunnitelmaohjaukseen. Itse valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako -esityksiä tarkastelen myöhemmin luvuissa 6.1 ja 7.1.

Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma vuosille 2007-2012 perustui Pääministeri Matti Vanhasen II hallituksen koulutus- ja tiedepoliittisiin tavoitteisiin. Molemmissa korostui koulutuksen laadun kehittäminen. Hallitusohjelmassa todettiin, että suomalaisen hyvinvointiyhteiskunnan perusta oli korkea sivistystaso ja laadukas sekä maksuton koulutus. Perusopetuksen saatavuus haluttiin turvata lähipalveluna, mutta samalla oli madallettava esteitä käydä koulua yli kuntarajojen. (Pääministeri Matti Vanhasen II hallituksen ohjelma 2007, 28.) Myös kehittämissuunnitelman erityisiksi painopisteiksi oli asetettu tasa-arvoisten koulutusmahdollisuuksien turvaaminen laadukkaana koulutuksena, osaavan työvoiman saatavuuden varmistaminen, korkeakoulujen kehittäminen sekä osaavien opettajavoimien turvaaminen. Kasvatuksen ja opetuksen tuli tukea kasvua ihmisyyteen ja yhteiskunnan jäsenyyteen ja opetuksen tuli perustua laajaan yleissivistykseen. Koulutuksen laadun varmistaminen liitettiin perusopetuksen ryhmäkokojen pienentämiseen, tuki- ja erityisopetuksen vahvistamiseen sekä perusopetukseen laatukriteereiden valmisteluun. Osana opetuksen laadun ja kouluympäristön kehittämistä pyrittiin edistämään myös lasten ja nuorten hyvinvointia. (Opetusministeriö 2007, 10-11.) Kehittämissuunnitelmassa todettiin myös, että perusopetus järjestetään yhtenäisenä peruskouluna, jossa kunnat ovat pääosin koulutuksen järjestäjiä, mutta jota yksityiset opetuksen järjestäjät voivat täydentää. Perheille tämä luo mahdollisuuden valita lapselle sopiva opetus. (Opetusministeriö 2007, 22.)

Koulutuspoliittisia tavoitteita määrittävät osaltaan globalisaation vaikutukset kansalliseen elinkeinorakenteeseen ja työelämän muutoksiin, mutta myös kansalliset haasteet. Suomessa väestön ikärakenteen muutos koskee hyvin paljon myös koulutusta. Peruskouluikäisten määrän merkittävä väheneminen nähdään edellyttävän sopeuttamis- ja kehittämistoimia kouluverkkoon ja aiheuttavan alueellisten erojen kasvua. Peruskouluikäisten määrän väheneminen luo omat haasteensa erityisesti Itä- Suomen ja Lapin osalta. Toisaalta peruskouluikäisten määrän voimakas kasvu tietyillä seutukunnilla luo haasteensa riittäviin koulutiloihin ja opettajien rekrytointiin. Tästä huolimatta koulutuksen tasa-arvoinen saatavuus ja koulutuksen laadun ylläpitäminen ja kehittäminen on säilytettävä. Ikärakenteen muutos haastaa myös työvoiman saatavuuden tulevaisuudessa. Tämä edellyttää koulutusjärjestelmän tehostamista nivelvaiheiden nopeuttamisena ja opintoaikojen lyhentämisenä. Myös ammattirakenteen muutos tuo omat haasteensa osaamiseen ja työelämän tarpeiden kohtaamiselle. (Opetushallitus 2007, 5-8; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 31-35.)

Perusopetuksessa syntyvät koulutusesiintymiset, tiedot ja taidot muodostavat perustan myöhemmille opinnoille ja tästä syystä olisi kiinnitettävä huomio opetuksen laatuun ja lasten ja nuorten hyvinvointiin, jotta kaikki lapset ja nuoret suorittaisivat peruskoulun oppimäärän. Perusopetuksen toimintatapoja ja työtapoja tulisi kehittää niin, että ne huomioivat entistä paremmin oppilaan yksi-

ölliset tarpeet. Enemmistö suomalaisista lapsista voi hyvin, mutta on kuitenkin yhä enemmän perheitä, joilla on ongelmia huolehtia lapsistaan. Samaan aikaan perherakenteet ovat muutoksessa ja kasvatusvastuu jakautuu yhä enemmän yhteiskunnan instituutioille. Kasvatustyössä nähdään tarvittavan yhä enemmän aitoa kasvatuskumppanuutta sekä kotien että aikuisten moniammatillista yhteistyötä. Koulun tehtävässä korostuu entistä enemmän lasten yleisen hyvinvoinnin, tunne-elämän, sosiaalisten taitojen ja eettisten ja esteettisten taitojen tukeminen ja kehittäminen. (Opetusministeriö 2007,9; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 38-39.)

Suomalainen yhteiskunta on muuttumassa myös siten, että kielten, uskontojen ja kulttuurien kirjo kasvaa. Lisääntyvä maahanmuutto tuo osaltaan erilaisia kulttuurien ja toimintatapojen kohtaamisia osaksi arkea. Koululla on tärkeä rooli yhteisöllisyyden ja suvaitsevaisuuden rakentajana sekä koulun sisällä että sen ulkopuolellakin. Sosiaalisten kontaktien ylläpitoon ja verkostoitumiseen luo teknologia osaltaan uusia mahdollisuuksia. Se myös lisää yhteiskunnallisten osallistumisen tapoja sekä helpottaa tiedon ja palveluiden tarjontaa ja saatavuutta. Toisaalta tietoyhteiskunnan kehittyminen edellyttää myös monipuolisempaa osaamista ja tiedon hallinnan taitoja sekä mediakriittisyyttä. (Opetusministeriö 2007, 9; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 34.)

Oman vaikutuksensa paikalliseen opetuksen järjestämiseen toi valtionosuusjärjestelmän uudistaminen vuoden 2010 alusta. Muutoksessa pääosa esi- ja perusopetuksen valtionosuusrahoituksesta yhdistettiin osaksi kuntien peruspalveluiden niin sanotun yhden putken valtionosuutta, jota hallinnoi valtiovarainministeriö. Valtionosuus määräytyy kunnan 6-15-vuotiaiden asukkaiden määrän mukaan. Opetusministeriön hallinnoima osa esi- ja perusopetuksen rahoituksesta määräytyy opetuksen järjestäjän oppilasta kohden määräytyvien rahoitusperusteiden mukaan. Opetusministeriö myöntää rahoitusta järjestäjäkohtaisesti sellaisen toiminnan osalta, jota valtiovarainministeriön hallinnoima kuntien ikäluokkapohjainen valtionosuus ei kata. Esi- ja perusopetuksen lisäksi valtionosuusjärjestelmällä rahoitetaan muun muassa koululaisten aamu- ja iltapäivätoimintaa. Järjestelmän tarkoituksena on korostaa kuntien ja muiden opetus- ja kulttuuritoimen palveluja tarjoavien yhteisöjen itsenäistä päätöksentekoa, jossa rahoitusta ei ole "korvamerkitty", vaan valtionosuuden saaja voi itse päättää rahoituksen kohdentamisesta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 26-27.)

Edellä mainitut koulutuspoliittiset linjaukset näkyvät vuonna 2009 muodostetun työryhmän ehdotuksessa "Perusopetus 2020 - yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako". Tämä ehdotus ei kuitenkaan edennyt valtioneuvoston vahvistettavaksi. Seuraava opetusministeri nimitti uuden työryhmän laatimaan ehdotuksen valtakunnallisiksi tavoitteiksi ja tuntijaoksi. Esitys nimettiin "Tulevaisuuden perusopetus - valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako". Tämän ehdotuksen taustalla vaikuttivat sekä Pääministeri Jyrki Kataisen hallitusohjelma että Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma vuosille 2011-2016.

Pääministeri Jyrki Kataisen hallituksen ohjelmassa koulutus- ja tiedepolitiikan kehittämisen painopisteeksi asetettiin erityisesti köyhyiden, eriarvois-

suuden ja syrjäytymisen vähentäminen, julkisen talouden vakauttaminen sekä kestävä talouskasvu, työllisyyden ja kilpailukyvyn vahvistaminen. (Pääministeri Jyrki Kataisen hallitusohjelma 2011, 7-8.) Kaikille tulee taata yhtäläiset mahdollisuudet ja oikeudet sivistykseen, laadukkaaseen ja maksuttomaan koulutukseen sekä edellytykset täysivaltaiseen kansalaisuuteen syntyperän, taustan tai varallisuuden tätä rajoittamatta. Kaikessa koulutuksessa on noudatettava yhdenvertaisuusperiaatetta ja palveluiden on oltava tasa-arvoisesti ja tasalaatuisesti kaikkien saatavilla. Hallitusohjelman tavoitteena on nostaa suomalaiset maailman osaavimmaksi kansaksi vuoteen 2020 mennessä. Tavoitteena on Suomen sijoittuminen OECD –maiden kärkijoukkoon muun muassa keskeisissä nuorten ja aikuisten osaamisvertailuissa ja koulupudokkaiden vähyydessä. Hallituskaudella pyritään vähentämään koulutuksen periytyvyyttä ja kaventamaan myös sukupuolten välisiä eroja osaamistuloksissa ja koulutukseen osallistumisessa. (Pääministeri Jyrki Kataisen hallituksen ohjelma 2011, 31.) Julkista taloutta pyritään vakauttamaan koulutusjärjestelmän rakenteiden ja tehokkuuden parantamisen kautta sekä suuntaamalla koulutustarjontaa paremmin. Koulutuspolitiikka rakentuu elinikäisen oppimisen periaatteelle. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012a, 5.)

Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa vuosille 2011-2016 nostettiin esiin koulutuksellinen tasa-arvo, joka perustuu mahdollisuuksien tasa-arvon käsitteelle. Se nähdään toteutuvan koulutuksessa silloin, kun kaikilla on taustastaan riippumatta mahdollisuus hakeutua koulutukseen eikä oppilaan tausta vaikuta koulutukseen osallistumiseen tai oppimistuloksiin. Koulutuksellista eriytymistä oppimistuloksissa ja koulutukseen osallistumisessa on todettu tapahtuvan jo perusasteella nuorten sosioekonomisen taustan ja sukupuolen perusteella. Erityinen huoli on niistä nuorista, joilla ei ole mitään perusasteen jälkeistä tutkintoa. Kehittämissuunnitelma velvoittaa opetus- ja kulttuuriministeriön valmistelevan koulutuksellisen tasa-arvon toimenpideohjelman ja sen tueksi tutkimushankkeen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012a, 7.) Koulutuksen eriarvoisuuden vähentämiseen tähdätään puolittamalla vuoteen 2020 mennessä koulujen ja alueiden väliset erot, sukupuolten osaamistasoerot sekä sosiaalisesta ja etnisestä taustasta johtuvat erot perusopetuksen oppimistuloksissa. Pitkän tähtäimen tavoitteena on poistaa erot kokonaan. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012a, 7.)

Hallitusohjelman mukaisesti tasa-arvoisen ja tasalaatuisen perusopetuksen varmistamiseksi selvitetään valtionosuusjärjestelmän perusteiden uudistamista. Päämääränä on rakentaa koulujen lähialuekuvaajasta peruste valtionosuusjärjestelmän perusrahoitukseen siten, että rahoitus perustuisi nykyistä enemmän perusopetuksen toimintaympäristöä kuvaaviin indikaattoreihin kuten kunnan maahanmuuttajien väestöosuuteen, aikuisväestön koulutustasoon sekä työttömyysasteeseen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012a, 8.) Tiedoista voidaan rakentaa kullekin koululle lähialuekuvaaja, jolloin rahoitus voidaan kohdentaa opetuksen järjestäjien niiden koulujen toimintaan, jotka ovat lähialuekuvaajan mukaan maan keskiarvoa heikommassa tilanteessa. Periaatteen

kirjaaminen, seuranta ja arviointi sisällytetään myös perusopetuslakiin. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012b, 29-30.)

Kehittämissuunnitelmassa todetaan lisäksi, että valtio on suunnannut rahoitusta ryhmäkokojen pienentämiseen vuosina 2009-2011. Tällä toimenpiteellä on pyritty parantamaan opetuksen laatua ja oppimistuloksia. Tulevaisuudessa perusopetuksen ryhmäkoot on pyrittävä määrittelemään lainsäädännöllä. Perusopetuksen laatukriteeri laajennetaan koskemaan muun muassa aamu- ja iltapäivätoimintaa ja koulujen kerhotoimintaa. Perusopetuksen tehostetun ja erityisen tuen toimenpiteitä tuetaan valtionavustuksin ja seurataan tämän osalta oppilaiden oikeuksien toteutumista. Myös oppilaiden emotionaalisten ja sosiaalisten taitojen kehittämistä tuetaan ja lisätään oppilaiden osallisuutta ja yhteisöllisyyttä koulussa. Avohoidossa olevien oppivelvollisten ja huostaan otettujen ja sijoitettujen lasten oikeutta perusopetukseen parannetaan ja heidän opetuksen rahoitus yhtenäistetään lainsäädännöllisin toimin. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012a, 17-21.)

3 KOULUTUKSELLINEN TASA-ARVO

3.1 Tasa-arvon käsitteestä

Yhteiskuntatieteissä tasa-arvokäsite on yksi ”perustavasti kiisteltyjä käsitteitä”, jonka sisällöstä ja oikeasta määritelmästä tutkijat esittävät jatkuvasti erilaisia tulkintoja. Siihen liittyy myös vahvoja normatiivisia arvolatauksia. (Holli 2012, 77.) Tasa-arvoa voidaan tarkastella Bakerin ja Lynchin (2009) mukaan kolmen peruskysymyksen mukaan. Ensimmäkin voidaan pohtia, kenen tasa-arvosta on kyse. Tasa-arvon idea voi koskea yksilöitä tai ryhmiä. Esimerkiksi Ihmisoikeuksien julistuksen ensimmäisessä artiklassa (YK 1948) todetaan: ”Kaikki ihmiset syntyvät vapaiksi ja tasavertaisiksi arvoltaan ja oikeuksiltaan”. Kyseessä on siis jokainen yksilö. Kun puhutaan ryhmästä, kyseessä on esimerkiksi naisten, vähemmistöjen tai keskiluokan lasten ja työväenluokan lasten sisäinen tai keskinäinen tasa-arvo. (Baker & Lynch 2009, 22; ks. Young 2001.) Toiseksi voidaan kysyä, minkä tasa-arvo. Ihmiset voivat olla tasa-arvoisia tai eriarvoisia monella tapaa. Tasa-arvoa voidaan lähestyä näkökulmasta, joka kysyy, miten saada kaikille ihmisille hyvä elämä tai hyvinvointi. Tasa-arvon suhteen voidaan olla myös kiinnostuneita enemmän tavoitteista kuten hyvinvoinnin tasa-arvosta tai tuloksista, kuten kouluosaavutuksista tai mahdollisuuksista saavuttaa ne. (Baker & Lynch 2009, 22; vrt. Husen 1972,1975.)

Kolmanneksi voidaan kysyä, minkä tyyppinen suhde. Yksinkertaisin tapaus on silloin, kun kahdella ryhmällä tai yksilöllä on sama määrä jotakin, esimerkiksi tuloja. Tällöin kyseessä on rajoitettu tasa-arvon malli, jossa tavoitteena on varmistaa, että jokaisen perustarpeet tyydytetään, mutta se ei sisällä minäkään tietyn asian jakoa. (ks. myös Arneson 2002; Kalalahti & Varjo 2012, 40.) Laajemmin ymmärrettävä tasa-arvo antaa etusijan heikommille, voidaan vaatia kaikkien tasa-arvoista hyvinvointia. On myös tasa-arvoista sanoa, että pitäisi olla enemmän tasa-arvoista tulonjakoa ilman, että tulojen tulee olla absoluuttisesti tasa-arvoiset. Voidaan myös tarkastella valtaväestön vallankäyttöä suh-

teessa vähemmistöryhmään, jolloin kyse on eriarvoisesta suhteesta, mutta ei jonkin määrällisistä eroista. (Baker & Lynch 2009, 22; ks. myös Young 2001, 10-15.)

Baker ja Lynch (2009) toteavat, että hyvin yleisellä tasolla tasa-arvo on tavalla tai toisella suhde kahden tai useamman ihmisen tai ryhmän välillä tarkasteltaessa jotakin puolta näiden ihmisten elämästä. Samoin ajattelee myös Tarkki (1998), jotka näkevät tasa-arvon suhteellisena ja sosiaalisena käsitteenä. Tasa-arvosta ei pitäisikään puhua ihmisten tai ryhmien määreenä, vaan heidän välisten suhteiden ja heidän kohtelunsa näkökulmasta. (Tarkki 1998, 137.) Jos tasa-arvo olisi yksinkertainen idea, olisi selvää, mikä tämä suhde on, kenestä se on ja mitä näkökulmia kunkin elämästä se koskisi. Valitettavasti mikään näistä ei ole itsestään selvää ja siksi on olemassa erilaisia tasa-arvokäsityksiä. (Baker & Lynch 2009, 21-22.)

Pylkkänen (2012) toteaa, että mitä monipuolisemmaksi tasa-arvokäsitys on muuttunut, sitä enemmän se on muuttunut kiistanalaisemmaksi. Muutokset liittyvät utilitaristiseen kehykseen, jossa talous ja muut yhteiseksi katsotut edut määrittävät tasa-arvokäsityksiä yhä enemmän. Viime vuosien kehitys on liittynyt tarpeeseen ja haluun sopeutua kansainvälisen ja EU-oikeuden velvoitteisiin. Tasa-arvo on alkanut irtautua aristoteelisen aksiooman²⁶ vahvasta tulkinnasta, joka liitti sen yksiselitteisesti ja pelkästään ”samanlaisuuteen” ja ”samoihin oikeuksiin ja kohteluun”. Tasa-arvoa tulkitaan nykyään enemmän erojen ja erilaisuuden huomioon ottamisen tai häivyttämisen kautta. (Pylkkänen 2012, 70-71; ks. myös Holli 2012, 84.)

Tasa-arvon keskeinen idea on se, että sellaiset yksilölliset erot, joihin ihminen ei voi itse vaikuttaa, eivät saa johtaa ihmisten kohtelemiseen eriarvoisina. Ongelmalliseksi muodostuu se rajaveto, mitkä ovat tällaisia eroja. Pitäisikö esimerkiksi olosuhteiden aiheuttamat erot huomioida tarkasteltaessa yksilöiden kykyjen ja mahdollisuuksien toteutumista? Relevantteina eroina, joiden katsotaan oikeuttavan ihmisten erilaiseen kohteluun esimerkiksi palkkioiden suhteen, pidetään yksilön kykyjä, taitoja, taipumusta ja työpanosta. Sen sijaan ihmisen sukupuoli, ihonväri tai äidinkieli ei oikeuta eri yksilöiden erilaiseen kohteluun. (Hellsten 1996, 21-22.) Nämä kaikki ovat tärkeitä koulutuksellisen tasa-arvon tarkastelun kohteita tässä tutkimuksessa.

3.2 Mahdollisuuksien tasa-arvo vai lopputuloksen tasa-arvo

Suomalaisen koululaitoksen historiassa tasa-arvo on ollut koulutuksen keskeinen arvoperusta peruskoulun kehittämisestä lähtien. Se, mitä tasa-arvolla kulloinkin on tarkoitettu, on riippunut ajasta ja paikasta. Koulutuksellinen tasa-arvo tulee liittää laajempaan yhteiskunnalliseen kontekstiin. Laajimmillaan ajateltuna koulutus on väline yhteiskunnallisen tasa-arvon saavuttamiseen (Me-

²⁶ Samanlaisia on kohdeltava samalla tavoin, erilaista eri tavoin, siinä määrin kuin se on erilaista (Aristoteles 2012).

riläinen 2011, 13). Joskin tätä näkökulmaa on kritisoitu siitä, että koulutuksella on vain rajoitettu mahdollisuuksien tasa-arvo sen suosiessa tiettyjä yhteiskunnallisia ryhmiä ja siten ylläpitäen eriarvoisuutta yhteiskunnassa (Lehtisalo & Raivola 1999; Naumanen & Silvennoinen 2010; Silvennoinen, Rinne, Kosunen, Kalalahti & Seppänen 2015). Loppujen lopuksi koulutuksellinen tasa-arvo näkyy vasta sitten, kun koulutustuotoksia muutetaan ammateiksi, tuloiksi tai yhteiskunnallisiksi asemiksi. On kuitenkin epärealistista odottaa, että kaikki saavuttaisivat tavoitteet yhtäaikaista. (Lehtisalo & Raivola 1999, 77.) Koulutuksellista tasa-arvoa tulisikin tarkastella elinikäisenä mahdollisuuksien tasa-arvona, joka antaa toisen ja kolmannen mahdollisuuden koulutukseen vielä aikuisenakin niille, jotka eivät jostain syystä nuoruusvuosina saavuta riittäviä tuloksia tai jotka tippuvat koulujärjestelmän ulkopuolelle (Brown 2006, 73-78).

Tasa-arvoa on tarkasteltu klassisesti sekä suppeana että laajana tasa-arvon tulkintoina. Suppean tasa-arvon tulkinnan mukaan tasa-arvoiset koulutusmahdollisuudet toteutuvat kun muodolliset, esimerkiksi lainsäädännölliset esteet, poistetaan yksilön ja ryhmän koulutukseen pääsystä. (Husen 1972,1975.) Tällöin koulutuksellisen tasa-arvon perustaksi nähdään juridinen tasa-arvo, joka Suomessa perustuu perustuslakiin ja koululainsäädäntöön (vrt. muodollinen tasa-arvo)²⁷. Perustuslaki turvaa jokaiselle sellaiset sivistykselliset oikeudet kuten oikeuden maksuttomaan perusopetukseen ja mahdollisuuden saada kykujensä ja erityisten tarpeidensa mukaisesti muuta kuin perusopetusta. Viimeksi mainittuun sisältyy periaatteet elinikäisestä oppimisesta perusoikeutena ja henkilökohtaisina edellytyksinä. Myöskään varattomuus ei saa olla este kehittämiselle (Laki 1999, 16§)²⁸. Perusopetuslaissa koulutukselliseen tasa-arvoon viitataan opetuksen tavoitteita koskevassa 2. pykälässä, jonka mukaan opetuksen tavoitteena on turvata riittävä yhdenvertaisuus koulutuksessa maan eri osissa (Laki 1998c, 2§). Perusopetuslaki perustuu siihen, että perusopetus noudattaa hyvin pitkälle valtakunnallisesti yhtenäisiä periaatteita ja oppilaiden huoltajilla ei ole sellaisia mahdollisuuksia päättää lastensa opetuksen sisällöistä, kuin peruskoulun jälkeisessä toisen asteen koulutuksessa. (Lahtinen & Lankinen 2013, 47.)

Koulutuksen laajan tasa-arvon tulkinnan mukaan yksilön taustan ei tulisi ennustaa hänen tulevaa asemaa yhteiskunnassa²⁹. Tärkeintä on siis keskittyä

²⁷ Tähän viittaavat myös tasa-arvon käsittäminen relationaalisenä tai juridisenä tasa-arvona. Relationaalinen eli suhteellinen tasa-arvo merkitsee sitä, että kahta tai useampaa ihmistä kohdellaan johonkin lakiin tai sääntöön nähden tasa-arvoisesti, mikäli heille annetaan sama määrä hyötyä tai haittaa. Esimerkiksi kaikki 18 vuotta täyttäneet Suomen kansalaiset saavat äänestää, jolloin heitä kohdellaan lakiin nähden tasa-arvoisesti. Juridinen tasa-arvo liittyy lain tai säännön sisältöön. Esimerkiksi perusopetuslain sisältö on tasa-arvoinen kun se säätää kaikille maksuttomasta perusopetuksesta. (Tarkki 1998, 131 -137.)

²⁸ Perustuslaissa sanotaan myös yhdenvertaisuuden osalta seuraavasti: "Ketään ei saa ilman hyväksyttävää perustetta asettaa eri asemaan sukupuolen, iän, alkuperän, kielin, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, terveydentilan, vammaisuuden tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella" (Laki 1999, 6§).

²⁹ Tähän viittaa ontologinen tasa-arvo, joka viittaa johonkin ihmisen ominaisuudesta. Kun kahdella tai useammalla ihmisellä on jokin tai useampia keskenään yhteisiä ominaisuuksia jollakin rajatulla alueella (esim. ihmisarvo), ovat he ontologisesti tasa-arvoisia. Kaikkia ihmisiä on kohdeltava perusasioissa tämän ominaisuuden, ihmis-

tasa-arvoisten mahdollisuuksien esteiden kuten kulttuuristen, kielellisten ja sosiaalisen huono-osaisuuden korjaamiseen (Husen 1972, 1975) tai huonon onnen lieventämiseen kuten Arneson (1989) esittää. Tämän jälkeen on yksilöstä kiinni, kuinka hän käyttää lahjojaan ja ponnistelee koulutuksen aikana. Tavoitteena ei kuitenkaan ole seurausten tai lopputuloksen tasa-arvoinen saavuttaminen. Koulutuotosten tasa-arvoa ei saavuteta kohtelemalla kaikkia ryhmiä samalla tavalla, vaan kunkin ryhmän edellytysten mukaisesti, esimerkiksi opettamalla etnisiä vähemmistöjä kunnioittamalla heidän omaa kulttuuriaan tai antamalla lisätukea heikommassa asemassa oleville. Pohjoismaiselle ajattelulle on tyypillistä käsittää koulutuksellinen tasa-arvo laajana. (Antikainen 2006; 234-235; Henttonen ja Suominen, 2010, 15.)

Koulutuksellinen tasa-arvo voidaan nähdä myös laajempänä ihmisoikeutena, oikeutena, jolla on oikeuttava tehtävä (enabling function) suhteessa toisten oikeuksien saavuttamiseen. Se ei ole tärkeää vain yksilölle, vaan siinä on kyse myös yhteisestä hyvästä. Koulu ei jaa vain kulttuuriperintöä, vaan myös määrittelee, mikä on kulttuurisesti arvokasta ja mikä ei. Se voi joko legitimoida tai mitätöidä tietynlaisia kykyjä, kulttuureita tai identiteettejä. Oppilaiden erilaisen kykyjen tunnustaminen ja erilaisten kulttuuristen, uskonnollisten, seksuaalisten, etnisten ja sukupuolten erojen arvostaminen on myös eräs koulutuksen tasa-arvon keskeinen kysymys. Koulutuksella on syvästi sosiaalinen ja poliittinen voima yhteiskuntien julkisessa elämässä. Ne, jotka saavat paljon koulutusta tai saavat koulutusta paremmissa kouluissa, ovat paremmassa asemassa kuin ne, jotka eivät saa tai jotka eivät pääse sinne. Tasa-arvon merkitys koulutuksessa on siksi tärkeä, että sen julkisella roolilla on välittävä pääsy sosiaaliseen, poliittiseen ja taloudelliseen hyvään yhteiskunnassa. (Baker & Lynch 2009, 141-142, 144.) Jotta yksilö voisi käyttää koulutuksellisia mahdollisuuksia, pitää hänellä olla esimerkiksi taloudellisia resursseja siihen. Koulutuksen tasa-arvon asema on olla siis sekä syy- että seuraustekijä yhteiskunnallisissa jaoissa. (Lehtisalo & Raivola 1999, 70.)

Tasa-arvon tarkasteluun on vakiintunut kahtiajakoinen ajattelu tasa-arvosta mahdollisuuksien tasa-arvona (Arneson 1989) tai tulosten tasa-arvona (Phillips 2006; Roemer 1998). Suomessa johtavaksi koulutusideologiaksi on peruskoulun kehittämisestä lähtien muodostunut koulutuksellisten mahdollisuuksien tasa-arvo (Jakku-Sihvonen 2009, 27; Simola, Seppänen, Kosunen & Vartiainen 2015, 88; Tarkki 1998, 196; Ylönen 2009, 55). Nämä mahdollisuudet voivat liittyä koulutukseen pääsyyn, koulutusjärjestelyihin ja itse koulunkäynnin tuloksiin sekä yleisempiin koulutustuotoksiin kuten hyviin työpaikkoihin tai tuloihin (Husen 1972, 13-14; 1975, 16-17). Mahdollisuuksien tasa-arvo keskittyy nimenomaan mahdollisuuksien luomiseen, eikä tasa-arvoa arvioida sen itsensä takia. Pyrkimyksenä ei ole lopputulosten tasa-arvo, vaan kiinnostus kohdistuu kaikkien yksilöiden samalaiseen oikeuksiin valita. On yksilöstä kiinni,

arvon vaatimalla tavalla, kunnioittavasti. Kleinig (1982) käyttää tästä nimitystä "tasavertaisen ihmisyyden periaate" (Kleinig 1982, 122). Hellsten (1998) puhuu ihmisten moraalista tasa-arvosta (Hellsten 1998, 17).

miten hän käyttää mahdollisuutensa³⁰. Pyrkimys on ensisijaisesti varmistaa sellaiset lainsäädännölliset, sosiaaliset, taloudelliset ja kulttuuriset tekijät, jotka eivät olisi esteinä ja haittaisi ihmisiä tai estäisi osallistumista. (Arneson 1989, 85; Dworkin 2000, 89; Espinoza 2007, 355-356; Roemer 1998, 455; Ylönen 2009, 55.) Mahdollisuuksien tasa-arvo on luonteeltaan poliittinen käsite, sillä sen toteuttaminen edellyttää yhteiskunnallista päätöksentekoa siitä, mihin yhteiskunnan resursseja käytetään (Järvinen & Jahnukainen 2006, 140).

Mahdollisuuksien tasa-arvosta on olemassa monenlaisia tulkintoja, jotka jaan tässä Bøyumin (2014) esille tuoman kolmijaottelun mukaisesti minimaaliseen, reilun mahdollisuuden ja radikaaliin mahdollisuuksien tasa-arvoon³¹. Arnesonin (2002) vastaava nimitys minimaaliselle mahdollisuuksien tasa-arvolle on formatiivinen mahdollisuuksien tasa-arvo (formal equality of opportunity) ja sitä vastaa myös Husenin (1972) konservatiivinen tasa-arvokäsitys. Arneson (2002) kuitenkin liittyy formatiivisen mahdollisuuksien tasa-arvon vain muodollisesti yhtäläiseen pääsyyn koulutukseen, kun taas Bøyumin (2014) mukaan minimaalinen mahdollisuuksien tasa-arvo pitää ymmärtää laajemmin, ei vain rajoittavien lakien heikentämisenä, vaan myös ennakkoluulojen ja epävirallisen syrjinnän heikentämisenä. Näkemyksen ydin on, että luokka, sukupuoli tai etnisyys eivät saa määritellä, saako yksilö hyvää koulutusta tai kuinka yksilöä kohdellaan koulutusjärjestelmässä esimerkiksi arvosanojen antamisessa. Näkemyksen mukaan samalla tavalla etevien lasten, riippumatta siitä, ovatko he köyhästä tai rikkaasta kodista, pitäisi saada samat mahdollisuudet koulutukseen. (Bøyum 2014, 859.)

Reilun mahdollisuuksien tasa-arvokäsitys (fair equality of opportunity) etenee askeleen pidemmälle. Ero edelliseen näkemykseen liittyy osaamisen (todelliset tiedot ja taidot) ja luonnollisen ja mahdollisen lahjakkuuden erottelemiseen. Minimaalisen tasa-arvon mukaan suoritukset (koulutuksen pituus ja arvosanasaavutukset) pitäisivät olla seurausta osaamisesta, kun taas reilun mah-

³⁰ T. D. Campbell (1975) painottaa, että mahdollisuuden olemassaolo ei tarkoita mahdollisuuden käyttöä. Henkilö saattaa tai ei saata käyttää mahdollisuutta. Pelkkä mahdollisuuden olemassaolo ei tuota tavoitteen saavuttamista. Mahdollisuus voi jäädä käyttämättä, se voidaan ohittaa, laiminlyödä tai hylätä. Tärkeintä on se, että ihminen voi valita. (Cambell 1975, 51.)

³¹ Steinar Bøyum (2014) on analysoinut OECD:n koulutuspoliittisia asiakirjoja koulutuksen tasapuolisuuden (fairness in education) näkökulmasta ja toteaa, että OECD kannattaa löyhästi sekä formaalia tasa-arvoa (minimaalinen mahdollisuuksien tasa-arvo), mutta epäsuorasti myös meritokraattisella muunnoksella reilua mahdollisuuksien tasa-arvoa. Näkemys muistuttaa John Rawlsin näkemyksiä reilun mahdollisuuksien tasa-arvosta. Erotuksena Rawlsiin OECD ei kuitenkaan sitoudu sosiaaliluokan vaikutuksen hävittämiseen, vaan siihen, että sen merkitys tulisi olla vähemmän tärkeä. Toiseksi vanhempien koulutustason ja kodin tuen mahdollinen epäoikeudenmukaisuus esitetään merkittävänä määrittelijöinä koulutukselliselle oikeudenmukaisuudelle. Sosiaalisen taustan ja koulusaavutusten välisiä tilastollisia korrelaatioita ei voi siten ottaa itsessään merkinä systemaattisesta epäoikeudenmukaisuudesta. Kolmanneksi sen sijaan, että OECD viittaisi tasa-arvoisiin mahdollisuuksiin tai tulevaisuuden näkymiin tai todennäköisyyksiin, OECD viittaa epäselviin ja metaforisiin "esteisiin". (Bøyum 2014, 866.)

dollisuuksien tasa-arvon mukaan suoritukset ja osaamisen riippuvat lahjakkuudesta ja ponnisteluista. Yksilön mahdollisuudet osaamisen kartuttamiseen eivät voi olla riippuvaisia perhetaustasta. Jotta tämä tavoite voi toteutua, ennakoluulojen ja syrjinnän poistaminen ei riitä, vaan "pelikenttää" pitää tasoittaa heikommassa asemassa olevien lasten kohdalla kompensoivilla toimilla. Näkemyksen mukaan köyhällä, mutta lahjakkaalla lapsella tulee olla samat koulutukselliset mahdollisuudet kuin samalla tavalla lahjakkaalla, hyvinvoivan perheen lapsella. (Bøyum 2014, 859, vrt. Brown 2006, 67.) Samaa näkemystä ovat tuoneet esille myös Husen (1972) koulutuksen liberaalina tasa-arvonäkemyksenä ja yleisemmällä tasolla ennen kaikkea John Rawls (1980)³².

Radikaali mahdollisuuksien tasa-arvo näkee mahdollisuudet ihmisten valintoina, erityisesti siinä, kuinka paljon he haluavat ponnistella. Periaatteen mukaan lahjakkuus perustuu yhtä paljon onneen kuin siihen, millaiseen perheeseen on syntynyt, siksi johdonmukaisuuden nimissä luonnollisen lahjakkuuden vaikutus pitää tasa-arvoistaa tai neutralisoida. Koulutuksellisten mahdollisuuksien pitää olla ainoastaan valinnan ja ponnistelujen aikaansaannosta. Näkemyksen mukaan siis vähemmän lahjakkaalla lapsella pitää voida olla samat koulutukselliset mahdollisuudet kuin enemmän lahjakkaalla lapsella. (Bøyum 2014, 859.) "Pelikentän tasoittaminen" tai "onnen kumoaminen" pitää tapahtua valtion toimesta myös niiden välillä, jotka ovat eri tavalla lahjakkaita tai halukkaita ponnistelemaan. Kuitenkin on huomioitava myös se, että kykyyn nähdä vaivaa ja kykyyn seurata tekemiään valintoja on yhteys perheen olosuhteilla, kulttuurilla ja vaivannäöstä seuraavan palkkion arvolla. (Brown 2006, 68; Arneson 1989, 85-86; Lynch 2000, 92; Roemer 1998, 10.) Radikaalista näkemyksestä on kiistelty esimerkiksi sen suhteen, että lahjakkuuden perustuessa huonoon onneen, tulisi kilpailun vaikutus sosiaalisiin asemiin ja palkintoihin neutraloida oikeudenmukaisuuden nimissä. Toinen kysymys on sitten se, että vaikka hyväksyisimme periaatteessa onnen neutralisoinnin tavoitteen, niin käytännössä se voidaan ohittaa muilla arvoilla kuten yksilön vapaudella, perheen koskemattomuudella tai tehokkuuden arvolla. (Brown 2006, 68; Rawls 1980, 72.)

Brown (2006) kritisoi mahdollisuuksien tasa-arvoa "mahdollisuuden" näkökulmasta. Mahdollisuus on toimijäsite, jonka mukaan toimijan täytyy ryhtyä johonkin hyödyntääkseen mahdollisuuksiaan. Kuitenkin mahdollisuus ei ole aina takuvarma, koska toimijat usein kilpailevat tuloksista, joita kaikki eivät saa. Tästä esimerkkinä on kilpailu samasta työpaikasta, jonka vain yksi työpaikan hakija voi saada. Pitäisikin puhua enemmän "todennäköisyydestä" ja "tilaisuudesta" saavuttaa X. (Brown 2006, 66-67.) Myös Young (2011) kritisoi "mahdollisuuden" käsitettä ja on mahdollisuuden näkökulmasta. Youngin mukaan on harhaanjohtavaa puhua, että joillain ihmisillä olisi vähemmän mahdollisuuksia kuin toisilla. Mahdollisuus on näin käsitettynä hyödyke, jota voi lisätä tai vähentää jakamalla, vaikka me tiedämme, että mahdollisuudet eivät ole jaet-

³² Tähän tasa-arvonäkemykseen on liitetty myös todellinen demokraattinen mahdollisuuksien tasa-arvokäsitys, jonka mukaan poliittisesti yhtä lahjakkaat ja kunnianhimoiset ihmiset pitäisivät saada samat mahdollisuudet poliittisiin vaikutusmahdollisuuksiin (Arneson 2002).

tavissa. Mahdollisuus tulisi ymmärtää kykeneväksi tekemisen käsitteeksi enemmän kuin omistamiseksi (Sen 2010). Henkilöllä on mahdollisuuksia, jos häntä ei rajoiteta tekemästä asioita ja hän elää sellaisissa olosuhteissa, jotka mahdollistavat tekemisen. On olemassa sääntöjä, käytäntöjä, sosiaalisia rakenteita ja monimutkaisia sosiaalisia suhteita, mitkä määräävät yksikön toimintaa ja tapaa, jolla muut ihmiset kohtelevat toista ihmistä tietyissä sosiaalisten suhteiden kontekstissa. (Young 2011,26.)

Phillips (2004, 13) näkee mahdollisuuksien tasa-arvon toteutuvan vasta sitten, kun myös todellinen tulosten tasa-arvo toteutuu. Hän kritisoi mahdollisuuksien tasa-arvon pyrkimyksiä saavuttaa sellaista, mitä sillä ei voida edes saavuttaa. Mikään tasa-arvopolitiikka ei voi neutralisoida yksilöiden sosiaalisen taustan vaikutusta. (ks. myös Lynch & Baker 2009, 42.) Alkuolosuhteet tulevat olemaan aina erilaisia ja tästä syystä mahdollisuuksista ei voi tehdä tasa-arvoisia. Toiseksi hyvät tulokset nähdään yksilön saavutuksina, mutta huonot tulokset yksilön omana syynä. (Phillips 2006, 32.)

3.3 Koulutuksellisen tasa-arvon monet lähestymistavat

Tasa-arvokäsityksiä voidaan eritellä myös laajemmin ottamalla huomioon tasa-arvoon liittyvät koulutuksen historialliset kerrostumat³³ sekä tasa-arvokäsitteen esittäjän positio, mistä näkökulmasta hän tasa-arvoa tarkastelee³⁴. Nämä tulkinnat jaetaan alun perin Husenin (1972) esittämiin konservatiiviseen, liberaaliin sekä radikaaliin yhteiskunta- ja ihmiskäsityksen näkökulmiin (Husen 1972, 28-39). Tasa-arvo voi määrittä näiden konservatiivisuus–radikaalisuus-jatkumolle eri vivahteineen hyvin erilaisina tasa-arvokäsityksinä. (Haltia 2012, 24.). Näiden lisäksi on viime vuosikymmeninä otettu tarkasteluun myös uusliberalistinen tasa-arvokäsitys (mm. Kalalahti & Varjo 2012). Kaikissa näissä lähestymistavoissa on kysymys distributiivisesta tasa-arvon lähestymistavasta eli siitä, minkä periaatteen mukaan hyödykkeet jaetaan yhteiskunnassa. Hyödykkeet voivat olla materiaalista hyvää, mutta myös oikeuksia, velvollisuuksia tai muita ei-materiaalisia asioita. (Haltia 2012, 25.)

Konservatiivinen koulutuksen tasa-arvokäsitys

Konservatiivinen tasa-arvokäsitys pitää ihmisten välisiä eroja luonnollisena ja heidän koulutettavuuttaan erilaisena, mistä johtuen absoluuttisen tasa-arvon vaatiminen (kaikille kaikkea yhtä paljon) olisi mieletöntä. Ihmisten välinen eriarvoisuus ei olisi voinut säilyä, ellei sillä olisi ollut merkitystä yhteiskunnan

³³ Käsitteissä tapahtuu liikettä, kun niihin liitetään uusia tulkintoja ja odotuksia. Tämä muutos on yleensä hidasta, eivätkä uudet tulkinnat syrjäytä kokonaan vanhoja, vaan käsitteisiin kerrostuu uusia merkityksiä. (Aarnio 1998, 32-33, 53.)

³⁴ Poliittisessa keskustelussa vastapuolet käyttävät usein samoja, ajankohtaisesti yleisiä käsitteitä, mutta antavat niille omia näkemyksiään tukevia merkityksiä (Hyvärinen, Kurunmäki, Palonen, Pulkkinen & Stenius 2003, 9-10; Laclau 2005, 131-133).

kehittymiselle. Ihmiset sijoittuvat luontaisten kykyjensä mukaisesti yhteiskunnan hierarkian eri tasoilla oleviin aseisiin. Eriarvoisuus on välttämätöntä myös taloudelliselle kasvulle ja sosiaaliselle järjestykselle, koska sen aikaansaama kilpailu tuo esiin parhaat kyvyt. Koulutuksen tehtäväksi nähdäänkin kaikkien kyvykkäimpien valikointi massojen joukosta ja heidän osaamisensa mahdollisimman tehokas hyödyntäminen. Tästä johtuen koulutusjärjestelmässä tulee olla erilaisia väyliä ja tasoja eri lahjakkuuksia varten. Koulutuksen tasa-arvo ymmärretään mahdollisuuksien tasa-arvona, jolloin ”jokaisella on oltava mahdollisuus tulla eriarvoiseksi”. (Husen 1972, 28; Lehtisalo & Raivola 1999, 70-71.) Näkemys painottaa minimaalista mahdollisuuksien tasa-arvoa, joka perustuu muodollisesti yhtäläiseen koulutuksen pääsyyn (formal equality of opportunity) (Kalalahti & Varjo 2012, 41). Tasa-arvonäkemyksessä painottuu ihmisten tai ryhmien juridinen asema koulutuksessa, heidän lakeihin ja säännöksiin kirjatut oikeudet ja mahdollisuudet (Holli 2012, 78). Tällainen koulutusjärjestelmä perustuu avoimeen hakeutumiseen ja valikointi tapahtuu kykyjen mukaisesti³⁵. Ketään ei estetä yrittämästä, mutta koulutukseen osallistumisen sosiaalisia ja taloudellisia ei kuitenkaan kompensoida, vaan koulutuserot selitetään luonnollisiksi, yhteiskuntaluokasta ja perimästä johtuviksi. (Husen 1972, 28-31; Varjo 2007, 95.)

Liberaalinen koulutuksen tasa-arvokäsitys

Liberaalinen tasa-arvokäsitys perustuu konservatiivista käsitystä laajempaan näkemykseen yhteiskunnallisesta tasa-arvoisuudesta, jolloin koulutuspolitiikan tehtäväksi tulee epätasa-arvoisuuksien tavoittaminen ja taloudellisten, sosiaalisten ja maantieteellisten esteiden raivaaminen koulutusmahdollisuuksien tieltä (Arneson 2001, 4724; Husen 1975, 33). Aikaisempaan konservatiiviseen näkemykseen verrattuna liberaalilla käsityksellä painotetaan yksilöiden yhtäläisiä luonnollisia oikeuksia, oikeutta tasa-arvoiseen kohteluun (Hellsten 1996, 15-26). Huomio on siten enemmän yksilössä kuin ryhmissä (Baker & Lynch 2009, 24). Koulutusta ei nähdä vain investointina yhteiskunnallisen tuottavuuden hyväksi, vaan myös sosiaalisten palveluiden tarjoamisena. Samalla koulutus antaa mahdollisuuden sosiaalisen aseman parantamiseen. (Husen 1972, 31; Lehtisalo & Raivola 1999, 73-74.) Käsitteeseen liittyy muodollisen tasa-arvoisen koulutukseen pääsyn lisäksi ihanne reilusta mahdollisuuksien tasa-arvosta (fair equality of opportunity) ja julkisesta koulutusjärjestelmästä, joka takaa todelliset koulutukseen osallistumisen mahdollisuudet kilpailla meritokraattisessa yhteiskun-

³⁵ Konservatiiviseen tasa-arvon käsitykseen perustuva koulutuspolitiikka pyrkii mitoittamaan koulutustarjonnan yhteiskunnan tarpeisiin eikä sosiaaliseen haluttavuuteen tai yksilölliseen kysyntään. Koulutusratkaisut eri koulutusväylissä pyritään jättämään nuoren ja tämän perheen tehtäväksi. Koulutusjärjestelmän organisoinnissa pyritään siihen, että kyvykkäiden etenemistä ei hidasteta, eikä lahjakkuuksia tuhlat. Koulutus on keino erotella koulutettavat kerrostuneen yhteiskunnan vaatimiin rooleihin ja tehtäviin. Eritasoisesta koulutuksesta tulee peruste myös yhteiskunnalliselle eriarvoisuudelle. Vapaus asettuu tasa-arvon edelle. (Lehtisalo & Raivola 1999, 71-72.)

nassa erilaisista lähtökohdista lähtökohdista huolimatta (Kalalahti & Varjo 2012, 44).

Liberaalinen tasa-arvon tulkinnan älykkyys ei ole kiinteä, peritty ominaisuus, vaan siihen voidaan vaikuttaa kasvatuksella. Kompensoivan liberaalin näkemyksen mukaan kaikki ovat potentiaalisesti lahjakkaita. Rawls (1980) näkee, ettei kukaan ole ansainnut biologisia ominaisuuksiaan eikä lähtökohtiaan yhteiskunnassa. Lähtökohdat kuitenkin vaikuttavat oleellisesti siihen, millaiseksi yksilön elämä muodostuu. Epäoikeudenmukaista on joutua heikompaan asemaan sellaisista syistä, joihin ei voi itse vaikuttaa. (Rawls 1980, 311-312, 506-507.) Tästä Rawlsin esittämästä näkemyksestä on johdettu tasa-arvon keskeinen idea: Sellaiset erot, joihin ihminen ei voi itse vaikuttaa, eivät saa johtaa ihmisten eriarvoiseen kohtelemiseen. (Hellsten 1996, 22; Herne 2013, 36.)³⁶ Koulutuspolitiikan kannalta tämä tarkoittaa sitä, että eri taustoista tulevat tulee saada samalle lähtöviivalle koulutuksen alussa ja ulkoisia esteitä on raivattava koulutukseen osallistumiselle. Siten yhteiskunnallisen tasa-arvoisuuden luomisen tärkeimpänä välineenä nähdään koulutukseen pääsyn tasa-arvoisuus, mutta myös koulutuksen aikana tapahtuva positiivinen diskriminointi, joka mahdollistaa koko ikäluokalle yhtäläisten oppimistulosten ja yleisen jatkoopintokelpoisuuden saavuttamisen. (Lehtisalo & Raivola 1999, 72-73; Haltia 2012, 23.) Husen (1972, 38-39.) katsoo viimeksi mainitun kuuluvan radikaaliin mahdollisuuksien tasa-arvonäkemykseen.

Radikaalinen koulutuksen tasa-arvokäsitys

Radikaalinen tasa-arvonäkemyksen perustuu kaikkien ihmisten yhtäläiseen arvoon yksilöinä ja yhteiskunnan jäseninä (Meriläinen 2011, 12). Radikaali tasa-arvonäkemyksen voi näkökulmasta riippuen tarkoittaa yhtäältä ajatusta lopputulosten tasa-arvosta, toisaalta se voidaan nähdä vielä voimakkaammin kyseenalaistamalla perinteisesti mitattava älykkyys ihmisen koulutettavuuden ehtona. Älykkyys on antropologisesti ja kulttuurisidonnaisesti määriteltävä ominaisuus ja siksi sitä on tulkittava siinä ympäristössä ja tilanteessa, missä se on syntynyt. Älykkyys on siis perimän ja ympäristövaikutusten sekä niiden yhdysvaikutusten tulosta. (Lehtisalo & Raivola 1999, 75.) Tämä merkitsee myös sitä, että ajatus kulttuurisesta deprivatiosta ja sen kompensoimisesta kasvatuksen avulla tulee täysin epämielekkääksi. Koulumenestyksen eroissa ei ole kyse määrällisistä eroista vaan laadullisista kulttuurieroista. Koulutustuotoksilla on eroja, mutta

³⁶ John Rawls (1980) on esittänyt, että synnyttääkseen mahdollisuuksien tasa-arvon yhteiskunnan täytyy huomioida enemmän niitä, joilla on vähemmän varoja ja etuja. Yhteiskunnan hyvinvointi riippuu huono-osaisimman hyvinvoinnista. Siksi Rawlsin mukaan on luotava mahdollisimman hyvät mahdollisuudet erityisesti hyväosaisten yritteliäisyydelle ja innovaatioihin. Syntynyt materiaallinen eriarvoisuus on hyväksyttävää, jos huono-osaisimmat voivat elää paremmin uudessa järjestelyssä kuin mitä heillä muuten olisi mahdollista. Nämä heikommassa olevien ihmisten ryhmä koostuu niistä, joilla on vähiten tuloja ja varallisuutta sekä alhaisin sosiaalinen asema. (Rawls 1980, 75-83; Herne 2013, 29; Kangas 2013, 48-49.)

niitä ei tule tulkita huonommuuden tai paremmuuden kehyksessä. (Haltia 2012, 24.)

Radikaali tasa-arvonäkemys näkee liberaalin tasa-arvoajattelun edustavan keskiluokkaista ajattelua, joka näkee oppimisvaikeuksisten oppilaiden kasvuympäristön virikkeettömänä ja siten alempiarvoisena. Oppimisympäristöjä tulisi rakentaa enemmän käyttäjien kontekstista. Myös ihmisten kyvyt tulisi nähdä dynaamisina ja kehittyvän vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa liittyen työn suorittamisessa syntyneiden ongelmien ratkaisukykyyn. Tasa-arvo saavutetaan positiivisen diskriminoinnin kautta. Diskriminointi ei kuitenkaan koske vain oppimisvaikeuksien voittamista, vaan myös tiedon sosiaalisen rakentamisen tunnustamista, jatkokoulutuspaikkojen kiintiöimistä koulutus- ja kokemustalustaan erilaisille yksilöille, työkokemuksen rinnastamista koulutustuksiin ja arvosanoihin sekä ennen kaikkea voimavarojen uudelleenjakoa. (Lehtisalo & Raivola 1999, 75-77, Husen 1975, 39-40.) Tasa-arvolla tavoitellaan sosiaalista oikeudenmukaisuutta (Ahonen 2003, 131).

Uusliberalistinen koulutuksen tasa-arvokäsitys

Kun liberalisti Rawls (1980) oli sitä mieltä, että sattuman avulla saadut yksilöiden erityisominaisuudet kuten kyvyt, ovat yhteiskunnan yhteistä omaisuutta ja kaikilla yhteiskunnan jäsenillä on oikeus niiden tuloksiin (Herne 2012, 120), uusliberalistit uskoivat, että yksilöllä on oikeus omien kykyjensä ja työnsä tuloksiin. Yksilöllä oli oikeus ansaita kykyjensä mukaan ja käyttää tätä ansiotaan parhaaksi katsomallaan tavalla. (Hellsten 1996, 22.) Näin koulutuksen tasa-arvo määriteltiin uudelleen yksilöiden tasa-arvoisiksi mahdollisuuksiksi toteuttaa omia kykyjään ja pyrkimyksiään. Näkemys korostaa yksilöllisiä valinnanmahdollisuuksia, koulutuksen säätelyn vähentämistä ja kouluvalintojen vapauttamista. (Ahonen 2002, 177-180; Kalalahti & Varjo 2012, 48.) Yksilöllisten oikeuksien ja valinnanmahdollisuuksien korostaminen haastaa myös mahdollisuuksien tasa-arvon näkemykset koulujen eriytymisen ehkäisemisestä ja koulutuksen periytyvyyden vähentämisestä (Kalalahti & Varjo 2012, 50; Leppävuori 1999; Seppänen 2006; Simola 2015; Varjo 2007; Varjo, Kalalahti & Silvennoinen 2015).

Kalalahden ja Varjon (2012) mukaan uusliberalistista tasa-arvokäsitystä ei voida pitää radikaalin tasa-arvon jatkumona vaan pikemmin toisistaan eriytyvinä ulottuvuuksina tai tulkintoina liberalismiin kahdesta painotuksesta: hyvinvointiliberalismista ja uusliberalismista. Niissä näkyvät yksilöllisten vapauksien erilaiset tulkinnat. (Hellsten 1996, 15-26; Kalalahti ja Varjo 2012.) Tulkinnoilla perustellaan yhtäaikaaisesti tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden näkökulmasta koulutuspoliittisesti toisistaan erillisiä sijoittumisen ja valikoitumisen käytäntöjä. Lähikouluperiaatteen puoltaminen sisältää näkemyksen mahdollisuuksien tasa-arvoa korostavasta yhteiskunnallisesta näkemyksestä, mutta kouluvalintojen vapauttamista korostava näkemys perustuu oikeudenmukaisuusajattelun erilaisille tulkinnoille eriytyvien koulutusreitien ja kouluvalintojen myönteisistä ja kielteisistä seurauksista. (Kalalahti & Varjo 2012, 50.)

Kalalahti ja Varjo (2012) toteavat koulutusmahdollisuuksien tasa-arvon uudelleenmuotoilun ja laajenemisen aiheuttaneen sen, että tasa-arvon käsitteellinen selitysvoima ja normatiivinen ulottuvuus kyseenalaistuvat ja käsitteillä käydyt koulutuspoliittiset määrittelykamppailut tulevat yhä vaikeammaksi tulkitä (Kalalahti & Varjo 2012, 51; ks. myös Espinoza 2007, 344; Ylönen 2009, 52). Muodollinen konservatiivinen tasa-arvo, joka korostaa yksilöllisiä ominaisuuksia on noussut uudestaan koulutuspoliittiseen puhetapaan 1990-luvulta lähtien ja muistuttaa 1960-luvun peruskoulukeskustelun sisältöä yksilöllisten kykyjen ja lahjakkuuden hyödyntämisestä. Samalla uusliberalistinen oikeudenmukaisuuskäsitys on tuonut uudenlaisia piirteitä tasa-arvokeskusteluun vaatimuksina yksilöllisistä valinnanmahdollisuuksista ja eriyttävästä opetuksesta. Kun koulutusjärjestelmässä tehdään yksilöllisiä kouluratkaisuja, ne rajoittavat mahdollisuuksien tasa-arvoa ja vaikuttavat viime kädessä myös koulutuksellisen lopputuloksen tasa-arvoon sekä sosiaalisen oikeudenmukaisuuden toteutumiseen. (Kalalahti & Varjo 2012, 51.)

Relationaaliset tasa-arvokäsitykset

Distributiivisuuden lisäksi koulutuksen jakautumista on syytä tarkastella myös laajemmasta näkökulmasta. Relationaalinen tasa-arvonäkemyks huomioi hyödykkeiden jakautumisen lisäksi yhteiskunnassa vallitsevat sosiaaliset rakenteet ja suhteet. Tarkastelu kohdistuu nimenomaan ryhmiin, joita yhdistää yhteinen identiteetti ja yhteiset ominaisuudet. Ryhmät ovat olemassa suhteessa toisiin ryhmiin ja ne määrittävät toisensa suhteessa toistensa toimintaan. Tärkein ero distributiivisen ja relationaalisen tasa-arvokäsitysten välillä on juuri vallan kysymyksessä, ei niinkään siinä, miten valta jakautuu, vaan siinä, miten valtasuhteet määrittävät erilaisten ryhmien toimintaa. (Haltia 2012, 26.) Relationaalisesta lähestymistavasta esimerkkinä ovat tässä tutkimuksessa irlantilaisten tutkijoiden Bakerin ja Lynchin (2005; 2009) käsitykset tasa-arvon avainulottuvuuksista (equality of condition) sekä Youngin (2011) oikeudenmukaisuuskäsitykset.

Tasa-arvo avainulottuvuuksien kautta nähtynä

Irlantilaisten tasa-arvotutkijoiden Bakerin ja Lynchin (2005, 2009) mielestä koulujen muuttuminen todella tasa-arvoisiksi instituutioiksi vaatii holistisempaa ja kokonaisvaltaisempaa lähestymistapaa. Yhteiskunnassamme vallitsee syvä riippuvuussuhde koulutuksen ja taloudellisten, poliittisten, sosiokulttuuristen ja affektiivisten systemien välillä. Baker ja Lynch näkevät, että ihmisten pitäisi olla niin tasa-arvoisia kuin mahdollista suhteessa keskeisiin elämänsä ulottuvuuksiin tai ehtoihin (equality of condition). Lähestymistapa ei pyri tekemään epätasa-arvoisuuksia oikeudenmukaisimmiksi tai antamaan ihmisille enemmän tasavertaisia mahdollisuuksia tulla epätasa-arvoisiksi, vaan varmistamaan, että jokaisella on suunnilleen tasa-arvoiset tulevaisuudennäkymät hyvästä elämästä. Tutkijat erottelevat viisi tärkeää tasa-arvon avainulottuvuutta, joiden avulla ihmiset voivat tavoitella hyvää elämää: resurssit (taloudellinen, kulttuurinen ja

sosiaalinen pääoma); arvostus ja hyväksyntä; rakkaus, hoiva ja solidaarisuus; valta sekä työn tekeminen ja oppiminen. (Lynch & Baker 2005, 2009.)

Baker ja Lynch (2009) näkevät, että ihmisten väliset eriarvoisuudet tulee eliminoida tai niitä tulee ainakin vähentää. Heidän mukaansa eriarvoisuus on juurtunut epävakaisiin ja muuttuviin sosiaalisiin rakenteisiin, erityisesti vallan ja sorron rakenteisiin. Nämä rakenteet luovat ja uusintavat eriarvoisuuksia, jotka liberaalit tasa-arvonkannattajat näkevät välttämättöminä. Erityisesti se, miten nimetä ja analysoida näitä rakenteita ja niiden vuorovaikutusta, on jatkuvan keskustelun kohteena. Tavalla tai toisella nämä rakenteet sisältävät kapitalismia, patriarkaa, rasismia ja muita sorron muotoja sekä sosiaalisten instituutioiden vaikutusta ihmisten mielipiteisiin, haluihin ja toiveisiin. (vrt. Rawls 1980.)

Toiseksi tasa-arvon näkeminen avainulottuvuuksien kautta kohdistaa tarkastelun yksilöiden lisäksi myös ryhmiin ja siihen, kuinka asiat jaetaan ja min-kälaisissa valtasuhteissa ihmiset ovat. Mahdollisuuksien tasa-arvo on mahdollista niin kauan, kuin etuoikeutetut ihmiset voivat käyttää hyväkseen taloudellisia ja kulttuurisia etuja omaksi ja perheittensä hyödyksi. Kun liberaalit tasa-arvon kannattajat ajattelevat yksilön olevan vastuussa menestyksestään tai epäonnistumisestaan, tasa-arvon holistisempi näkemys huomioi ihmisten valintojen ja toimien sosiaaliset tekijät. Kuten liberaalit myös tämän näkemyksen kannattajat näkevät ihmisillä olevan laaja valintojen määrä, eikä kaikkien odoteta pääsevän samaan lopputulokseen. Kolmanneksi tasa-arvo avainulottuvuuksina ja liberaali näkemys eroavat käsityksessään mahdollisuuksien tasa-arvoon. Liberaalit käsittävät sen reiluna kilpailuina eduista ja "mahdollisuuden" oikeutena kilpailla, mutta ei oikeutena valita samanarvoisten vaihtoehtojen joukosta. Olosuhteiden tasa-arvo käsittää "mahdollisuuden" vahvemmassa merkityksessä niin, että ihmiset ovat kykeneviä harjoittamaan todellisia valintoja todellisten vaihtoehtojen joukosta. (Baker & Lynch 2009, 33 - 34, 42.)

Oikeudenmukaisuus ryhmän näkökulmasta

Young (2011) on kritisoinut jakoon perustuvaa oikeudenmukaisuuskäsitystä siitä, että se käsittelee sitä vain sosiaalisena tai yhteiskunnallisena oikeudenmukaisuutena. Tällöin ei huomioida niitä sosiaalisia rakenteita, prosesseja ja institutionaalisia konteksteja, missä nuo jaot tapahtuvat ja mitkä ovat osaksi näiden jakojen syytekijöitä. (Young 2001, 8; 2011, 15-16, 25.) Tämä institutionaalinen konteksti on ymmärrettävä laajassa mielessä, ei vain jaon muotona, vaan sen sisältäminä rakenteina, käytäntöinä, sääntöinä ja normeina, jotka ohjaavat käytänteitä sekä kielenä ja muina symboleina, jotka välittävät sosiaalista vuorovaikutusta erilaisissa instituutioissa, perheissä ja yhteiskunnassa. Nämä ovat merkityksellisiä oikeudenmukaisuuden ja epäoikeudenmukaisuuden arvioinnissa niin kauan kuin ne ovat edellytyksenä ihmisten kyvylle osallistua toimiansa ja kykyjensä määrittelyyn sekä kehittää ja harjoittaa kapasiteettiaan. (Young 2011, 22.)

Young tarkastelee oikeudenmukaisuutta ryhmän näkökulmasta, koska se auttaa näkemään rakenteellisen eriarvoisuuden. Ryhmää voi yhdistää yhteinen ominaisuus, mutta ennen kaikkea yhteinen identiteetti. Yksilö voi kuulua samanaikaisesti monenlaiseen ryhmään esimerkiksi sukupuolensa, rotunsa tai luokkansa suhteen. Lisäksi ryhmät ovat olemassa aina suhteessa toisiin ryhmiin ja ne määrittävät toistensa toimintaa. Ne muodostavat hierarkioita kuten "työkykyiset" ja "vammaset", "naispuoliset" ja "miespuoliset". Siten relationaalinen tasa-arvokäsitys on kiinnostunut enemmän ihmisten välisistä suhteista kuin siitä, kuinka paljon kukin saa. (Young 2001, 14; Haltia 2012, 26.) Yksilölliset identiteetit ja kapasiteetit ovat monessa mielessä sosiaalisten prosessien ja suhteiden tuotteita. Pyrittäessä yksilöllisiin ja institutionaalisiin tavoitteisiin, ihmiset kohtelevat toisiaan tietyn ryhmän jäsenenä ja tämä tuottaa monenlaisia seurauksia, joista osa on rakenteellisesti epäoikeudenmukaisia. Ryhmien vertailu paljastaa eriarvoisuuden, koska se auttaa näkemään, että erilaisilla yksilöillä on erilaiset mahdollisuudet ja elämisen vaihtoehdot tai esteet suhteessa heidän rakenteellisiin sosiaalisiin asemiin. Nämä tekijät vaikuttavat myös yksilöiden itsekunnioitukseen, itsemääräämisoikeuteen ja itsensä kehittämiseen. (Young 2001, 14-15, 17; Young 2011, 27.) Youngille oikeudenmukainen yhteiskunta on vapaa merkittävistä poliittisen vallan, taloudellisen hyvinvoinnin ja sosiaalisten asemien eriarvoisuuksista eri sosiaalisten ryhmien välillä (Armstrong 2006, 291).

Youngin (2011) mukaan yleinen ajattelutapa koulutusmahdollisuuksista on, että mitä enemmän resursseja, sitä laajemmat mahdollisuudet lapsilla on tarjolla koulusysteemissä. Koulutuksessa on kuitenkin kyse enemmän prosessista, joka sisältää monimutkaisia sosiaalisia suhteita, kuin vain resurssien jaosta. (Young 2011, 25- 26.) Esimerkiksi Suomessa etniseltä taustaltaan valtakulttuurista poikkeavilla tai muihin erilaisiin vähemmistöihin kuuluvilla lapsilla voi olla yhtä paljon ja enemmänkin resursseja käytössä koulutukseen, mutta heidän mahdollisuuksiaan rajoittavat omaan kulttuuriin liittyvät sosiaaliset säännöt ja käytännöt kuin myös yleisemmin yhteiskunnasta tulevat odotukset ja normit.

Youngin näkemys koulutuksellisesta tasa-arvosta lähestyy radikaalia tasa-arvonäkemyksiä siinä, että hän näkee, että termit "lahjakkuus" ja "kyvyt" eivät ole poliittisesti eikä moraalisesti neutraaleja, mitä niiden pitäisi olla (Armstrong 2006, 299). Armstrongin (2006) mukaan Youngin mahdollisuuksien tasa-arvo ilmentää kolmannen sukupolven käsitystä radikaalista mahdollisuuksien tasa-arvosta. Se sisältää aikaisemmin esitetyt tasa-arvokäsitykset siitä, että yhtä pätevät pitäisivät kilpailla samoin perustein ja että jos tämä kilpailu on reilu, kaikilla tulisi olla tasaveroiset mahdollisuudet kehittää samanlaisia lahjakkuuksia. Näiden lisäksi Young vaatii, että kaikilla täytyy olla samanarvoiset mahdollisuudet määritellä se, mitä lahjakkuus on ja myös siitä seuraavat reilut palkinnot. Vain tällä tavalla voimme varmistaa, että kilpailu on alun perin reilu ja että mahdollisuuksiin eivät vaikuta sosiaalinen asema. (Armstrong 2006, 299-300).³⁷

³⁷ Tässä mielessä hän lähestyy Amartya Senin (2010) tasa-arvon määritelmää toimintakykyjen oikeudenmukaisesta jaosta. Oikeudenmukaisuuden mittarina toimivat ih-

Mahdollisuudet tulisikin ajatella laajasti: kykynä osallistua tasaveroisesti kaikissa sosiaalisissa instituutioissa.

3.4 Koulutuksellisen tasa-arvon suhde lähikäsitteisiin

Tarkasteltaessa koulutuksellisen tasa-arvon käsitettä on pohdittava myös sen suhdetta sellaisiin käsitteisiin kuten oikeudenmukaisuus, yhdenvertaisuus ja eriarvoisuus. Tärkeää on myös selvittää kansainvälistä kielenkäyttöä erilaisiin koulutuspoliittisiin dokumentteihin liittyen, sillä niissä käytetyt tasa-arvon käsitteet voivat rajata tai venyttää käsitteen strategiaa tai poliittisia tarkoituksia. (Lynch & Baker 2005, 132.)

Tasa-arvo ei välttämättä sisällä oikeudenmukaisuutta tai oikeudenmukaisuutta tasa-arvoa. Erilaiset tasa-arvot saattavat puolustaa syystä muuta kuin oikeudenmukaisuutta, oikeudenmukaiset seuraukset saattavat olla melko epätasaveroisia. (Ahonen 2003, 13; Espinoza 2007, 346; Ylönen 2009, 51.) Espinozan (2007) mukaan oikeudenmukaisuus liitetään yleensä inhimillisen pääoman teoriaan ja se perustuu hyödyn käsitteelle. Se vaatii reilua kilpailua, mutta sallii epätasa-arvoiset tulokset. Tasa-arvo puolestaan liitetään demokraattiseen sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ideaan, joka vaatii tulosten tasa-arvoisuutta. Joissain tapauksissa oikeudenmukaisuus tarkoittaa tasa-arvoista jakamista, mutta toisessa tapauksessa se voi merkitä jakamista määriteltynä tarpeella, ponnisteluilla, kykynä maksaa, saavutetuilla tuloksilla, jonkun ryhmän ansioilla tai olemassa olevilla resursseilla ja mahdollisuuksilla³⁸. Mitä enemmän oikeudenmukaisuutta ei yleensä tarkoita suurempaa tasa-arvoa vaan melkein päinvastoin. Mitä enemmän oikeudenmukaisuutta saattaa tarkoittaa vähemmän tasa-arvoisuutta. (Espinoza 2007, 346.) Esimerkiksi erityistarpeiset lapset sijoitetaan usein pienempiin ryhmiin, joka on oikeudenmukaista, mutta ei välttämättä tasa-arvoista muiden lasten näkökulmasta. Omassa tutkimusaineistossa oikeudenmukaisuus liittyy edellä mainittujen käsitysten mukaan erilaisten vähemmistöjen oikeuksiin ja erityisiin tarpeisiin liittyviin menettelytapoihin ja opetusjärjestelyihin, kun taas tasa-arvonäkökohdat liittyvät näkemyksiin alueellisesta tasa-arvopolitiikasta, pienten ja isojen koulujen erilaisista oppimisympäristöistä ja olosuhteiden tasoittamisesta sekä kysymyksiin sukupuolten tasa-arvosta ja laajemmin sosiaalisesta tasa-arvosta.

Tasa-arvoon ja oikeudenmukaisuuteen viitataan englanninkielisessä kirjallisuudessa useimmiten käsitteillä ”equality”, ”equity” ja ”social justice”. Ne

misten toimintakyvyt eli ihmisen kyvyt tehdä asioita, joita hän arvostaa. (Sen 2010, 231-233.) Kyky voi liittyä sellaisiin tehtäviin kuten kouluttautuminen, hyvästä elämästä nauttiminen tai osallistuminen poliittisiin instituutioihin. Tasa-arvoinen mahdollisuus tarkoittaa siten mahdollisuutta saavuttaa joukko toimintoja, jotka ovat arvokkaita yksilön näkökulmasta. (Armstrong 2006, 301-302.)

³⁸ Oikeudenmukaisuuden lähestymistavat voidaan jakaa distributiiviseen eli jakoon perustuvaan oikeudenmukaisuuteen, redistributiiviseen eli korjaavaan oikeudenmukaisuuteen ja proseduraaliseen oikeudenmukaisuuteen, kohtelun ja menettelytapojen oikeudenmukaisuuteen (Julkunen 2006, 188-189).

kaikki tarkoittavat eri asioita, mutta yhteistä ”equality” ja ”equity” käsitteille on se, että ne molemmat liittyvät oikeudenmukaiseen olosuhteiden ja hyödykkeiden jakoon vaikuttaen ihmisten hyvinvointiin. (Espinoza 2007, 345.) Yleisesti voi todeta, että ”equality” liittyy yleensä tasa-arvoisuuteen ja sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen, kun taas ”equity” liittyy oikeudenmukaisuuteen, oikeuteen ja reiluuteen (Simola, Seppänen, Kosunen & Vartiainen 2015, 95). ”Equality” tarkoittaa ihmisten kohtelun samanlaisuutta, joka perustuu kaikkien ihmisten perimmäiseen ja luonnolliseen tasa-arvoisuuteen kun taas ”Equity” huomioi enemmän yksilöllisiä seurauksia. ”Equality” on siten käsitteenä vaativampi, sillä se sisältää jonkinasteisen olettamuksen samanlaisuudesta. (Espinoza 2007, 345-346.) Simolan, Seppäsen, Kosunen ja Vartiainen (2015) mukaan ”equity” käsitettä voi käyttää kahdessa eri merkityksessä. Ensinnäkin sillä viitataan siihen, että koulutusmahdollisuuksiin liittyen henkilökohtaiset ja sosiaaliset ominaisuudet eivät saisi muodostua esteeksi. Toiseksi se painottaa tasapuolisen ja reilun kilpailun hyväksymistä ja yksilön oikeutta saada kykijensä, tarpeidensa ja pyrkimystensä mukaista koulutusta. Kyse on siis yksilöllisestä tasa-arvosta, jossa yksilöiden välinen tasa-arvo muodostuu kunkin yksilön edellytysten mukaan esimerkiksi siten, että koulutuksen sisältöjä räätälöidään yksilön tarpeita vastaavaksi. (Simola, Seppänen, Kosunen & Vartiainen 2015, 95.)

Kansainväliset politiikkadokumentit viittaavat useammin ”equity” käsitteeseen kuin ”equality” käsitteeseen (Unterhalter 2009, 415)³⁹. Käsitteellä ”equity” viitataan koulutuksen reiluuteen, jossa tietyt koulutukselliset edut jaetaan kaikille tasa-arvoisesti ja toiset edut yksilöiden edellytysten mukaan (Ahonen 2007; Francia 2011, 109-110; Sarjala 2008, 165-166; Simola, Seppänen, Kosunen & Vartiainen 2015, 95). Boyumin (2015) mukaan OECD:n näkemyksessä ei kyse ole enää mahdollisuuksien tasa-arvosta, vaan vähemmästä eriarvoisuuden mahdollisuudesta (Boyum 2015, 866).

Sosiaalinen oikeudenmukaisuus on laajempi ja kokonaisvaltaisempi käsite kuin oikeudenmukaisuus tai tasa-arvo tai mahdollisuuksien tasa-arvo. Sillä viitataan yhteiskunnan yleiseen kehittymiseen kohti reilumpaa ja vähemmän epäoikeudenmukaista yhteiskuntaa. (Griffiths 1998, 301.) Sosiaalisen oikeudenmukaisuuden käsitteellä voidaan kuvata sekä koulutuspolitiikan että yhteiskuntapolitiikan yhteistä ihannetta (Kalalahti & Varjo 2012, 46). Oikeudenmukaisuuden muodollista periaatetta voi soveltaa sosiaalisen oikeudenmukaisuuden tapauksessa niin, että tiettyjen yhteiskunnallisten instituutioiden (esimerkiksi lait, yhteiskunnalliset tavat ja käytännöt) voi katsoa toteuttavan oikeudenmukaisuutta, kun ne toimivat niin, että jokainen yksilö saa, mitä hänelle kuuluu. (Herne 2012, 12.) Sen eetokseen kuuluu solidaarisuus huono-osaisimpia kohtaan (Julkunen 2006, 189). Sosiaalinen oikeudenmukaisuus on asiantila, joka perustuu yhteiselle intressille jokaisen hyvästä ja kaikkien hyvästä ja jokaisen

³⁹ Sukupuolten tasa-arvoon liittyvissä dokumenteissa YK ja Euroopan unioni käyttävät käsitettä equality. Käsitteellä pyritään pois sukupuolten yhdenvertaisuutta kulttuurisesti rajaavista määrittelyistä. (Subrahmanian 2005, 406.)

riippuvuudesta toisiaan kohtaan. Tämä kaikkien hyvä on riippuvainen oikeanlaisesta etujen ja vastuiden jaoista. (Griffiths 1998, 302.)

Tasa-arvoa voi tarkastella myös oikeudellisesta näkökulmasta, johon liittyy läheisesti oikeudenmukaisuus proseduraalisena ja redistributiivisena oikeudenmukaisuutena. Kun tasa-arvoa tarkastellaan oikeudellisesta näkökulmasta, siihen liitetään sellaiset käsitteet kuten yhdenvertaisuus ja yhdenmukaisen kohtelun periaate, syrjinnän kieltäminen sekä tasa-arvon edistäminen. Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus on eroteltu viime vuosina oikeudellisessa käytössä siten, että tasa-arvo viittaa naisten ja miesten asemaan ja yhdenvertaisuuden käsite muihin henkilöryhmiin. Valtiosääntöperinteessä yhdenvertaisuudella viitataan muodolliseen, yksilölliseen ”yhdenvertaisuuteen lain edessä” (Laki 1999, 6§). Ihmisiä tulee kohdella yhtäläisesti. Periaatteen ydin on siinä, että ihmiset ovat oikeuksiltaan yhdenvertaisia ja jokaisella on oltava mahdollisuutta käyttää näitä oikeuksiaan. Yhdenvertaisuudessa on kyse siis muodollisesta tasa-arvosta. (Nousiainen 2008, 159.) Tasa-arvokäsite puolestaan viittaa poliittisiin ja sosiaalisiin arvoihin kuten tasaiseen resurssien jakautumiseen ja tosiasialliseen pääsyyn vallan ja henkilökohtaisen ”hyvän elämän” tärkeisiin kollektiivisiin hyviin. Kyse on silloin tosiasiallisesta tasa-arvosta eli lopputulosten tasa-arvosta. Yhdenvertaisuudella on perinteisesti ollut tärkeä asema oikeudellisessa ajattelussa, kun taas sosiaalisen tasa-arvon ihanne on yleinen modernissa politiikassa⁴⁰. Nykyään monien maiden perustuslait perustuvat myös sosiaalisen tasa-arvon edistämiseen oikeudellisena velvoitteena. (Nousiainen 2012, 31-32, 47.) Perusopetuslaissa yhdenvertaisuus määrittyy olennaisilta osin oppilaiden oikeuksien ja velvollisuuksien kautta, mutta käytännössä hallintoviranomaisten päätöksissä vedotaan nimenomaan perustuslain yhdenvertaisuussäännökseen (Lukkarinen 2002, 139)⁴¹.

Perinteisenä ”lain edessä” toteutuvana periaatteena yhdenvertaisuus esiintyy usein sellaisessa muodossa, jossa lainsäätäjälle jätetään valta poiketa yhdenvertaisuusperiaatteesta, kun siihen on hyväksyttävä syy. Tällaisissa tapauksissa yhdenvertaisuusperiaate ilmaistaan syrjintäkieltona, joka kieltää henkilöiden erilaisen kohtelun, ilman hyväksyttävää syytä. Perustuslaissa tämä on ilmaistu ”ketään ei saa ilman hyväksyttävää perustetta asettaa eri asemaan sukupuolen, iän, alkuperän, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, terveydentilan, vammaisuuden tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella” (Laki 1999, 6 §). Vastaavanlainen muotoilu löytyy myös YK:n ihmisoikeussopimuksista ja Euroopan neuvoston ihmisoikeussopimuksesta. Tällainen hyväksyttävä syy voi olla tasa-arvon edistämiseen liittyvät syyt. (Nousiainen 2012,

⁴⁰ Tasa-arvolailla (Laki 1986; Laki 2014a) pyritään laajempaan ja sisällöllisempään tasa-arvoon kuin yhdenvertaisuuslailla, joka käsittää lähinnä syrjintäkieltoja (Laki 2014b). Molemmat lait sisältävät kuitenkin sekä syrjinnän kieltoja että tasa-arvon edistämistä koskevia normeja.

⁴¹ Oppilaan yhdenvertaisuutta on vahvistettu hallinnollisesti oikeuksien kautta esimerkiksi oikeutena opetus suunnitelman mukaiseen opetukseen, oikeutena turvalliseen opiskelu ympäristöön, oikeutena saada tukiopetusta ja erityisopetusta, oikeutena hakea muutosta arviointiin eräissä tapauksissa sekä peruskoulun maksuttomuus. Viimeksi mainittua voidaan pitää koulutuksellisen yhdenvertaisuuden peruspilarina. (Lukkarinen 2002, 136.)

43.)⁴² Tasa-arvon edistämisvelvollisuuden ja välillisen syrjinnän kiellon kautta yhdenvertaisuuteen on liittynyt enemmän tosiasiallisen tasa-arvon elementtejä ja se on laajentanut yhdenvertaisuus- ja tasa-arvoperiaatteita. (Nousiainen 2008, 161; Pylkkänen 2012, 70.) Pohjoismaissa on perinteisesti suosittu tasa-arvon edistämistä osana yhdenvertaisuutta⁴³. Tähän liittyy tiettyjen etnisten ja kielellisten vähemmistöjen identiteetin vahvistaminen, ei vain syrjäntäkieltona, vaan myös niiden aseman vahvistamisena erilaisin autonomiia tukevin keinoin. (Nousiainen 2012, 53.)

Yhdenvertaisuus liittyy myös koulutuksen ohjausjärjestelmään. Tällöin on kyse koulutuksen järjestäjän vapauden asteesta tehdä paikallisia ratkaisuja esimerkiksi opetussuunnitelman sisältöihin, oppilasvalintoihin ja koulujen lakauttamiseen liittyen. Jos tämä vapaus katsotaan aiheuttavan yhdenvertaisuusongelmia, voi keinona olla valtakunnallisen ohjausjärjestelmän tiukentaminen. Kuntien kyky vastata koulutuspalveluistaan vaihtelee hyvin paljon ja siksi valtiolla on tärkeä rooli valtakunnallisen yhdenvertaisuuden turvaamisessa. (Lukkarinen 2002, 135, 137.) Tasa-arvon käsittäminen yhdenvertaisuutena kaventaa tasa-arvon tulkintaa ja Husenia (1972,1975) mukailleen kyse on suppeasta tasa-arvon tulkinnasta, jonka mukaan tasa-arvoiset koulutusmahdollisuudet toteutuvat kun muodolliset esteet poistetaan.

Kun tasa-arvo puuttuu, voidaan puhua eriarvoisuudesta tai epätasa-arvoisuudesta (Therborn 2014, 295). Therbornin (2014) mukaan eriarvoisuuden muodot rakentuvat sosiaalisesti ja perustuvat jonkinasteiseen yhteisyyden olettamukseen. Eriarvoisuus on erilaisuutta, joka loukkaa jotain tästä yhteisyydestä johdettua tasavertaisuuden normia tai oletusta. Esimerkiksi sukupuolten välinen epätasa-arvo loukkaa ihmisten tasavertaisuuden normia. Tasa-arvon Therborn näkee Senin (2010, 295-298) tapaan tasavertaiseksi toimintamahdollisuudeksi toimia täysipainoisesti ihmisenä. Ihmisen toimintamahdollisuudet ovat paras lähtökohta arvioida myös eriarvoisuutta ja taistella sitä vastaan. Eriarvoisuuden muodot tulisikin nähdä moniulotteisina esteinä, jotka vievät ihmisiltä tasavertaiset toimintamahdollisuudet ja loukkaavat ihmisoikeuksia, koska ne estävät täysipainoisen inhimillisen kehityksen. (Therborn 2014, 9,51, 54.)⁴⁴

Holli (2012), joka on tutkinut sukupuolten tasa-arvoon liittyvää tasa-arvon diskurssiivista rakentumista Suomessa, näkee epätasa-arvon korvanneen kielen tasolla eriarvoisuuden tasa-arvon vastakohtana. Etuliite -epä viittaa "heik-

⁴² Esimerkiksi erityistä ja tehostettua tukea saavat oppilaat voidaan asettaa koulutusjärjestelyiden suhteen parempaan asemaan kuin muut ilman, että kenenkään yhdenvertaisuutta loukataan, sama ei kuitenkaan Suomessa ole kohdistunut lahjakkaisiin oppilaisiin.

⁴³ Tasa-arvon edistämistä peruskouluissa on tiukennettu vuoden 2015 alusta, kun peruskoulut on veloitettu tekemään omat tasa-arvosuunnitelmansa (Laki 2014a, 5a§).

⁴⁴ Therborn näkee ihmisen koulutustason suhteellisen tarkkana mittarina sille, kuinka yhteiskunnallinen eriarvoisuus aiheuttaa ennenaikaisia kuolemia. Se myös korostaa ihmisen elämän mahdollisuuksien varhaista määräytymistä. Koulutus vaikuttaa mahdollisuuksiin usein tuloja tai varallisuutta enemmän. Köyhät ja vähän koulutetut kuolevat yleensä nuorempina ja he sairastuvat yleisiin pitkäaikaissairauksiin huomattavasti nuorempina. (Therborn 2014,18-20.)

koon” tai ”puutteelliseen” tasa-arvon muotoon, mutta ei sen täydelliseen puuttumiseen. Epätasa-arvosta puhuttaessa ei siis viitata yhteiskunnan eriarvoisuuteen ja että tilanne olisi tasa-arvolle täysin vastakkainen. Tilanne vain poikkeaa ”täydellisestä” tasa-arvosta ja jonkinasteisena tasa-arvo on kuitenkin jo olemassa. Tällä tavalla rakennetaan kuvaa jo tasa-arvoisesta tilanteesta, johon ei tarvitse tehdä mitään suurta suunnanmuutosta, korkeintaan pientä hienosäätöä. Näin tasa-arvosta tulee ”parempaa”. (Holli 2012, 92-93.)

Therborn (2014) jakaa eriarvoisuuden kolmeen ulottuvuuteen, joista ensimmäinen ulottuvuus on elämänehtojen eriarvoisuus (vital inequality). Se tarkoittaa ihmisen elinmahdollisuuksiin vaikuttavaa sosiaalisesti rakentunutta eriarvoisuutta. Toinen ulottuvuus sisältää ihmisarvoon liittyvän eksistentiaalisen eriarvoisuuden (existential inequality). Se sisältää esimerkiksi ihmisen riippumattomuuden, arvokkuuden ja vapauden asteiden kokemukset sekä oikeuden itsensä kehittämiseen ja kunnioituksen tunteeseen. Eriarvoisuutta on se, kun ihmisiltä kielletään heidän eksistentiaalinen yhdenvertaisuutensa ja kohtuulliset toimintaedellytyksensä. Kolmas eriarvoisuuden ulottuvuus on resursien eriarvoisuus (resource inequality), joka tarkoittaa toimijoiden eriarvoisia, käytettävissä olevia resursseja. Näitä resursseja voivat olla tulot, koulutus, sosiaaliset suhteet ja valta. Nämä kolme eriarvoisuuden ulottuvuutta kytkeytyvät toisiinsa, mutta ne eivät välttämättä kehity samaan suuntaan. (Therborn 2014, 62-66.)

Koulutusmahdollisuuksien tasa-arvon toteutumista on tutkittu runsaasti liittyen yksilön sosiaaliseen liikkuvuuteen ja sijoittumiseen yhteiskunnallisten asemien hierarkiassa. Yleensä lapsen ensimmäisen resurssin muodostaa hänen vanhempansa, heidän vaurautensa, tietonsa ja tukensa. Lapsen varhaisen kasvuympäristön on todettu olevan merkittävä tekijä kognitiivisten kykyjen kehittymiselle ja koulutettavuudelle (Miettinen 2014, 10). On selvitetty, että lapsi selviytyy koulusta paremmin, jos hänen vanhemmillaan on suuremmat tulot ja korkeampi koulutus (Baker & Lynch 2009, 8; Wilkinson & Pickett 2011, 126). Koulutuksen on todettu uusintavan yhteiskunnan luokkarakennetta valikoivan roolinsa kautta. Oppilaat, joilla on hyvät lähtökohdat, menestyvät paremmin koulussa ja pääsevät nauttimaan koulutuksen tuottamista hyödyistä. Heikomista sosiaalisista lähtökohdista tulevat oppilaat saattavat tyytyä alemman asteiseen koulutukseen tai pudota kyydistä kokonaan, jolloin myös heidän koulutushyötynsä jää muita alhaisemmaksi. Lapsuudenkodin luokka-asema vaikuttaa myös koulutuksen jälkeiseen työllistymiseen, sijoittumiseen ja urakehitykseen. (Bourdieu 1998, 32-33, 37-38; Esping-Andersen 2002, 2-3; Field, Kuczera & Pont 2007, 12-14, 21; Kivinen, Hedman & Kaipainen 2012, 562, 565; Lampinen & Poropudas 2010, 269; Naumanen & Silvennoinen 2010, 87; Smith 2012, 70-73.) Kuitenkin Pohjoismaissa verrattuna muihin maihin perhetaustan yhteys lasten koulunkäyntiin on muita maita heikompi (Naumanen & Silvennoinen 2010, 73).

Muita eriarvoisuuden tekijöitä koulutuksessa ovat etnisyys, rotu, vammaisuus, seksuaalinen suuntautuneisuus ja uskonto (Baker & Lynch 2009, 8-9). Koulutuspolitiikka ei kykene yksin ratkaisemaan eriarvoisuutta koulutuksessa, vaan kyse on laajemmista yhteiskunnallisista päätöksistä, kuten hyvinvointi-

perhe- ja työllisyyspolitiikasta. (Lynch & Baker 2005, 140; Naumanen & Silvennoinen 2010, 75,88; Sarjala 2008, 166-167.)

Määrittelen koulutuksellisen tasa-arvon tässä tutkimuksessa siten, että jokaisen lapsen tulee olla sukupuolestaan, seksuaalisesta suuntautumisestaan, terveydentilastaan, sosiaalisesta ja etnisestä taustastaan, asuinpaikastaan ja kodin varallisuudesta riippumatta tasa-arvoinen suhteessa laadukkaaseen ja omia tarpeita ja kykyjä kehittävään koulutukseen, kohtuulliseen valinnaisuuteen ja tasavertaiseen jatko-opintokelpoisuuteen. Tulkitsen koulutuksellista tasa-arvoa sekä distributiivisena että relationaalisenä näkemyksenä. Tasa-arvon toteutuminen on riippuvainen erilaisten hyödykkeiden oikeudenmukaisuudesta, ei aina tasa-arvoisesta, jakaantumisesta koulutuksessa. Näen tasa-arvon myös laajempina taloudellisten, poliittisten, sosiokulttuuristen ja affektiivisten tekijöiden kokonaisuutena, joiden avulla erilaisilla väestöryhmillä on todellisia valinnanmahdollisuuksia ja toimintavalmiuksia toteuttaa ja kehittää itseään yhteiskunnassa ja koulutuksen piirissä.

Tasa-arvolla en tarkoita samanlaista koulutusta kaikille, vaan nuorten tasa-arvoisia valmiuksia peruskoulun päättyessä. Näkökulman painotus on todellisessa tasa-arvossa eli tulosten tasa-arvossa, joka on puolestaan edellytys sosiaaliselle oikeudenmukaisuudelle yhteiskunnassa. Tasa-arvon näkeminen mahdollisuuksien tasa-arvona kaventaa tasa-arvon tavoittelua, koska mahdollisuudet katsotaan riippuviksi lasten ja nuorten taustatekijöistä ja kodin tuesta. Tasa-arvon näkeminen oikeuksina taas rajaa tasa-arvon minimaaliseen tasa-arvon tavoitteluun ja näkemykseen suppeasta tasa-arvosta, jonka mukaan mahdollisuuksien tasa-arvo toteutuu, kun muodolliset esteet poistetaan. Lisäksi oppilaan saama koulutus tulee olla siten laadukasta, että se mahdollistaa ympäri Suomea opetussuunnitelman mukaisen koulutuksen tavoitteet ja sisällöt, ja siitä on vastuussa pätevät opettajat.

3.5 Koulutuksen tasa-arvo suomalaisen koululaitoksen historiasa

Koulutuksellisen tasa-arvon käsitteellä on usean sukupolven mittainen historia. Tasa-arvoa alettiin vaatia valistusajalla ja sen jälkeen sen sisältö on vaihdellut autonomian ajalla, itsenäisyyden ajan alussa, 1960-luvulla ja 1990-luvulla. (Ahonen 2003,17.) Julkinen ja yhteinen koulu oli 1800-luvun suuria hankkeita kaikkialla länsimaissa. Vuoden 1866 kansakouluasetuksella senaatti määräsi, että Suomen kaikelle kansalle tuli perustaa maallinen koulu siihen asti kirkon järjestämän lukutaito-opetuksen tilalle. (Ahonen 2003, 18; Iisalo 1991, 117-118.) Koulutuspolitiikassa keskustelua herättivät kaksi suurta kysymystä, jotka koskivat sivistystä ja koulujärjestelmän yhteiskunnallista tehtävää. Tämä keskuste-

lu käytiin pääosin senaatin jäsenen J.V. Snellmanin⁴⁵ ja kansakoulun kehittäjän Uno Cygnaeuksen⁴⁶ välillä. (Ahonen 2003, 22.)

Vuoden 1866 kansakouluasetuksen mukaan kansakoulusta tuli yhteinen koulu 9-12-vuotiaille tytöille ja pojille. Maaseudulla koulujen perustaminen riippui kunnan päätöksestä ja varallisuudesta. Alakansakoulujen perustaminen 7-8-vuotiaille velvoitettiin koskemaan vain kaupunkeja. Lisäksi säätyläiset pystyivät lähettämään lapsensa yksityiseen, kolmivuotiseen valmistamaan kouluun ja sitä kautta suoraan oppikouluun. Näin Suomeen vakiintui yhteiskunnallisesti erotteleva rinnakkaiskoulujärjestelmä Snellmanin kahden sivistysohjelman mukaisesti. Valtiollinen keskusvirasto kouluylhallitus ja piiritarkastajat olivat tae kansakoulun opetuksen alueellisesta yhdenvertaisuudesta. (Ahonen 2003, 47, 50-53.) Vuoden 1898 piirijakoasetuksella pyrittiin saamaan aikaisemmin vastahakoiset kunnat perustamaan kouluja. Jokaisen maalaiskunnan tuli jakaa alueensa koulupiireihin ja perustaa koulupiiriin kansakoulu. Piirijako tuli toteuttaa siten, että koulumatkat pysyivät viiden kilometrin sisällä. (Iisalo 1991, 179-180.) Tämäkään asetus ei kuitenkaan johtanut yhtenäiseen tiheään kouluverkkoon, eikä alueellisesti yhtäläiseen kansakouluopetuksen saatavuuteen. Koulutuksellisen tasa-arvon kannalta tärkeiden yleisen alkuopetuksen, koulupakon ja yhteisen koulun tavoitteet eivät toteutuneet 1800- luvulla. Lasten koulunkäynti riippui vanhempien asemasta ja asuinpaikasta. (Ahonen 2003, 63-64.)

Vuoden 1905 suurlakko ja vuoden 1918 sota osoittivat viimeistään, että Suomessa eli kaksi kansanosaa, hyväosaiset ja huono-osaiset. Kansanopetuksen tehtävä sai uutta painoarvoa. Sen tuli nyt yhtenäistää kansaa ja valtiota. (Ahonen 2003, 68-69; Tuomaala 2011, 101-102.)⁴⁷ Oppivelvollisuuslaki tuli voimaan vuonna 1921. Koulutuksesta tuli julkisen vallan asia ja pakollisuus vaikuttanut kohottavasti koko väestön tiedon tasoon. Koulutusmenot tulivat pääosin valtion maksettavaksi, joka osaltaan vahvisti lain valtiollista luonnetta ja snellmanilaista koulutuspolitiikkaa. (Ahonen 2003, 95; Iisalo 1991, 181; Lampinen 2000, 45.) Laki ei kuitenkaan poistanut alueellista eriarvoisuutta koulutuksesta. Ensinnäkin se jätti yhteiskuntaan edelleen koulutuksellisen marginaaliryhmän,

⁴⁵ Snellman näki kansalaisyhteiskunnan valtion tavoitteille alistettuna yhteiskunnallisena muotona, jossa sivistys oli kansalaisen velvollisuus eikä oikeus. Oikeus koulutukseen riippui valtion erilaisista tarpeista, jotka saattoivat oikeuttaa myös sivistyserot ja sallia erilaiset koulumuodot. (Ahonen 2003, 23-25.) Koulun tehtävänä oli toimia ennen kaikkea sivistyksellisenä instituutiona, ei taloudellisenä tai käytännön tarpeita palvelevana toimijana (Lampinen 2000, 38). Snellmanin valtiokeskeiseen näkökulmaan ei sisältynyt ajatusta kaiken kansan yhteisestä pohjakoulutuksesta (Ahonen 2003, 39).

⁴⁶ Cygnaeukselle koulutuksen yhteiskunnallinen näkökulma oli tärkeä, sillä hän uskoi kansanopetuksen auttavan köyhiä pelastautumaan kurjuudesta ja parantavan heidän sosiaalista ja taloudellista tilaa (Ahonen 2003, 30). Cygnaeus näki yksilön kasvattamisen olevan yhteiskunnan uudistamiseen tähtäävän toiminnan keskeinen osa (Iisalo 1991, 122). Rahvaan opetus tuli kohdistua käytännöllisiin ja elämän hallinnan kannalta tarpeellisiin tietoihin ja taitoihin. Cygnaeus näki kansakoulun kaikkien ihmisten perussivistystä palvelevana yhteisenä kunnan kouluna, jonka perustamisessa ja kehittämisessä oli luotettava paikalliseen koulutustahtoon. (Ahonen 2003, 29,65; Lampinen 2000, 38.)

⁴⁷ Yhteiskunnallinen tasa-arvo olikin uudistuksen taustalla vaikuttava periaate. Kansalaisen oikeus oli hankkia kansalaissivistystä ja valtion velvollisuus oli vasta kustannuksista. (Ahonen 2003, 78,80; Lampinen 2000, 46.)

koska kaikkein köyhimpien perheiden lapset vapautettiin kansakoulusta ja syrjäseuduilla sallittiin supistettu koulunkäynti (Tuomaala 2011, 104-105). Toiseksi rinnakkaiskoulujärjestelmä salli 11- vuotiaiden lapsien koulutusmahdollisuuksien jakamisen kansa- ja oppikoulujen välillä. Suurin osa lapsista kävi kansakoulua ja vain pieni osa heistä jatkoi ammatilliseen koulutukseen. Kansakoulusta tuli koulutuksellinen umpiperä. Kaupungeissa säätyläisperheet saattoivat valita yksityisen, oppikoulun sisäänpääsyttökintoon valmistavan koulun. (Ahonen 2003, 102.) Myös tarpeiltaan erityiset lapset luokiteltiin erillään kasvatettaviksi muutamissa hoitolaitoksissa tai erityisissä tarkkailuluokissa tai apukouluissa (Ahonen 2003, 103,105; Iisalo 1991, 244).

Toisen maailmansodan jälkeisellä kaudella Suomen elinkeinorakenteen kehitys tapahtui ennätysvahtia, köyhä pientilallisten ja työläisten yhteiskunta muuttui varakkaaksi teollisuus- ja palveluyhteiskunnaksi. Yhteiskunnalliset muutokset ja korkeampaa koulutusta vaativat tehtävät kasasivat paineita rinnakkaiskoulujärjestelmän lakkauttamiseksi. Enää ei voitu hyväksyä, että kansallinen ydinsivistys jaetaan kahteen selvästi erottuvaan muodostelmaan. Myös alempien yhteiskuntaluokkien ja syrjäseutujen lapsien joukossa oleville ”lahjakkuusreserveille” oli avattava väyliä korkeampaan sivistykseen. Lisäksi oppikoulujen määrä oli kasvanut toisen maailmansodan jälkeisinä vuosikymmeninä nopeasti, se ei ollut enää ainoastaan säätyläisille tarkoitettu opinahjo. Eduskunta ymmärsikin koulutuksen yhteiskunnallisen merkityksen ja yksilöiden oikeudet tulla tasa-arvoisesti kohdelluiksi koulusivistyksen hankkimisessa. (Iisalo 1991, 247-248; Kettunen, Jalava, Simola & Varjo 2012, 33.)

Vuoden 1957 kansakoululaki poisti siihenastisen jaon ala- ja yläkansakouluun ja nivoi jatko-opetuksen kansakouluun. Kansakoulu koostui nyt pääsääntöisesti kuusivuotisesta varsinaisesta kansakoulusta ja sitä seuraavasta kaksivuotisesta kansalaiskoulusta. Näin maahan oli saatu kahdeksanvuotinen oppivelvollisuuskoulu. Vuonna 1963 kunnat oikeutettiin täydentämään kansalaiskoulu kolmannella, tosin vapaaehtoisella luokalla. (Iisalo 1991, 244; Sarjala 2008, 99 -100.)⁴⁸ Kansakoululaki vakinaisti myös kunnalliset keskikoulut valtion keskikoulujen rinnalle. Ne olivat hallinnollinen osa kansakouluja ja maksuttomia. Kunnallinen keskikouluverkosto laajeni ennen pitkää koko maan alueelle, kun lähikunnat pystyivät perustamaan keskikouluja usean kunnan yhteistyönä. Niillä tuli olemaan merkittävä rooli koulutusmahdollisuuksien tasaajana sekä sosiaalisesti että maantieteellisesti erityisesti maan itäisissä ja pohjoisissa osissa. (Lampinen 2000, 52; Sarjala 2008, 93.)

Koulutusmahdollisuuksien yhdenvertaisuuden kehittämistä jatkettiin vuonna 1959 perustetussa niin sanotussa kouluohjelmakomiteassa, joka ajoi peruskoulun perustamista R.H. Oittisen johtamana. Koulutuksen tuli olla riippumatonta taloudellisesta ja yhteiskunnallisesta taustasta, asuinpaikasta ja sukupuolesta. Komitea esitti ehdotuksen yhtenäiskouluperiaatteelle rakentuvasta

⁴⁸ Kansalaiskoulujen sattumanvarainen perustaminen kärjisti koulutuksellista epätasa-arvoa, sillä naapurikunnat saattoivat erota täysin toisistaan koulutusmahdollisuuksien tarjoajina. Yhdessä kunnassa saattoi toimia maksuton viisivuotinen kunnallinen keskikoulu, lukio ja kolmivuotinen kansalaiskoulu ja toisessa kunnassa ei ollut oppikoulua ja kansalaiskoulu oli korvattu kursseilla. (Sarjala 2008, 102.)

yhdeksänvuotisesta koulusta, joka tulisi olemaan ala-asteesta, keskiasteesta ja yläasteesta koostuva oppilaitos. Kolmevuotinen yläaste jakautuisi kolmeen linjaan. Yhtenäiskouluajatus näkyi siinä, että oppilas sai nyt itse valita linjansa. Oittinen perusteli näkemyksiään yhteiskunnallisella oikeudenmukaisuudella, joka toteutuisi vain, jos kaikilla lapsilla olisi samat mahdollisuudet. Kahden sivistyksen näkemys oli yhteiskunnallisesti vanhentunut. (Iisalo 1991, 254; Ahonen 2012; 148-149, Kettunen, Jalava, Simola ja Varjo 2012, 39.) Kouluyhteisön tuli rakentua sellaiseksi, kuin oli sitä ympäröivä yhteisö (Sarjala 2008, 110).

Peruskoulua kehitettiin kahdessa eri ryhmässä: peruskoulukomiteassa ja koulunuudistustoimikunnassa (Iisalo 1991, 255). Peruskoulun siirtymistä koskevan lakiesityksen antoi Paasion ensimmäinen hallitus vuonna 1967. Esitykseen sisältyivät peruskoulukomitean tasa-arvoa edistävät periaatteet sekä koulunuudistuskomitean pyrkimys ehkäistä koulutuksellisesti huono-osaisten ryhmien syntyminen. Esityksen perusteet koskivat yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden vaatimuksia. Peruskoulukeskustelussa peruskoulu yhdistettiin hyvinvointivaltiohankkeeseen, joka auttaisi hyödyntämään lahjakkuusreservin ja lisäksi inhimillistä pääomaa erityisesti taloudellisessa mielessä. (Ahonen 2003, 146.)

Peruskoulu muodostui nyt kahdesta asteesta, ala- ja yläasteesta. Yhtenäiskouluperiaatteen mukaisesti oli tärkeää luopua yläasteen linjoituksesta. Oppikouluväelle myönnytyksenä tilalle tulivat kuitenkin tasoryhmät kielissä ja matematiikassa johtuen opiskelijoiden kouluvalmiuksissa ja taipumuksissa olevista eroista. Oppilaan tasolla tasoryhmien valinta annettiin kuitenkin huoltajille sen sijaan, että se olisi ollut koulun päätettävissä. (Ahonen 2003, 145, 151; Iisalo 1991, 255; Lampinen 2000, 62.) Peruskoulu toteutettiin vuosina 1972- 1977 siten, että Pohjois- ja Itä-Suomen kunnat siirrettiin ensin peruskouluun ja uudistus eteni alueittain etelään (Sarjala 2002, 15). Uudistuksen mukaisesti koulut olivat julkisin varoin toimivia, oppilaille ilmaisia ja opetukseltaan yhtenäisiä (Ahonen 2003, 151). Kaikki eivät kuitenkaan päässeet yhteisen koulun piiriin. Ulkopuolelle jäivät monet poikkeaviksi määrittäneet oppilaat. Kysymys valikoinnista ei kadonnut peruskoulun myötä. (Simola, Seppänen, Kosunen & Vartiainen 2015, 88.)

Peruskoulu nähtiin tärkeänä osana hyvinvointivaltiota ja yhteiskunnallisen tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden kehittäjänä. Hyvinvointi-ideologiaan liittyvä ajatus siitä, että vain valtio kykenee politiikallaan takaamaan yhteisen hyvän jakautumisen tasaisesti, johti valtiokeskeisyyteen koulutuspolitiikassakin. Yhteiset koulutusmahdollisuudet edellyttivät valtion määrittelemät koulupiirit, valtionavun säätelyn ja koulujen valvonnan raporttien ja tarkisteiden avulla. Koulutuspoliittisessa ajattelussa vallalla olivat koulutuksen laajuus, määrällinen kasvu ja saatavuus. (Ahonen 2003, 109, 154; Lampinen 2000, 57-58; Sarjala 2008, 70.) Koulunuudistajat omaksuivat vähitellen radikaalin tasa-arvokäsityksen, että koulutuksellinen tasa-arvo merkitsi paitsi mahdollisuuksien myös tulosten tasa-arvoa. Oppimistulosten tasaisuudella haluttiin tasoittaa myös jatkokoulutuksen mahdollisuuksia. Tästä syystä myös opetussuunnitelmavalta keskitettiin ja opetuksen sisällöt yhdenmukaistettiin. Lain sallimat ta-

soryhmät olivat kuitenkin ristiriidassa tulosten tasavertaisuuden pyrkimysten kanssa. Tasoryhmitys poistettiin vuoden 1974 laissa ja käytännössä lopullisesti vuoden 1985 valtakunnallisissa opetussuunnitelman perusteissa. Niihin valikoiduttiin enemmän sosiaalisen taustan kuin oppilaiden osaamisjakauman perusteella. (Ahonen 2003, 145, 156; Kettunen, Jalava, Simola & Varjo 2012, 39-40; Lukkarinen 2002, 131; Sarjala 2002, 18, 156.) Lisäksi tuntikehysjärjestelmän luomisella 1980-luvulla lisättiin koulujen ja kuntien vapautta määritellä itsenäisemmin oppituntien ja voimavarojen ohjaamista. Samalla se sisälsi merkittävän laadun ohjaamisen näkökulman. (Lampinen 2000, 64; 2002, 131; Sarjala 2008, 160.)

Yhteiskunnan elinkeinorakenteen muutos 1980- ja 1990-luvuilla tapahtui entistä palveluvaltaisempaan ja tietotyötä painottavaan suuntaan. Yhä useampi työläinen omaksui keskiluokkaisen elämänsentteen. Tähän kuului hyvinvointivaltion rakenteiden vähättely ja vaatimus suuremmasta yksilöllisestä toimintavapaudesta. Oikeistoliberaaliset aatteet saivat sijaa keskiluokan keskuudessa. Tasa-arvon periaatteen vaatimus ei enää ollut oikeudenmukaisuuden kriteeri, vaan kysyttiin, eikö yhteiskunnallisen jaon perusteena tulisi olla pikemminkin yksilön ansiot ja vanhempien odotuksien huomiointi. (Ahonen 2003, 166; Kettunen, Jalava, Simola & Varjo 2012, 47.) Koulusivistys alettiin nähdä julkisen hyvän sijaan yksilöllisenä hyödykkeenä (Ahonen 2004, 320; 2008, 13). Sivistyksen tehtävä nähtiin välineellisenä, taloudellisen kasvun ja kilpailukyvyn palvelemisena. Vanhassa sosiaaliliberaalissa koulutusideologiassa tasa-arvo oli vapauden edellytys. Uuden uusliberalistisen koulutusideologian mukaan liika tasa-arvo oli este valinnanvapaudelle. (Ahonen 2003, 167; Lampinen 2000, 79.)

Peruskoulun vaiheet 1990-luvulla noudattivat yleisiä yhteiskunnallisia trendejä. Julkisen vallan säätelyä lievennettiin, yhteiskunnallisia rakenteita purettiin, tehtäviä ja toimivaltaa siirrettiin alaspäin. Virastoja lakkautettiin, yhdistettiin, yksityistettiin ja liikelaitostettiin. (Sarjala 2002, 20; Jakku-Sihvonen 2009, 29.) Vuonna 1990 vanha piirijakoasetus vuodelta 1898 kumottiin ja koulupiiri koski nyt koko kunnan aluetta. Tämä antoi vanhemmille vapauden valita lapselleen koulun kunnan alueelta. Samalla kunnille tuli mahdollisuus karsia kouluverkkoaan, joka johti erityisesti pienten koulujen lakkautusaaltoon. (Autti & Hyry-Beihammer 2009, 56-57; Varjo 2011, 92-93,95.) Myös valtiosuosjärjestelmää muutettiin niin, että kunta sai vapaasti päättää rahojen jakamisesta eri tehtäväalueittensa välillä. Koulujen resurssit muuttuivat yksikköperustaisiksi eli riippuvaiseksi oppilasmäärästä. (Ahonen 2003, 180.)

Koululakien uudistamisen yhteydessä vuosina 1997-1998 eduskunnassa käytiin laaja yhteiskunnallinen keskustelu. Siitä muodostui hyvinvointivaltion puolustajien ja kilpailuyhteiskuntaa kannattavien välinen vuoropuhelu. Kiistaa herättäviä aiheita olivat yksityiskoulujen perustamisen mahdollisuus, vanhempien vapaa kouluvalinta, koulun tulosvastuullisuus, koulutuksen markkinointumisen, oppivelvollisuuden laajentaminen kuusivuotiaisiin ja tarpeiltaan erityisiä lapsia koskeviksi. (Ahonen 2003, 188.) Sivistysvaliokunta lisäsi perusopetuslakiin vaatimuksen koulutuksen alueellista tasa-arvosta sekä maininnan "lähikoulusta" ja vahvisti näin oppilaan subjektiivista oikeutta saada käydä kou-

lua lähellä kotiaan koulumarkkinoista riippumatta. Valiokunta torjui myös sisäänpääsytutkintojen käytön peruskoulutasolla. (Valtiopäivät 1998.) Lisäksi kunnat velvoitettiin järjestämään erityisille lapsille mahdollisuuden käydä koulua yhdessä muiden kanssa. Koulun tuloksellisuuden arviointi tuli koskea vain keskeisiä opetuksen tavoitteita, jotta kilpailu ei koulujen välillä nousisi suureksi. Esiopetuksesta ei tullut pakollista, vaan sen määriteltiin lapsen subjektiiviseksi oikeudeksi, myöskään nuorisokoulua ei vielä tullut. Vanhemmat ja oppilaat saivat kilpailuttaa kouluja valinnoillaan, kunhan yhden oppilaan tekemä valinta ei loukannut toisten subjektiivista oikeutta lähikouluun. Eduskunta torjui myös yksityisten koulutuspalveluiden käytön peruskouluasteella ja yksityisten peruskoulujen vapaa perustamisoikeuden. (Ahonen 2001, 173; 2003, 192.) Perusopetuslaki (Laki 1998c) tuki kuitenkin 1990-luvun alkupuolella kunnille annettua valtaa perustaa oppilaita valikoivia kouluja tai luokkia. On esitetty, että 1990-luvun lama pelasti yhteisen peruskoulun, sillä se käänsi markkinaliberalismia kannattavan poliittisen ilmapiirin takaisin pohjoismaista hyvinvointiyhteiskuntaa puolustavaksi. Toisaalta oltiin tietoisia siitä, että kuntien lisääntynyt toimintavapaus ja erilaiset taloudelliset tilanteet tulisivat merkitsemään eriarvoistumista. (Kettunen, Jalava, Simola & Varjo 2012, 52-53.)

Kansainväliset oppimistulosten vertailut ja koulutusideologiat ovat vaikuttaneet 2000-luvulla koulua koskeviin käsityksiin ja uudistuksiin. Yksilöllistyminen, keskiluokan kasvu, tuloerojen jyrkentyminen ja monikulttuuristuminen ovat eriyttäneet koulutusta. Koulutuksesta on muodostunut osa suomalaista taloudellista kilpailutarinaa, jossa perinteiset sosiaaliset ja kulttuuriset arvot ovat saaneet väistyä. (Antikainen & Rinne 2012, 466; Seppänen, Kalalahti, Rinne & Simola 2015, 528.) Yhteiskunnallisesta yhteenkuulumisen rakentamisesta on tullut 2010-luvun puolivälissä vielä ajankohtaisempaa kuin peruskoulun perustamisen aikoihin (Seppänen, Kalalahti, Rinne & Simola 2015, 528). Useissa tutkimuksissa on todettu varsinkin suuremmissa kaupungeissa kouluvalintamahdollisuuksien lisääntymisen olevan vahvasti yhteiskuntaluokkasidonnaista ja eriyttävän lapsia eri opetusryhmiin koulumenestyksen perusteella (Bernelius 2013; Kosunen 2012; Poikonen 2011; Seppänen 2006; Seppänen, Rinne & Sairanen 2012; Silvennoinen, Seppänen, Rinne & Simola 2012; Simola, Seppänen, Kosunen & Vartiainen 2015; Varjo, Kalalahti & Seppänen 2015; Ylönen 2009). Toisaalla on sitten Suomi, jossa todellisia valinnanmahdollisuuksia ei ole ja jossa koulut kamppailevat lähinnä toimintansa jatkumisesta (Poikonen 2011, 134; Varjo 2011, 95; Simola 2015, 395). Näiden seurauksena peruskoulun on katsottu lohkoutuvan yhteiskuntaluokittain ja peruskoulun sisälle on syntynyt rinnakkaisia ja eriarvoistavia koulupolkuja (Seppänen, Kalalahti, Rinne & Simola 2015, 525-526). Samalla kuitenkin suomalaiset kannattavat edelleen pohjoismaista koulutusmallia ja usko yhteiseen kouluun elää vahvana. Tätä on tukenut Suomen menestys Pisa-tutkimuksissa, jotka tekivät Suomesta koulutuksen ihmemaan. (Antikainen & Rinne 2012, 466.) Pisa-tuloksien valossa suomalainen koulutusjärjestelmä on edelleen tasa-arvoinen ja korkealaatuinen. Kansainvälinen menestys onkin toiminut puskurina markkinaliberalistisia paineita vastaan. (Simola 2015, 373, 391.)

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata ja ymmärtää koulutuksellisen tasa-arvon diskursiivista rakentumista peruskoulun valtakunnallisen opetussuunnitelman valmistelutyössä 2010- luvun alussa tuotetuissa koulutuspoliittisissa teksteissä. Tutkimuskohteena on vuonna 2009 aloitettu peruskoulun valtakunnallisten tavoitteiden ja tuntijaon uudistustyö. Sen pohjalta opetushallitus valmisteli valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman, joka otettiin käyttöön vuonna 2016. Tutkimus on siten myös kertomus peruskoulun opetussuunnitelman liittyvien tavoitteiden ja tuntijaon määrittelyprosessista, joka kesti kolme vuotta. Peruskoulun tavoitteet ja tuntijako ovat osa valtakunnallista normiohjausta, jolla pyritään takamaan yhdenvertaisuus koulutuksessa koko Suomessa. Tavoitteiden suuntaamisella ja tuntijaon jakaantumisella eri oppiainneiden välille vaikutetaan eri koulutuksen tasoihin: valtioon, opetuksen järjestäjään, kuntaan, kouluun, opettajaan ja oppilaaseen. Kysymys on siten monenlaisien toimijoiden tavoitteiden kamppailusta ja yhteensovittamisesta. Poliitiikkaa ei nähdä vain ylhäältä alaspäin suuntautuvana toimeenpanona, vaan kenttänä, jolla monet toimijatahot pyrkivät eri tasoilla vaikuttamaan asioiden määrittelyyn ja menettelytapoihin. Eri toimijatahot eivät kuitenkaan ole tasavertaisia keskenään, vaan niiden hallussa olevat erilaiset resurssit vaikuttavat siihen, millaisen painoarvon kustakin toimija-asemasta annetut tulkinnat saavat. (Bourdieu 1986, 249-250.) Koulutuspolitiikka tulee nähdä laajasti siten, että kyseessä ei ole vain ”ylempien” poliittisten toimijoiden työ, vaan kysymyksiä koulutuksellisesta tasa-arvosta ja niiden ratkaisuvaihtoehdoista käsitellään kaikilla koulutuksen järjestämisen ja toteutumisen tasoilla (Haltia 2012, 66).

Tutkimuksen aineisto koostuu kahdesta vuosina 2010 ja 2012 annetuista tuntijakotyöryhmän esityksistä peruskoulun tavoitteiksi ja tuntijaoksi ja niihin liittyvistä eri asiantuntijoiden, järjestöjen ja valtion hallinnonalojen sekä yksityisten henkilöiden lausunnoista. Tarkastelen ensinnäkin näiden kahden esityksen ja niihin liittyvien lausuntojen luomia puhetapoja, diskursseja koulutuksellisesta tasa-arvosta. Diskurssien kautta tavoitteena on ymmärtää, millaisia merkityksiä koulutuksellinen tasa-arvo saa suomalaisessa koulutuspoliittisessa keskustelussa nimenomaan peruskoulutukseen liittyen. Millaista tasa-arvoa

koulutuspoliittiset kannanotot ilmentävät ja millaisin tavoin tasa-arvonäkemyksiä perustellaan? Mitkä seikat nähdään uhkaavan tasa-arvoa ja mitkä mahdollisuuksina lisätä tasa-arvoa? Tarkastelun kohteena on myös diskurssien väliset valtasuhteet. Toiseksi tarkastelen koulutuksellisen tasa-arvon kentän toimijoita ja heille muodostuneita toimijarooleja. Erityisesti sitä, ketkä toimijat esitetään aineistossa aktiivisina, ketkä hävytetään taustalle tai keitä ei mainita ollenkaan koulutukselliseen tasa-arvoon liittyen. Tällä tarkastelulla voin selvittää, kuka esitetään tekemässä asioita ja kenelle ja mitä tämä kertoo koulutuksellisen tasa-arvon näkemyksistä. Tämän kautta voin ymmärtää myös vallankäytön suhteita liittyen tuntijakolausunnoissa syntyviin hierarkkisiin näkemyksiin koulutuspoliittisesta kehittämistoiminnasta. Toimija-analyysin pohjana on van Leeuwenin sosiaalisten toimijoiden analyysimalli⁴⁹. Diskurssianalyysi perustuu Norman Faircloughin kriittiseen diskurssianalyysiin⁵⁰. Kolmanneksi tarkastelen vielä lausunnonantajien asettautumista koulutuksellisen tasa-arvon diskursseihin kahden eri tuntijakoesityksen kesken (luku 8).

Tutkimus perustuu enemmän yhteiskuntatieteelliseen kuin kielitieteelliseen lähestymistapaan. Tavoitteena on tutkia koulutuksellista tasa-arvoa kielen kautta rakentuvana yhteiskunnallisena ilmiönä, eikä kielitieteellisesti kielenkäytön ja sen piirteiden analyysina. (Pietikäinen 2000, 192-193.) Huomio on siinä, miten kieltä käytetään ilmaisemaan asioita ja miten asioita ja ilmiöitä tuotetaan (van Dijk 1993, 252; Jokinen, Juhila & Suoninen 2016, 26; Pietikäinen 2000, 196-200; Pietikäinen & Mäntynen 2009, 17).

Tutkimuskysymykset:

Millaisia koulutuksellisen tasa-arvon diskursseja tuntijakoesitysten lausunnoista on tunnistettavissa?

- 1.1 Mitä nämä diskurssit kertovat koulutuksellisesta tasa-arvosta?
- 1.2 Mitä nämä diskurssit kertovat koulutuspolitiikan arvoista ja ideologioista?

Ketkä tai mitkä tahot näyttäytyvät koulutuksellisen tasa-arvon toimijoina?

- 2.1. Millaisia toimijarooleja koulutukselliseen tasa-arvoon liitetään?
- 2.2 Mitä nämä toimijanäkemykset kertovat koulutuksellisesta tasa-arvosta?

⁴⁹ Tätä käsitellään lisää luvussa 5.2.2.

⁵⁰ Tätä käsitellään lisää luvussa 5.2.1

5 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT

5.1 Kieli sosiaalisen todellisuuden rakentajana

Sosiaalinen konstruktionismi perustuu todellisuuden näkemiseen ihmisten luomana ja toisten ihmisten kanssa jaettuna, ei vain luonnollisen maailman heijastuksena. Todellisuus rakentuu ihmisen ja hänen ympäristönsä vuorovaikutuksessa kielen avulla merkitysvälitteisesti. Käsitteemme maailmasta, kategoriat ja käsitteet ovat historiallisia ja kulttuurisesti tuotettuja ja siten suhteellisia. Tieto syntyy sosiaalisissa prosesseissa ja siksi "totuuskaan" ei välttämättä ole se, mikä vastaa ulkoista todellisuutta, vaan se, mikä syntyy ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa ja tunnustetaan ja tunnistetaan "totuudeksi". Kulloinkin käsitys totuudesta tuottaa siten erilaista toimintaa. (Berger & Luckmann 1998, 48-52; Burr 2003, 2-5.)

Ihmisten välinen vuorovaikutus on muovautunut yhteiskunnallisesti, mutta se on myös yhteiskunnallisesti vaikuttavaa tai yhteiskunnallisesti perustavanlaatuaista. Kriittinen diskurssianalyysi tarkastelee näitä kahta kielenkäytön aspektia: kieltä yhteiskunnallisena tuotoksena ja kieltä yhteiskunnallisena vaikuttajana. (Berger & Luckmann 1998, 101; Fairclough 1997, 75-76.) Toiset ihmiset näyttävät tyyppinä, joiden välinen kohtaaminen perustuu samantyyliisiin vuorovaikutustilanteisiin. Yhteiskunnan rakenne perustuu näiden tyyppitysten ja niiden myötä vakiintuneiden vuorovaikutussuhteiden kokonaisuuteen. (Berger & Luckmann 1998; 33, 42-44; 71-72.)

Kielenkäyttö rakentaa merkityksiä, mikä perustuu representaation ideaan. Ihmiset valitsevat sanoja ja visuaalisia symboleja kuvaamaan erilaisia tapahtumia tai ilmiöitä. Sanat ja kuvat edustavat ja esittävät ajatuksia ja tunteita, joita haluamme välittää muille. Tämä esittäminen on nimenomaan uudelleen esittämistä eli jonkin asian tekemistä uudelleen läsnäolevaksi. Lisäksi kielellinen toiminta on myös maailman merkityksellistämistä jostain tietyistä näkökulmasta

käsin. Representaation voikin määritellä ”jonkin esittämiseksi jonkinlaisena”. (Lehtonen 2004, 45.)

Kielelliset valinnat tapahtuvat sekä kielen mikrotasolla (esimerkiksi sanat), diskursiivisella tasolla (diskurssit ja genret) ja sosiaalisella (representaatiot, identiteetti, valtakysymys) merkitysjärjestelmien tasolla. Jokainen valinta antaa ilmiölle erilaisen merkityksen, joka on kiinnittynyt aikaisempiin käyttökonteksteihin ja tapaan puhua ilmiöstä. Representaation kautta kohde tulee läsnäolevaksi niiden konventioiden ja normien avulla, joilla se on tapana esittää. Nämä tavat ja normit sekä rajaavat että muovaavat sitä, mitä mistäkin voi sanoa. Toisaalta emme ole aina tietoisia viestimme kaikista merkityksistä. Viestin vastaanottaja voi tulkita viestimme eri tavoin kulttuurisen tai kokemuksellisen taustansa takia. Representaatiota voi hyödyntää poliittisessa kielenkäytössä myös niin, että annamme jostain asiasta mahdollisimman myönteisen kuvan. (Lehtonen 2004, 46; Pietikäinen & Mäntynen 2009, 54; Väliverronen 1996, 19.)

Representaatio on keskeinen käsite tutkittaessa diskursiivista valtaa. Diskurssin representationaalinen kuvausvoima liitetään niiden kykyyn kuvata ja esittää maailman tapahtumat ja ihmiset ”totena” tai ”tapahtuneena”, kuvata niiden syy-seuraussuhteita ja arvottaa asioita. Tietoa jäsenetään ja esitetään tietystä näkökulmasta. Ihmiset, jotka haluavat valtaa tai muutosta, voivat käyttää merkitysvaltaansa murtaen tai provosoiden tällaisia merkityksiä.⁵¹ Siten kielelliset valinnat rakentavat myös kielen käyttäjän identiteettiä ja sosiaalisia suhteita. Tuloksena on aina tietynlainen tiedon merkityksellistämisen tapa, joka ottaa mukaan jotkut asiat, sulkien siten toiset pois. (Fairclough 1997, 13; 2004; 136-137; Pietikäinen & Mäntynen 2009, 16-17, 53.) Oman tutkimukseni kannalta esimerkiksi se, miten koulutukselliseen tasa-arvoon suhtaudutaan, liittyy siihen, miten tasa-arvo käsitteenä ymmärretään ja määritellään ja minkä ajatellaan olevan sen syynä ja seurauksena. Foucaultilaisittain nähtynä tämä kuvaaminen ja määrittely tuottavat tietynlaista tietoa koulutuksellisesta tasa-arvosta, siten tieto on myös poliittinen kysymys ja valtaa sisältävä (Burr 2003, 68).

Kuvaamisen lisäksi toinen tärkeä kielellinen toiminto on nimeäminen. Kun viittaamme maailman ilmiöihin, valitsemme nimityksiä (substantiiveja, substantiivilauseita, erisnimiä), joilla viitataan tiettyihin ilmiöihin. Nimeämisen osana voidaan erotella vielä luokittelu tai kategorisointi. Maailmaa luokitellaan ryhmiin ja erilaisiin hierarkioihin kuten esimerkiksi suomenkieliset ja ruotsinkieliset. Nimeämistä tulisi tarkastella aina suhteessa kontekstiin, tekstin tavoitteisiin, genreen, sitä edeltäviin tapahtuneisiin ja ympäröiviin tekstiverkostoihin, yhteiskuntaan ja kulttuuriin ja siihen, kuka kieltä käyttää. Nimeämiset ja luokitteletut ovat siten kiteytyneitä käytänteitä, joiden jälkiä seuraamalla voidaan päästä kiinni diskursseihin. (Fairclough 2004, 138-139; van Leeuwen 1996, 32-34; Pietikäinen & Mäntynen 2009, 71-72.)

⁵¹ Laclau (2005) puhuu ”kelluvasta merkitysijästä”, jolloin eri yhteiskunnalliset ryhmät määrittävät itsensä ainakin osin saman käsitteen kautta ja samalla vaativat itselleen joko käsitettä tai sen merkitystä. Tässä kamppailussa käsitteen alkuperäiseen merkitykseen voidaan liittää uusia merkityksiä tai merkitykset joutuvat kiistelystä kohteeksi. (Laclau 2005, 131-133.)

5.2 Tekstit ja diskurssit tutkimuskohteena

Tässä tutkimuksessa tutkimusaineisto muodostuu hallinnollisista teksteistä. Tekstit voivat olla sekä puhuttua että kirjoitettua tekstiä. Ymmärrän kuitenkin tekstit tässä tutkimuksessa Vesa Heikkisen (2012) tavoin ennen kaikkea kirjoitettuna kielenä, jota voi luonnehtia myös vuorovaikutukseksi ja toiminnaksi, jonka avulla ihmiset pyrkivät välittämään merkityksiä toisilleen (Heikkinen 2012, 3). Teksteillä on siis sosiaalisia vaikutuksia, mutta myös poliittisia, moraalisia ja materiaalisia seurauksia, joita on tärkeä tutkia, jotta yhteiskunnan epäkohtia voidaan nostaa esiin. Ne muuttavat merkitykselliseksi tekemisellään tietojamme, uskomuksiamme, mielipiteitämme ja arvojamme. Pidemmällä aikavälillä ne vaikuttavat esimerkiksi mainosten kautta kulutuskäyttäytymiseen, sukupuoli-identiteetteihin, koulutusmuutoksiin tai materiaalsen maailman muutoksiin kuten arkkitehtuuriin. (Fairclough 1993, 3; 2004, 8, 14-15.) Teksteillä voi olla kausaalisia yhteyksiä, mutta ne eivät ole säännöllisiä, koska monet muut tekijät tekstin sisällössä määrittävät määrätyn tekstin vaikutuksia, lisäksi teksti vaikuttaa eri tavoin ihmisiin esimerkiksi erilaisina tulkintoina (Fairclough 2004, 8).

Faircloughin (1993) mukaan tekstissä on kyse aina samanaikaisesti representaatiosta, suhteista ja identiteeteistä⁵². Tekstin varsinaisen sisällön lisäksi on tärkeää huomata se, mitä tekstistä puuttuu. Näin kielen analyysi voi yhdistyä yhteiskunnalliseen analyysiin, kysymyksiin tiedosta, uskomuksista ja ideologiasta (representaatiot) sekä kysymyksiin sosiaalisista suhteista, identiteeteistä ja vallasta (interpersoonallinen funktio). (Fairclough 1997, 29, 79-80.) Fairclough on tarkentanut Hallidayn systeemistä kieliteoriaa tekstin kontekstuaalisuutta kuvaavilla genren ja intertekstuaalisuuden käsitteillä ja liittänyt tekstitulkinat yhteiskunnan ja kulttuurin sekä yksityisen ja julkisen suhteen muutoksiin. (Fairclough 1993, 36; Väliverronen 1998, 29.) Faircloughin ajattelun taustalla ovat myös Foucaultin ajatukset. Tosin Foucault (2005) ei itse ollut kiinnostunut yksityiskohtaisesta tekstin tarkastelusta vaan hänen mielenkiintonsa oli melko yleisissä puheikäytännöissä, joilla sosiaalista todellisuutta tuotetaan (Foucault 2005, 41-42). Kielitieteilijä Fairclough on tuonut Foucaultin ajatuksia lähemmäksi yksityiskohtaista tekstin tulkintaa (Siltaoja & Vehkaperä 2011, 209).

Ajatus diskurssista on moniselitteisempi kuin tekstin käsite jo senkin vuoksi, että sitä käytetään sekä lingvistiikan että yhteiskuntatieteiden alalla. Kielitieteestä peräisin olevan määritelmän mukaan diskurssi tarkoittaa lausetta suurempia tekstikokonaisuuksia. Kielenkäyttöä tutkitaan ennen kaikkea kulloisessakin sosiaalisessa yhteydessä. Sen sijaan monet yhteiskuntatieteilijät ym-

⁵² Ajatus on alun perin peräisin M.A.K Hallidayn (2004) tekstin monifunktionalisesta näkökulmasta. Hallidayn mukaan kielessä on ensisijaisesti kyse toiminnasta kuin vain tietämisestä. Jokaisessa tekstissä, myös lause- ja virketasolla, on käytössä samanaikaisesti kolme funktionaalista pääkategoriaa: Kielen ideationaalinen funktio tuottaa representaatioita tietystä tilanteesta, vuorovaikutuksellinen funktio sisältää suhteita ja identiteettejä tuottavan funktion ja tekstuaalinen funktio sisältää tekstikokonaisuuden rakentumisen yksittäisistä lauseista. (Halliday 2004, 37-38.)

märtävät diskurssin tietynä yhteiskunnallisena käytäntönä. Heitä kiinnostaa kielenkäytön laajempi yhteiskunnallinen ja kulttuurinen konteksti. (Väliveronnen 1998, 21.) Yksinkertaisimmillaan diskurssin voi ajatella tavaksi merkityksellistä ilmiö määrätystä näkökulmasta käsin (Fairclough 1993, 138; 2004, 124). Laajimmillaan diskurssilla tarkoitetaan kaikkea puhuttua ja kirjoitettua kieltä sekä usein myös visuaalisten ja audiovisuaalisten merkitysten tuottamisen muotoja. Diskurssin käsitteelle osittain rinnakkaisia termejä ovat muun muassa merkityssystemi, tulkintarepertuaari, puhetapa ja kehys. (Husa 1995, 2-3; Jokinen, Juhila & Suoninen 2016, 34-35; Väliveronnen 1998, 20-2.) Jokisen, Juhilan ja Suonisen (2016) mukaan diskurssianalyysi tulisi ymmärtää erilaisten merkityssystemien kirjona, jossa sosiaalisen todellisuuden katsotaan hahmottuvan useista rinnakkaisista tai keskenään kilpailevista merkityssystemien kentistä, jossa yksittäinen diskurssi merkityksellistää maailmaa ja sen prosesseja ja suhteita eri näkökulmasta. Diskurssin käsite soveltuu parhaiten sellaisiin tutkimuksiin, joissa ilmiötä pyritään ymmärtämään historiallisesti, valtasuhteiden näkökulmasta ja institutionaalisissa sosiaalisissa käytännöissä. (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016, 32, 34-35.)

Diskurssia ei voi rinnastaa puheen teemaan tai aiheeseen, siinä ei ole kyse mielipiteestä tai asenteesta. Diskurssianalyysin tavoitteena ei ole erilaisten kannanottojen etsiminen tekstistä eikä se muodosta yhtenäistä retorista kokonaisuutta. Yhtä teemaa tai aihetta on mahdollista tarkastella eri diskursiivisesta viitekehystä käsin, jolloin kukin diskurssi nostaa esiin saman teeman erilaisia merkityksiä ja painotuksia. (Suoninen 2016, 53-54; Valtonen 1998, 98.) Samalla diskurssi rajoittaa muita tapoja esittää asioita (Hall 2002, 98). Fairclough (1993, 63) käsittää diskurssit Foucault'n tavoin kielenkäyttönä, sosiaalisen käytännön muotona, eikä pelkästään yksilöllisenä toimintana tai tilanteisten tekijöiden ilmentymänä. Diskurssi on toiminnan muoto, jolla ihmiset toimivat ulospäin maailmaan ja erityisesti toisilleen yhtä paljon kuin diskurssi on myös esittämisen malli. Toisaalta diskurssi muotoillaan ja rakennetaan sosiaalisessa rakenteessa laajemmassa merkityksessä ja kaikilla tasoilla: luokissa ja muissa sosiaalisissa suhteissa, yksittäisissä instituutioissa, luokittelun systeeminä, normeina ja diskursiivisina ja ei-diskursiivisina tapoina. Diskurssi on käytäntö, ei vain maailman esittämistä vaan maailmaan vaikuttamista. (Fairclough 1993, 63-64.)

Käytän tässä tutkimuksessa käsitettä teksti, kun viittaan tuntijakolauseiden teksteihin ja diskurssia, kun käsittelen kontekstin ja tekstimaailman kokonaisuutta. Tarkoitan diskursseilla tässä tutkimuksessa teksteissä esiintyviä puhetapoja ja merkitysjärjestelmiä, joilla rakennetaan koulutukselliseen tasarvoon liittyvää maailmaa. Ymmärrän diskurssit Norman Fairclough'n (2004) tavoin erilaisiksi näkökulmiksi maailmaan. Ihmisillä on erilaisia suhteita maailmaa kohtaan, mitkä puolestaan riippuvat heidän asemistaan maailmassa, heidän sosiaalisesta ja henkilökohtaisesta identiteetistään sekä sosiaalisista suhteistaan. Diskurssit eroavat toisistaan sanaston, semanttisten suhteiden, oletusten ja kieliopillisten tekijöiden suhteen. Kuvaamisen lisäksi ne myös muuttavat maailmaa tiettyyn suuntaan. (Fairclough 2004, 124, 133.) Ajattelen myös Foucault'n

tavoin diskurssien tapahtuvan aina korostetusti tietyssä historiallisessa ajassa ja paikassa. Oletan, että käsitteet ovat historiallisia ja aina vähintään potentiaalisesti kiistanalaisia. Käsitettä voi toisin sanoen määritellä ja käyttää uudella tavalla, mutta ei silti vapautua niiden historiallisesta merkitysvarannosta. (Hyvärinen, Kurunmäki, Palonen, Pulkkinen, Stenius 2003, 10; Kantola 2002, 63.)

5.2.1 Kriittinen diskurssianalyysi koulutuspoliittisten diskurssien tutkimisessä

Koska tutkimusaineistoni koostuu koulutuspoliittisista teksteistä, joilla eri yhteiskunnassa toimivat toimijatahot pyrkivät vaikuttamaan tuleviin peruskoulun tavoitteisiin ja opetustuntimääriin kansallisella päätöksentekotasolla, on kyseessä koulutuspoliittinen vallankäyttö. Tästä syystä päädyin valitsemaan laajasta diskurssianalyysien kentästä kriittisen diskurssianalyysin. Kriittinen diskurssianalyysi pyrkii tutkimaan, kuinka ideologiat ja valtasuhteet muotoilevat ja rajoittavat diskurssia ja millaisia ideologioita vaikutuksia diskurssilla on tiedon ja uskomusten järjestelmiin, sosiaalisiin suhteisiin ja identiteetteihin (van Dijk 1993, 252; Fairclough 1993, 12; Mayer 2001, 15; Wodak 2001, 11).

Kriittiseen diskurssianalyysiin on vaikuttanut voimakkaasti Teun A. van Dijk, joka on lähempänä kriittistä lingvistiikkaa kuin Fairclough. Hän nojaa töissään myös enemmän psykologisiin teorioihin ihmisen tietämisestä. (Mayer 2001, 21; Väliverronen 1998, 28-29.)⁵³ Van Dijkin (1993) mukaan kriittisen diskurssianalyysin avulla pyritään ymmärtämään paremmin sosiaalisia kysymyksiä, jotka ovat luonteeltaan monimutkaisia ja edellyttävät siten monitieteistä lähestymistapaa. Jako teoriaan, kuvailuun ja soveltamiseen tulee vähemmän merkitykselliseksi. Van Dijkin mukaan tutkimuksen kriittisyyden pitää näkyä selkeänä poliittisena asenteena, jonka myötä tutkimusta käytetään yhteiskunnallisen muutoksen välineenä. Samalla kriittinen analyysi sitoo tutkijan poliittiseen taisteluun sosiaalisen muutoksen aikaansaamiseksi. Tutkija ei voi olla positioltaan neutraali. Van Dijk painottaakin, että kriittinen diskurssianalyysi ei ole teoria tai menetelmä, vaan näkökulma ja tulkinnallinen viitekehys. (van Dijk 1993, 252-253; 2008, 300.)

Fairclough (1993) yhdistää kriittisen tekstintutkimuksen perinnettä diskurssianalyysin ranskalaiseen suuntaukseen, erityisesti Foucault'hon. Kriittisten lingvistien tapaan Fairclough'n tutkimuskohteena on kielenkäytön suhde yhteiskuntaan ja kulttuuriin. Yhtäältä hän on kiinnostunut siitä, miten tekstit ja niitä kehystävät diskurssikäytännöt ovat kulloistenkin sosiaalisten ja kulttuuristen kontekstien muovaamia. Toisaalta hän korostaa sitä, miten kielenkäyttö myös rakentaa sosiaalista todellisuutta, yhteiskunnallisia instituutioita ja luo tietynlaisia suhteita viestinnän osapuolten välille, siten hänen näkemyksensä on varhaisiin kriittisiin lingvisteihin verrattuna moniulotteisempi. (Fairclough

⁵³ Van Dijkin (1993) sosiokognitiivinen lähestymistapa perustuu tiettyjen sosiaalisesti jaettujen mentaalisten mallien tai skeemojen selvittämiseen tekstin tuotannossa. Näiden pohjalta esimerkiksi toimittajat tulkitsevat maailman tapahtumia ja tuottavat niistä uutisia.

1993, 4, 8; 2004, 22-25.)⁵⁴ Kielenkäyttö on vallankäyttöä (Fairclough 2001,14) ja kriittisyys liittyy juuri kielen tuottamien valta-asemien analysoimiseen. Toisaalta kriittisyys näkyy myös tutkijan omana pohdintana omasta tutkijapositionista. Kriittiseen diskurssianalyysiin voi kuulua myös poliittisuus ja pyrkimys muutokseen. (Pietikäinen 2000a, 68-69.)

Foucault'n (1969/ 2005) myötä on tullut tavaksi tutkia kielenkäyttöä erilaisissa sosiaalisissa konteksteissa. Perustava ajatus on se, että merkitys syntyy aina kontekstissaan. Jokaisen sanan, ilmauksen, tekstin tai diskurssin merkitys ei ole pysyvä, vaan vaihtelee kontekstista riippuen. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 28.) Pietikäinen ja Mäntynen (2009) näkevät kontekstin monikerroksellisenä käsitteenä, jolla viitataan hyvin monitasoisiin ilmiöihin merkityksen muodostamisessa ja tekijöihin, jotka mahdollistavat ja rajaavat merkityksen käyttämistä ja tulkitsemista. Konteksti sisältää sekä ajallisen ulottuvuuden että kielenkäytön tilanteisuuden. Kontekstin eri tasojen voi ajatella olevan sisäkkäin ja toisiinsa kietoutuneena siten, ettei niiden välillä ole rajaa ja siksi tutkijan onkin etukäteen mietittävä, mihin rajaa tutkimuskontekstinsa. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 29-30,32.)

Tässä tutkimuksessa ymmärrän kontekstin kolmitasoisena: tilannekontekstina, diskurssikäytäntönä ja yhteiskunnallisena kontekstina. Tilannekontekstissa on kyse siitä välittömästä sosiaalisesta tilanteesta, jonka osana kielenkäyttö on. Myös toimijoiden roolit ja fyysinen tila ovat osa tätä kontekstia⁵⁵. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 31.) *Omassa tutkimuksessani tilannekonteksti kiinnittyy eri lausunnonantajien antamiin tuntijakolausuntoihin, teksteissä rakentuviin merkityksiin. Koska kyseessä on kielellisen ja sosiaalisen toiminnan dialektinen suhde, tarkastelen tällä tasolla myös sitä, miten osallistujien toimijuus rakentuu kielessä eli millaisia sosiaalisia rooleja toimijoille rakentuu kahtena eri aikana, vuonna 2010 ja vuonna 2012.*

Tilanteisen kontekstin ja laajemman yhteiskunnallisen kontekstin välillä voidaan käyttää rajatumpaa diskurssikäytäntöjen välitason kontekstia. Ne ovat kiteytyneitä diskursiivisen toiminnan tapoja, jotka ovat syntyneet ajan myötä kulttuurisen ympäristön muokkaamina ja jotka muokkaavat kielellistä toimintaa. Ajatuksena on, että kielenkäytön sisältöä on mahdotonta erottaa tavasta käyttää kieltä. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 35.) *Omassa tutkimuksessani diskurssikäytäntöjen konteksti muodostuu peruskoulun tavoitteiden ja tuntijaon uudistamisen prosessista, jossa eri yhteiskunnan toimijat voivat kommentoida valtakunnallisen työryhmän esitystä. Kyse on toisaalta koulutuspoliittisesta vaikuttamisesta ja toisaalta lausuntojen hallinnollisesta esitystavasta tuoda erilaisia näkemyksiä julki peruskoulun uudistamiseen.*

Kolmannen tutkimukseni kontekstin muodostaa yhteiskunnallinen konteksti. Se sisältää kielenkäyttöä ympäröivän kulttuurisen (arvot ja ideologiat),

⁵⁴ Fairclough kytkee työnsä myös Frankfurtin koulukuntaan (esimerkiksi Marx, Habermas) Bourdieun, Foucault'n ja Gramscin valta-analyysiin sekä uudempaan yhteiskuntateoreettiseen keskusteluun (esimerkiksi Beck, Giddens).

⁵⁵ Pienimpänä kielenkäytön mikrotasona tilannekontekstissa ovat sanojen yhteys lauseisiin, esimerkiksi sanan eri merkitykset lauseyhteydessään (Jokinen, Juhila, Suonenen 2016, 37).

historiallisen ja sosiaalisen tilanteen ja käytänteet (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 36). Sillä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa 2010-luvun alkupuolen suomalaista hyvinvointiyhteiskuntaa ja siinä peruskoulun historiallista, koulutuspoliittista ja koulutuspoliittisen ohjauksen kontekstia rajattuna koulutuksellisen tasa-arvon ja peruskoulun tavoitteiden ja tuntijaon kehittämisen kontekstiin.

Norman Fairclough näkee diskurssin ja diskurssianalyysin kolmiuloitteisena tarkastelukulmana (kuvio 1), jossa mikä tahansa diskursiivinen tapahtuma voidaan analysoida siitä lähtökohdasta, että se on samanaikaisesti pala tekstiä ja esimerkki diskurssikäytännöstä sekä sosiaalisesta käytännöstä. (Fairclough 1993, 4, 72-73; 2001, 20-22; Pietikäinen 2000a, 73.)



KUVIO 1 Faircloughin kolmiuloitteinen diskurssin käsite (Fairclough 2001, 21)

Tekstin analyysissä tutkitaan sitä, mitä teksti kertoo, miten ja mihin viitaten. Siinä tarkastellaan sanastoa, virkkeitä ja tekstin kokonaisrakennetta. Sitä, millaisilla sanoilla ilmiötä kuvataan, miten lauseet linkittyvät toisiinsa ja toisiin virkkeisiin. (Fairclough 1993, 74-77.) Analyysivälineenä on sisällönerittely, jonka perusteella syntyy kantavia teemoja, joiden perusteella voidaan kuvata ilmiötä ja sitä, miten ilmiöstä puhutaan. Tämän perusteella voidaan tunnistaa erilaisia diskursseja. (Pynnönen 2013, 32-33; Pietikäinen 2000, 70.) *Tekstitason analyysiin liittyen kokoan omassa tutkimuksessani tuntijakolausunnoissa ilmeneviä tasa-arvoon liittyviä nimeämiskäytäntöjä ja teemoja. Samoin määrittelen, millaisia toimija-asemia koulutukselliseen tasa-arvoon liittyy.*

Diskurssikäytännön taso tarkoittaa tekstin tuotannon, jakamisen ja kuluttamisen käytäntöjen tarkastelua (Fairclough 1993, 78-79; Foucault 1982, 117). Diskurssikäytäntö tarkoittaa joukkoa anonyymeja, historiallisia sääntöjä, jotka ovat aina ajallisesti ja paikallisesti määräytyneitä. Diskurssikäytäntö määrittää sen mitä, miten ja millä oikeutuksella joku voi "sanoa" jotain. (Foucault 1982, 39; Kunelius 2003, 225.) Tällä tasolla pyritään tulkitsemaan ja ymmärtämään tekstin merkityksiä tutkimuksen välittömässä kontekstissa, mutta myös suhteessa toisiin teksteihin (intertekstuaalisuus) ja laajemmassa institutionaalisisessa kontekstissa (Fairclough 1993, 78-81, 84). Tulkitsevan analyysin kautta syntyy representaatioita siitä, millaiseksi jokin ilmiö tekstin ja diskurssien kautta tehdään (Fairclough 1993, 81,85; Pynnönen 2013, 33). *Tässä tutkimuksessa tavoitteena*

on tarkastella diskurssien avaamia merkityksiä koulutuksellisesta tasa-arvosta ja määrittellä sitä, miten vuoden 2010 ja vuoden 2012 tuntijakoesityksien diskurssit eroavat toisistaan. Onko diskurssien välillä eroja siinä, mikä määrittellään yhteiskunnalliseksi ongelmaksiksi, koulutuksellinen tasa-arvo itse vai toimintatavat ja minkälaisia ratkaisuehdotuksia tähän ongelmaan tarjotaan. Lisäksi tarkastelen sitä, mitä eri toimijanäkemykset kertovat koulutuksellisesta tasa-arvosta.

Diskurssikäytännöt muodostuvat sekä konventionaalisella tavalla että luovalla tavalla. Ne myötävaikuttavat sekä yhteiskunnan uudelleentuottamiseen (sosiaaliset identiteetit, sosiaaliset suhteet ja tieto- ja uskomusjärjestelmät) että yhteiskunnan muuttamiseen. Siten diskurssit rakentavat yhteiskuntaa ja kulttuuria yhtä paljon kuin ovat niiden rakentamia. (Fairclough 1997, 65; Wodak 1996, 18.) Diskurssikäytännön kontekstin osat voivat muodostua useista sosiokulttuurisen käytännön tasoista. Näin diskurssianalyysi on yritys jäljittää tekstien, diskurssikäytäntöjen ja sosiokulttuuristen käytäntöjen välisiä systemaattisia yhteyksiä. (Fairclough 1993, 71; 1997, 28.) Kaikki nämä ovat luonteeltaan sosiaalisia ja ovat yhteydessä tiettyihin taloudellisiin, poliittisiin ja institutionaalisiin järjestelmiin, missä diskurssi yleistetään. Tuotanto ja kulutus ovat osaksi tulkinnallisia prosesseja, koska ne perustuvat sisäistettyihin sosiaalisiin rakenteisiin ja tapoihin. (Fairclough 1993, 71.)

Diskurssikäytäntöjä ei ole mahdollista ymmärtää irrallisina, vaan kaikki kirjoitetut ja puhutut tekstit viittaavat aina toisiin teksteihin. Niiden luomiin merkityksiin vaikuttavat myös tekstien tuottajat ja tulkitsijat. Tekstien intertekstuaalisuus korostaa niiden dialogisuutta eli tekstin kirjoittajan ja muiden tekstissä läsnä olevien näköalojen välistä keskustelua. (Fairclough 1993, 84,101; 1997, 25-26; 2004, 41; Siltaoja & Vehkaperä 2011, 210; Wodak 1996, 19.)⁵⁶ Fairclough (1993) jakaa intertekstuaalisuuden horisontaaliseen ja vertikaaliseen ulottuvuuteen. Ensimmäinen viittaa tekstin liittymiseen muihin samanaikaisiin kulttuurisiin konteksteihin ja jälkimmäinen siihen historialliseen perinteeseen, johon tekstit linkittyvät. Aikaisempia tekstejä tai ääniä voi olla läsnä tekstissä näkyvästi eli ne on selostettu suoraan eroteltuna lainausmerkein tai epäsuorasti tiivistäen. (Fairclough 1993, 103-104; 2004, 39-40, 49; Pietikäinen & Mäntynen 2009, 116-117.) Intertekstuaalisuus on luonteeltaan myös valikoivaa. Kiinnostavaa on tutkia sitä, mitkä tekstit tai äänet on jätetty pois. (Fairclough 2004, 47.)⁵⁷ Faircloughin (1993) mielestä intertekstuaalisuuden tutkiminen on merkityksellistä tekstien historiallisuuden ja hegemonian kannalta, mutta myös tekstien sisältämien valtasuhteiden tarkastelun kannalta (Fairclough 1993, 102-103).

Sosiaalisen käytännön tasolla tarkastellaan niitä sosiaalisia yhteyksiä, joita diskursiivisella tapahtumalla on niihin institutionaalisiin ja yhteiskunnallisiin ehtoihin, joilla se muovaa diskursiivisen käytännön luonnetta sekä diskurssien perustavanlaatuisia vaikutuksia (Fairclough 1993, 4). Tässä yhteydessä on tär-

⁵⁶ Fairclough nojaa intertekstuaalisuuden käsitteessä alun perin Bakhtinin ja Kristevan ajatuksiin siitä, että tekstit muodostuvat toisista teksteistä, joihin ne ovat vastauksia, samalla ennakkoiden tulevia tekstejä (Fairclough 1993, 101).

⁵⁷ Kun jotain muuta tekstiä on lainattu, sitä saatetaan painottaa eri tavalla kuin alun perin on tarkoitettu, esimerkiksi ironisesti tai se saattaa sisältää lähtöoletuksia, joita alun perin ei ole tarkoitettu (Fairclough 1993, 104, 2004, 48-49).

keä tutkia niitä representaatioita, jotka nousevat aineistossa dominoiviksi tai itsestään selviksi. Myös sen selvittäminen, mistä ei puhuta, nousee tässä vaiheessa tarkastelun kohteeksi. (Fairclough 1993, 87; Pynnönen 2013, 33.) Lisäksi sosiaalisen ilmiön liittäminen teorioihin ja aikaisempiin tutkimuksiin on tämän tason tarkastelun yksi tehtävä (Pietikäinen 2000a, 71). *Tässä vaiheessa tutkimusta tarkastelen, onko koulutukselliseen tasa-arvoon liittyvissä diskursseissa dominoivia diskursseja, millaisena suomalainen koulutuksellinen tasa-arvo näyttäytyy kansallisessa ja kansainvälisessä kehityksessä ja opetus suunnitelman uudistamisprosessissa. Millaisina tämän hetken koulutuksellisen tasa-arvon toimijat näyttäytyvät hegemonisen tarkastelun näkökulmasta?*

Fairclough (1997) jakaa sosiokulttuuriset käytännöt kolmeen näkökulmaan: 1) taloudelliseen, 2) poliittiseen (valta ja ideologiat) ja 3) kulttuuriseen (arvot ja ideologiat). Diskurssit saattavat ilmetä kaikkina näinä ilman, että mikään näistä tulee kielletyksi diskurssissa. Fairclough mukaan diskurssi poliittisena käytäntönä luo, ylläpitää ja muuttaa valtasuhteita ja luokkia, yhteisöjä ja ryhmiä siellä, missä valtasuhteet ovat olemassa. Diskurssit ideologisina käytäntöinä muodostavat, luonnollistavat, ylläpitävät ja muuttavat maailman merkityksiä erilaisista valtasuhteiden asemista. Poliittiset ja ideologiset käytännöt eivät ole riippumattomia toisistaan, vaan ideologian suhteen merkitykset on yleistetty valtasuhteissa vallanharjoittamisen ja valtataistelun kautta. Poliittinen käytäntö on määräävä kategoria. Diskurssikäytäntö kokoaa yleiset tavat, jotka luonnollistavat tietyt valtasuhteet ja ideologiat ja tavat, joilla niistä puhutaan ja nämä kaikki ovat taistelun kohteena. (Fairclough 1993, 66-67; 1997, 85.)

Sosiaaliset käytännöt ja rakenteet, esimerkiksi ideologiat, muovaavat tekstejä, jolloin ne muuttavat diskurssikäytäntöjen luonnetta eli tekstien tuottamisen ja kuluttamisen uusia tapoja. Diskurssikäytäntöjen tutkimista tarvitaankin varsinaisen tekstin ja sosiaalisten käytäntöjen välisten yhteyksien tunnistamiseksi, sillä niiden välillä ei välttämättä ole suoraviivaista yhteyttä. (Fairclough 1993, 8-9, 89; 1997, 81-82.) Chouliaraki ja Fairclough (2010) ovat todenneet, että kriittisen diskurssianalyysin analyysin kohteena ovat ensisijaisesti sosiaalisten käytäntöjen ja diskursiivisten käytäntöjen dialektinen suhde ja se, mitä ulottuvuutta painotetaan, riippuu jokaisen tutkijan omasta tutkimustehtävästä (Chouliaraki ja Fairclough 2010, 1215).

Kriittisen diskurssianalyysin keskeisiä kysymyksiä on kielen kautta tuotettu valta. Foucaultilaisessa mielessä valta ei ole jotain, jota yksilöllä tai ryhmällä on hallussaan ja jota se käyttää heikompia vastustajiaan kohtaan. Enemminkin valta on hajanaista, joka ympäröi instituutiot ja niissä olevat ihmiset diskurssien kautta. Valta on toimintaa, joka kohdistuu muiden ihmisten toimintaan. (MacLuren 2003, 176.) Diskurssien kautta erilaiset todellisuuden esittämistavat asetuvat hierarkkiseen arvojärjestykseen. Ne myös vaikuttavat siihen, kenellä on oikeus puhua ja kenen kielellä puhutaan. (Jokinen & Juhila 2016, 87; Kunelius 2003, 225.) Valtaa voi tarkastella joko diskurssien välisenä valtana eli sitä, miten diskurssit rakentuvat hierarkisesti suhteessa toisiinsa tai sitten diskurssin sisäisinä valtasuhteina. (Fairclough 2001, 36; Wodak 1996, 18.) *Oman tutkimukseni kannalta on kiinnostavaa tarkastella sitä, löytyykö aineistosta koulutuksellisen tasa-arvon vallitsevia puhetapoja, hegemonisia diskursseja sekä sitä, millaisiin toimija-*

asemiin eri koulutuspoliittiset toimijat asemoituvat tai tulevat asemoiduiksi eri diskursseissa ja mitä se kertoo koulutuksellista tasa-arvosta.

Diskurssit eivät ole keskenään samanarvoisia vaan ne järjestyvät hierarkkisesti sosiaalisin ja yhteiskunnallisin perustein. Toiset diskurssit pääsevät valtaan, toiset hiljennetään tai marginalisoidaan. Jotkut tavat tuottaa kuvauksia maailmasta tai merkityksellistää niitä, tässä tapauksessa peruskoulun tasa-arvoisuutta koskevissa kuvauksissa ja merkityksissä, voivat saada enemmän painoarvoa kuin toiset⁵⁸. Nämä hegemoniset diskurssit sisältävät valtaa ja ideologia lähtöoletuksia, mutta niitä ei kuitenkaan tulisi käsittää seurauksiltaan vain negatiivisina, sillä niiden seuraukset voivat olla monenlaisia, hyviä ja huonoja. (Jokinen & Juhila 2016, 76-77.) Koulutuspolitiikka osana politiikkaa on taistelua hegemoniasta. Kuten Laclau ja Mouffe (2001) toteavat, se on vallan käsitteellistämistapa, jossa valta riippuu siitä, kuinka osapuolet saavuttavat yksimielisyyden tai vähintään myöntövyvyyden ja myös resursseista käyttää valtaa sekä ideologian merkityksestä kannatella valtasuhteita. (Laclau & Mouffe 2001, x-xi; ks. myös Laclau 2005, 130-132.)

Fairclough (2004) käsittää ideologiat väittämiksi tai todellisuuden alkuoletuksiksi, jotka käyvät tekstistä ilmi epäsuorasti myötävaikuttaen eriarvoisten valta- ja hallintasuhteiden ylläpitämiseen ja muotoutumiseen (Fairclough 2004, 9; ks. myös Pietikäinen 2000b, 202; Wodak 1996, 18). Fairclough (1993, 87) esittää ideologioiden rajaavan ja valikoivan kuvat maailmasta. Ideologia liittyy myös toisten, samanaikaisten tai aiempien tekstien läsnäoloon tekstissä. Tehokkaimmillaan ideologiat ovat silloin, kun niistä tulee luonnollisia ja kyseenalaistamattomia totuuksia ja ne saavuttavat terveen järjen statuksen. Ne ovat niitä itsestäänselvyyksiä, jotka muodostavat yhteisen maaston tekstin tuottajalle ja vastaanottajalle. Tätä stabiilisuutta ja ideologisesti saavutettua ominaisuutta ei pitäisi kuitenkaan yliarvioida, koska diskurssikäytäntöjen ulottuvuudella käydään jatkuvasti ideologista taistelua muutoksesta, vallasta ja uudelleenrakentamisesta. (Fairclough 1993, 87-89; 2001, 69-71; Wodak 1996; 18-19.) Diskurssin ideologisen merkityksen analysoimisen tavoitteena ei ole totuuden paljastaminen, vaan diskurssin mahdolliset sosiaaliset vaikutukset ja sen kietoutuneisuus laajempiin yhteiskunnallisiin ilmiöihin ja käytänteisiin (Fairclough 1997, 26).

Diskurssien sisäisen vallan tarkastelun *rajaan tässä tutkimuksessa toimijuiden vallan tarkasteluun eli siihen, kuka pääsee toimimaan aktiivisena toimijana diskursseissa ja ketkä on siirretty toimijoina taka-alalle tai häivytetty diskursseista kokonaan* (van Dijk 1993, 255-257). Faircloughin (2001) mukaan toimijoiden ulossulkeminen tietystä diskursseista tai subjektipositiosta alentaa heidän julkisesti tunnustettua statustaan, työtään ja muita sosiaalisia tulevaisuudennäkymiään (Fairclough 2001, 54). Saari (2002) puhuu tutkimuksessaan määrittelyn vallasta, johon liittyy oikeus arvottaa asioita hyväksi tai huonoksi tai jopa mitätöidä. Kie-

⁵⁸ Mitä useammin ja useammassa yhteydessä tietyn diskurssin palat toistuvat, sitä hegemonisemmasta diskursseista saattaa olla kyse. Toinen tapa on tarkastella diskurssin ehdotonta ja itsestäänselvää esitystapaa, jolla diskursseista muodostuu toisia diskursseja vahvempi. Tässä yhteydessä esiintymistiheys ei ole niin merkitsevä. Tällöin muut, useammin toistuvat diskurssit saattavat asettua legitimoimaan ko. diskurssin oikeutusta. (Jokinen & Juhila 2016, 80.)

lellä on valtaa, joka kantaa toisen toimijan yli. Jollekin toimijalle annettu valta määrittää tiettyä asiaa, antaa hänelle vallan position. Yhteiskunnan eri tasoilla vallan tyhjiö täyttyy nopeasti vallalla. Se voi olla määriteltyä ja legitimoitua tai se voi liittyä vallitseviin käytäntöihin, joita ei useinkaan lausuta ääneen. (Saari 2002, 118; ks. myös Fairclough 2001, 73-74.) Kuten Kunelius (2003) toteaa: "Valtaa ei ole vain "jossain" tai "joillakin", vaan sitä käytetään jatkuvasti erilaisten instituutioiden arkipäivässä" (Kunelius 2003, 221). Fairclough (1993) lisää vielä, että aktiivinen sosiaalinen toimija kykenee uudelleenmuotoilemaan ja rakentamaan uudelleen näitä käytäntöjä (Fairclough 1993, 45). Toimijuuden rakentamista käsitellen lisää seuraavassa alaluvussa 5.2.2.

Yhteiskuntakritiikkiä ja tekstianalyysiä yhdistävänä lähestymistapana kriittistä diskurssianalyysiä on kritisoitu sekä kielitieteilijöiden että yhteiskuntatieteilijöiden toimesta. Lähestymistavan juuret ovat kielitieteessä ja sen vahvuutena on pidetty juuri kielitieteellisten käsitteiden hyödyntämistä. Sitä on kuitenkin arvosteltu siitä, ettei se pysty riittävän hyvin teoretisoimaan kielenkäytön (rakenteellisten ja sanavalintojen) kytköksiä sosiaalisiin käytäntöihin. Tulkinnat on nähty liian intuitiivisiksi ja impressionistisiksi sekä suostuttelevaksi retoriikaksi kuvaillessa näitä kytköksiä tietyssä tutkimuskontekstissa. (Haig 2004, 138; Jones 2007, 342; Widdowson 1998,142.) Poole (2010) kritisoi Faircloughia siitä, että hänen kehittämänsä kriittisen diskurssianalyysin keskeinen käsite "diskurssi" tulee määriteltyksi hyvin eri tavoin, joskus pelkästään "kieleksi". Lisäksi lähestymistavan teoreettinen tausta on hyvin laaja ja se ei muodosta johdonmukaista kokonaisuutta. Kriittinen diskurssianalyysi on myös omaksunut liian deterministisen näkemyksen tiettyjen kielellisten tekijöiden vaikutuksesta lukijoiden tekstin tulkintaan, kuten esimerkiksi nominalisaation ymmärtämiseen, eikä huomioi tarpeeksi psykolingvistisiä, tulkitsijan ajatteluprosessiin liittyviä tekijöitä. (Poole 2010, 148-149, 151-152.)

Jones (2007) näkee, että kielitieteellinen lähestymistapa yhteiskunnallisten ilmiöiden tutkimisessa irrottaa todellisuuden tapahtumat reaali maailman kontekstista ja tutkija jää liiaksi kieliopillisten sääntöjen varaan, jolloin toimijoiden monipolvinen, kontekstisidonnainen ja vaihteleva kommunikaatio jää vähälle huomiolle. Kommunikaatiota ovat sanojen lisäksi myös toiminta. "Ihmiset voivat olla rasisteja, mutta sanat eivät". (Jones 2007, 341-342.) Koska kielellisen analyysin ja yhteiskuntatieteellisten kategorioiden välillä ei voi ajatella olevan rakenteellista tai suoraa vastaavuutta on van Leeuwen (2008) esittänyt, että olisi mielekkäämpää käyttää sosiosemanttisia eli merkityksen sosiaalista luonnetta kuvaavia käsitteitä kuin kielitieteellisiä käsitteitä. Kuten Haig (2004) ja Jones (2007) toteavat, ratkaisuna voisi olla "vähemmän lingvistiikkaa, enemmän yhteiskuntateoriaa" (Haig 2004, 145; Jones 2007, 343)⁵⁹.

⁵⁹ Tämä näkökulma on myös oman tutkimukseni kannalta relevantimpi näkökulma. Olen painottanut tekstien ja diskurssien analyysissä kielitieteen sijaan enemmän kasvatussosiologista teoriaa ja koulutuspolitiikan käsitteitä ja ajattelutapoja sekä nojautun van Leeuwenin toimija-analyysin sosiosemanttisiin käsityksiin. Tähän on myös syynä se, että lähtökohtani tutkijana ovat enemmän kasvatustieteilijän kuin kielitieteilijän. Lisäksi kontekstin merkitys tässä tutkimuksessa on tärkeä selittämään koulutuksellisen tasa-arvon merkityksellistämisen käytäntöjä niin diskurssien tasolla kuin

Verrattuna muihin diskurssianalyysim metodeihin kriittisen diskurssianalyysin nähdään tavoittelevan liian suuria tavoitteita. Diskurssikäytäntöjen ymmärtämisen lisäksi se lupaa koko yhteiskunnan ymmärtämistä, sitä, mikä yhteiskunnassa on väärin ja kuinka sitä pitäisi muuttaa. Viime vuosina kriittisen diskurssianalyysin tavoitteet ovat kuitenkin muuttuneet maltillisemmiksi, paikallisemmiksi ja pragmaattisemmiksi. Vaarana on kuitenkin edelleen tulosten ylitulkinta. (Haig 2004, 136.) Kielitieteilijä Widdowson (1998) on kritisoinut lähestymistapaa poliittisuuden ja kriittisyyden yhdistämisestä, jossa kriittisyys näyttäytyy tietynlaiseen poliittiseen näkökantaan kiinnittymisenä, ja liiaksi tulkintaa ohjaavana. Kuitenkin tutkimuksen tehtävänä pitäisi aineistoon pohjautuvan analyysin tuloksena olla niiden tekijöiden paljastaminen, jotka johtavat merkityskamppailuun ja eri näkemysten eroihin suhteessa toisiinsa. (Widdowson 1998, 148.) Tiede tulisi pitää erillään politiikasta (Haig 2004). Samasta näkökulmasta myös kielitieteilijä Poole (2010) kritisoi kriittisen diskurssianalyysin tutkimusaineiston valintaa, joka keskittyy vain tietynlaisiin teksteihin ja joihin tutkijoilla on jo valmiina poliittinen vasta-assenne. Tällöin kyse ei ole enää tutkimuksesta vaan asioiden oikeuttamisesta. (Poole 2010, 152.)⁶⁰ Lähteenmäen (2013) mielestä Widdowsonin näkemys poliittisuuden määrittämisestä yhdeksi tietyksi positioksi ja siten analyysin rajoittamisena on väärinymmärrys. Diskurssianalyysin poliittisuudessa on kyse pikemminkin tekstin tai diskurssin ilmiön ja perusteluiden kriittisestä tarkastelusta, jossa tutkija pyrkii ilmitulkintoja ja itsestäänselvyyksiä syvempään tarkasteluun. Kyse on useampien eri vaihtoehtojen esittämisestä eikä yhteen tulkintaan tukeutumisesta. Lisäksi on myös huomioitava kysymys siitä, miten yleensä on mahdollista tulkita toisen tuottamaa tekstiä niin, ettei tee vääryyttä tekstin kirjoittajalle. Tutkija tuo mukanaan aina oman kontekstinsa tutkimukseen ja siitä huolimatta analyysistä ei saisi muodostua tutkijan omaan kokemusmaailmaan perustuva näkemys, vaan monenlaisten merkitysten esiin tuominen. (Lähteenmäki 2013, 108.)

5.2.2 Diskurssien toimijat merkityksien rakentajina

Rakentaessaan diskursseja ihmiset rakentavat merkitysten lisäksi myös itseään ja toisiaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Puhe on puhetta jostain asemasta, ja nämä asemat ovat kulttuurisesti tuotettuja erilaisten luokittelujen avulla kuten "suomenruotsalainen" tai "vähemmistöuskontoinen". Siten ne rakentavat tietynlaisen näkökulman osallistujiin. Mielenkiintoista onkin selvittää, kuka puhuu, kun me puhumme. (Fairclough 1993, 45, 190; Hall 2008, 79; Wetherell 2008, 23-24.) Subjektiposition käsitteellä viitataan niihin sosiaalisiin rooleihin, joilla henkilöt osallistuvat diskursseihin (Fairclough 2001, 31). Ne eivät ole valmiita "paikkoja", joihin henkilöt asettautuvat, vaan positiot tuotetaan aina sosi-

yleisemmällä sosiaalisen käytäntöjen tasolla. (ks. Chouliaraki & Fairclough 2010, 1215.)

⁶⁰ Poolen (2010) mukaan erityisesti Fairclough lähestyy tekstejä uusliberaalista argumentaatiosta käsin ja nostaa esiin vain tietynlaisia diskursseja unohtaen akateemisen puolueettomuuden ja sen, että kriittisen diskurssianalyysin päätarkoitus on paljastaa oletuksia ja valikoivaa kieltä (Poole 2010, 139-140,146).

aalisissa käytännöissä (Fairclough 2001, 32; 1993, 64; Jokinen, Juhila & Suoninen 2016, 45-46; van Leeuwen 2008, 23-24). Esimerkiksi opettajan ja oppilaan subjektipositioissa on kyse siitä, että diskurssityypit ottavat haltuun omat asemansa tekemisen kautta. Haltuunoton kautta tietyille subjektipositioille muodostuu siten oikeuksien ja velvollisuuksien kokonaisuus, jota he edelleen uudelleentuottavat omalla toiminnallaan osana sosiaalista käytäntöä. Nämä muodostuvat diskurssityypit voivat olla joko passiivisia tai aktiivisia sosiaalisia toimijoita. (Fairclough 2001, 31-32.)

Van Leeuwen (1996, 2008) on kehittänyt kriittisen diskurssianalyysin puitteissa sosiosemanttisesta lähtökohdasta nousevan sosiaalisten toimijoiden analyysimallin. Hänen mukaansa on olemassa 22 erilaista tapaa viitata sosiaalisen toiminnan osapuoliin ja heidän rooleihinsa. (van Leeuwen 2008, 51-53.) Näiden vaihtoehtojen tarkastelun avulla voi pohtia toimijoista luotua kuvaa sekä osallistujien että valintojen ulkopuolelle jääneiden toimijoiden suhteen ja mieltä, miksi nämä valinnat on tehty ja mitä intressejä ne palvelevat (van Leeuwen 1996, 43). Faircloughin (2004, 22) mukaan sosiaaliset toimijat eivät olla "vapaita" toimijoita, vaan heidän toimintaansa rajoittaa sosiaaliset rakenteet. Tämän lisäksi heillä on kuitenkin oma "kausaalivoimansa", mitä ei ole pakotettu sosiaalisten rakenteiden ja toiminnan väliseen suhteeseen. Sosiaaliset toimijat ovat siten myös aktiivisia ja luovia, he käsittelevät tekstiä, he rakentavat suhteita tekstin elementtien välille. (Fairclough 2001, 32; 2004, 22.)

Van Leeuwenin sosiaalisten toimijoiden roolien käsittely pohjautuu Hallidayn (1994) systeemis-funktionaaliseen kielioppiin, jonka mukaan todellisuus koostuu erilaisista prosesseista. Prosesseihin kuuluu tyypillisiä osallistujia, kuten toimijoita ja kohteita: eri prosesseille on ominaista eri osallistujaroolit (nk. transitiivisuus). Sosiaaliset toimijat ovat toimijoita materiaalisissa prosesseissa, käyttäytyjiä tekemisen prosesseissa, kokijoita tuntemisen prosesseissa, sanojia verbaalisissa prosesseissa tai luonnehdittavia osallistujia suhdeprosesseissa. (van Leeuwen 2008, 33; Halliday 1994, 106-107.) Tämä tekstien ideationaalisten merkitysten tarkastelun lähtökohtana ovat verbien ympärille rakentuvat lauseet, jotka representoivat kielen kautta todellisuuden prosesseja (Heikkinen 1999, 133-134, van Leeuwen 2008, 28-30). *Pyrin kuitenkin tässä tutkimuksessa keskittymään ensisijaisesti toimijoiden roolien tarkasteluun ja toissijaisesti siihen, mihin toimintaan nämä roolit kiinnittyvät.*

Sosiaalinen toimija ei rakennu puhtaasti kieliopillisena toimijana. Kohteena ei ole vain toimija-analyysi, jossa kontekstista määritellään "agentti" ja "toiminnan kohde" tai "toiminnasta hyötyjä", vaan sosiaalinen toimija voi esiintyä substantiivin, adjektiivin ja erisnimen lisäksi myös persoonapronominina tai possessiivipronominin kautta. Esimerkiksi seuraavassa lauseessa aktiivinen toimija on itse lausunnonantajan edustama organisaatio eli "me", joka toteaa: "Pidämme valitettavana, että ehdotus asettaa A1- ja A2- kielet eriarvoiseen asemaan" (lausunto 17, 2012). Näiden osallistujaroolien lisäksi toimija voi esiintyä lauseessa myös olosuhteena: aikana, paikkana, tapana, kuten seuraavassa lausunnossa todetaan: "Hallitusohjelmassa on nostettu koulutuksellinen tasa-arvo erittäin keskeiseksi opetuksen suunnittelun tavoitteeksi" (lausunto 127,

2012). Tässä lauseessa toimija on siirretty taka-alalle, mutta tulkitsen, että toimija on hallitusohjelma. Sosiaalinen toimija on esitetty kiinnittyneenä paikkaan. Kyse on tällöin objektivoinnista, jolloin toiminta esitetään tapahtuvan jossakin paikassa ennemmin kuin jonkin tietyn henkilön tai organisaation toimintana. Ihmistojoiden lisäksi toimija voi olla myös epäinhimillinen toimija, jolloin se esitetään abstraktilla tai konkreettisella substantiivilla. (Van Leeuwen 1996, 32-34, 59-60.)

Esitystavan autonomisointi puolestaan on toinen objektivoinnin muoto, jossa sosiaaliset toimijat esitetään viittaamalla heidän sanomisensa sisältöön "tuntijakoesityksenä" tai "uudistuksena". Tähän liittyy toimijan esittäminen epäinhimillisessä muodossa, joka liittyy usein esitystavan korkeaan statukseen ja "virallisiin" puolestapuhujiin. Tällainen asiateksteille tyypillinen tapa esittää asioita saattaa johtaa myös esityksen takana olevien toimijoiden ja yhteiskunnallisen kontekstin hämärtymiseen. (van Leeuwen 1996, 33, 59-60.) Toimija, joka ilmaistaan esityksen kautta, on se taho, joka on kirjoittanut esityksen. Heikkisen (2000b) mukaan tällainen impersonointi on yleistä abstraktin virkatyön ja lakitekstien yhteydessä ja hän käyttääkin nimitystä tekstiakvaario kuvamaan virkatyön kontekstia, jossa tekstit tekevät asioita. (Heikkinen 2000b, 297.)

Sosiaaliset toimijat voivat representoitua myös nimeämisen avulla ainutkertaiseksi identiteetiksi esimerkiksi pääministeri Jyrki Kataiseksi tai luokittelemalla heidät toimijan aseman mukaan yleisesti "suomalaisiksi" ja "maahanmuuttajiksi". Toimija ilmaistaan myös toiminnan termein "koululaisena" ja "opettajana". Sosiaaliset toimijat voivat esiintyä myös epäpersoonallisesti abstrakteina tai konkreettisina substantiiveina, jolloin merkitys ei sisällä inhimillistä toimijaa. Esimerkkinä voi olla "vähemmistöt" ja "syrjäytyneet". (van Leeuwen 2008, 35-47.) Epäpersoonallinen esitys jättää huomiotta toimijat ihmisinä. Heidät esitetään pikemminkin välineellisesti tai rakenteellisesti organisaation rakenteiden ja prosessien toimijoina. (Fairclough 2004, 150.)

Keskeistä on tarkastella myös näiden toimijoiden keskinäisiä suhteita, eli sitä kuka tekstissä esitetään saman toiminnan (lauseen) yhteydessä aktiivisena toimijana ja kuka passiivisena toiminnan kohteena. Tällä tarkastelulla voidaan selvittää, kuka esitetään tekemässä asioita ja kenelle tätä tehdään. Aktiivinen toimija ilmaistaan toiminnan dynaamisena voimana, kun taas passiivinen toimija ilmaistaan toiminnan "läpikäyjänä" tai toiminnan kohteena. Aktiiviset toimijat toimivat, käyttäytyvät, tuntevat ja sanovat. Kun toimijat esitetään aktiivisina, painotetaan heidän kykyään toimia itsenäisesti, saada asioita tapahtumaan, kontrolloida itseään. Samalla toimijoiden roolit on selvemmin taustoitettu. (van Leeuwen 1996, 43-44; 2008, 32-33, Halliday & Matthiessen 2004, 292; Fairclough 2003, 149.) Passiivinen toimija esiintyy puheen aiheena tai hyötyjänä. Kun toimijat esiintyvät passiivisessa roolissa painotetaan heidän alistamistaan prosesseille, he ovat toisten toimintojen kohteena. Toimintojen kohteena oleva passiivinen toimija ilmenee objektina tai hyödynsaajana, jolloin toimija muodostaa kolmannen osapuolen, joka hyötyy toiminnasta joko myönteisesti tai kielteisesti. (van Leeuwen 1996, 44-45; 2008, 33-34; Halliday & Matthiessen 2004, 293.)

Toimijoiden reprecointi luo valtasymmetrian teksteihin. Tietyn toimijan konstruointi antaa toimijalle roolin tietyn poliittisen ideologian ja viime kädessä hegemonisen ideologian luomisessa. (Fairclough 2001, 87.) Sosiaaliset toimijat voivat tuoda esiin vaihtoehtoisia tulkintoja poliittisista käsitteistä ja puolustaa näitä todellisuuden näkemyksiään sekä vastustaa kiistanalaisia näkemyksiä (Bacchi 2000, 53; Fairclough 2001, 42). *Analyysin avulla pääsen hahmottamaan, mitä osapuolia koulutuksellisen tasa-arvon kentällä toimii, millaisina ryhminä tai tahoina he esiintyvät, kuka on aktiivinen toimija ja kuka passivoitun kohteen roolissa ja mitä tämä kertoo tasa-arvosta. Kiinnostavaa on myös tarkastella, mitkä osapuolet jäivät mainitsematta, miten ja missä yhteyksissä ja rooleissa.*

Toimijoiden sulkeminen pois teksteistä voidaan tehdä kahdella tapaa, joko heitä ei mainita tekstissä ollenkaan tai heidät on siirretty taka-alalle joissakin tekstin kohdissa, mutta heidät mainitaan kuitenkin muualla tekstissä. Ensin mainittu sulkee pois sekä toimijan että heidän toimintansa. Viimeksi mainittu toimijoiden tukahduttaminen voi tapahtua käyttämällä nominaalistamista tai passiivista lauserakennetta. Nominalisaatio merkitsee verbin muuttamista substantiiviseksi ilmaukseksi (kouluttaa – koulutus). Nominaalistusten yhteydessä tekijää ei välttämättä ilmaista lainkaan, koska varsinaista toimintaakaan ei kuvata. Toiminta kuvataan asiantilana, esimerkiksi toiminnan lopputuloksena tai tavoitteena. Tässä yhteydessä myös asioiden taustoitus voi jäädä vähäiseksi, samoin prosessin aikamuoto ja modaaliteetti. Nominalisointi on yleistämisen keino, tiettyjen tapahtumien abstrahointi, joka on tyypillistä tieteellisille ja hallinnollisille teksteille. Tällainen yleistäminen ja abstrahointi voi hävittää tai jopa kieltää erot ja jättää kausaalisuuden ja vastuun epäselväksi. Asiat esitetään asioina, jotka vain tapahtuvat, mieluummin kuin asioina, jotka ovat syytä ilmaisevien toimijoiden vaikutuksia. (Fairclough 1993, 179, 182; 2001, 103; 2004, 144.) Diskurssit, joissa on paljon nominalisaatiota, vähentävät väistämättä toimijoiden merkitystä (Fairclough 1997, 144-149; 2004, 43-44, 206-207)⁶¹. Fairclough (1993; 2004) toteaa myös, että toimijoiden mainitsematta jättäminen voi olla ideologisesti yhtä merkittävää kuin toisten toimijoiden nimeäminen, toisaalta poissulkemisen syynä voi olla myös tiettyjen toimijoiden tarpeettomuus tai asiankuulumattomuus. (Fairclough 1993, 182; 2004, 149.)

Tämän tutkimuksen tekstiaineistossa ilmenee paljon passiivista ilmaisutapaa. Suomen kielessä passiivinen ilmaus ei toimi samalla tavalla kuin englannin kielessä toimijan poissulkemisena (vrt. Fairclough 1993, 182-183; van Leeuwen 1996, 39), koska suomen kielessä passiivilla ilmaistaan yleensä epämääräistä tai yksilöimätöntä henkilötoimijaa tai toimijoiden joukkoa. Passiivi ei siis sulje toi-

⁶¹ Toimijoiden tukahduttaminen voi toteutua myös niin, että toiminnasta hyötyjä jätetään ilmaisematta tai toiminta kuvataan adjektiivina. Tästä esimerkkinä van Leeuwen (1996, 2008) käyttää lausetta: "Australians feel they cannot voice legitimate fears about immigration". Jää kysymys: Kuka "legitimoi" "pelon"? Onko se tekstin kirjoittaja vai joku muu? (van Leeuwen 1996, 39-41; 2008, 29-30, Fairclough 1993, 179, 182.) Jotkut poissulkemiset voivat olla viattomia, yksityiskohtia, joita lukijan oletetaan jo tietävän tai pidetään toissijaisena tietää, toiset taas sisältävät propagandaa luomalla pelkoa ja luomalla kuvaa omien intressien "vihollisista" kuten van Leeuwenin esimerkki Australian maahanmuuttajista osoittaa (van Leeuwen 1996, 38; 2008, 28; Fairclough 2004, 149).

mijaa kokonaan pois, vaan toimijat voi päätellä tekstin kontekstista. Se, onko kyseessä yksi tai monta toimijaa, voidaan päätellä predikaatin muodosta. Passiivilauseessa subjekti jää taka-alalle ja jokin muu lauseenjäsen voi saada joitakin subjektin piirteitä. Tekijä voidaan korvata esimerkiksi paikkaan liittyvänä olosuhteena kuten "tuntijakoesityksessä" tai "kunnassa". Passiivilauseen subjektiksi ei välttämättä käsitetä myöskään aina kirjaimellisesti ihmistä. Ihmiselle tyypillisten tekojen ja tilojen kuvauksia voidaan soveltaa muihin elollisiin ja elottomiinkin olioihin kuten organismin sisäisiin prosesseihin, koneisiin sekä luonnonilmiöihin ja tuntemattomiin voimiin. (Hakulinen, Vilkuna, Korhonen, Koivisto & Heinonen 2004, 1254 - 1256, 1262, 1269; Viertiö 2000, 23-24.) Passiivisessa ilmauksessa korostuu toiminta tekijää enemmän. On huomioitava, että passiivin käytön syyt voivat liittyä myös kirjoittamisen konventioihin tai juttutyyppeihin ja -aiheeseen tai se ilmaisee, kuinka jotakin yleensä tehdään. (Pietikäinen 2000a, 145.) Heikkisen (2000a) mukaan hallinnonteksteissä passiivimuodolla voidaan myös kiteyttää aiempaa, pitkään jatkunutta keskustelua tai se voi olla tapa ilmaista maailma paikkana, jossa tapahtuu asioita ilman perustelua eikä keskusteluun ole syytä. Passiivi on siis ohje lukijalle hyväksyä asiat sellaisena kuin ne ovat ja olla kyselemättä turhia. (Heikkinen 2000a, 158-159.)

5.3 Tutkimuksen aineistot

Tutkimuksen aineistot koostuvat eri etujärjestöjen, kansalaisjärjestöjen, ministeriöiden, yliopistojen, kirkkojen, aluehallintoviranomaisten, kuntien ja kansalaisten lausunnoista liittyen kahden eri tuntijakotyöryhmän tuottamaan pohjaesitykseen peruskoulun tavoitteista ja tuntijaosta vuosina 2010 ja 2012. Nämä pohjaesitykset peruskoulun tavoitteista ja tuntijaosta eroavat toisistaan selkeästi. Tutkimus on myös kertomus peruskoulun opetussuunnitelman uudistamiseen liittyvästä tavoitteiden ja tuntijaon määrittelyprosessista, joka kesti kolme vuotta. Sen aikana suomalaisen yhteiskunnan taloudelliset reunaehdot tiukkenivat ja eduskunta, hallitus ja opetusministerit vaihtuivat. Tutkimuksen aineistot ovat esimerkki myös kansalaisyhteiskunnan mahdollisuudesta vaikuttaa koulutuspolitiikan tavoitteisiin kehittämisprosessin aikana. Kuvaan seuraavaksi lyhyesti peruskoulun tavoitteiden ja tuntijaon kehittämisprosessin (taulukko 1) ja siitä nousevat tutkimusaineistot.

TAULUKKO 1 Peruskoulun tavoitteiden ja tuntijaon kehittämisprosessi vuosina 2009-2012

2009	I Tuntijakotyöryhmä asetetaan.
2010	Perusopetus 2020 - yleiset ja valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako -esitys
2010	Lausuntokierros syksyllä 2010
2010	Esitys kaatuu hallituksessa joulukuussa.
2011	II Tuntijakotyöryhmä asetetaan.
2012	Tulevaisuuden perusopetus - valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako -esitys
2012	Lausuntokierros keväällä 2012
2012	Sivistyspoliittinen ministerityöryhmä käsittelee Tulevaisuuden perusopetus-esitykseen tulleet lausunnot ja Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta annetaan 28.6.2012.

Kokoomuslainen opetusministeri Henna Virkkunen asetti 3.4.2009 työryhmän valmistelemaan ehdotusta perusopetuksen yleisiksi valtakunnallisiksi tavoitteiksi ja perusopetuksen tuntijaoksi sekä arvioimaan uudistuksen taloudelliset ja muut vaikutukset. Työryhmän jäsenet edustivat eri työntekijäjärjestöjä, työnantajajärjestöjä, vanhempainliittoa ja eri puolueita. Työryhmän esityksen tuli olla valmiina 1.5.2010 mennessä, mutta aikaa jatkettiin myöhemmin vielä kuu-kaudella 30.5.2010 asti. Tämän jälkeen valtioneuvoston oli määrä päättää tuntijaosta alkuvuodesta 2011.

Uudistuksen lähtökohdiksi nostettiin avoimuus ja osallisuus. Työskentelynsä aikana työryhmä järjesti viisi Perusopetus 2020 -asiantuntijaseminaaria ja käynnisti perusopetuksen tulevaisuuteen liittyvän kansalaiskeskustelun verkossa, joka oli avoinna marraskuusta 2009 huhtikuuhun 2010. Lisäksi opetushallituksen asiantuntijat tuottivat muistioita opetuksen eri alueilta. Työryhmä sai myös työskentelynsä aikana kirjallisia kannanottoja 120 kappaletta. Pohjaksi tulevalle opetussuunnitelmien perusteiden uudistamistyölle käynnistettiin yhteistyössä Otavan opiston, Turun yliopiston tulevaisuuden tutkimuskeskuksen sekä Demos ry:n kanssa opetuksen tulevaisuutta tarkastelevan barometrin kehittämisen. Työtä varten opetushallitus kutsui koolle kaksi noin 30 hengen suurista paneeliryhmää, jotka kävivät sähköisellä alustalla kolme Delfoi-metodin mukaista keskustelu- ja argumentointikierrosta. Työryhmän työskentelyn tueksi toteutettiin suomen- ja ruotsinkielinen verkkohaastattelu yli 13-vuotiaille oppilaille ja opiskelijoille peruskoulussa, lukiossa sekä ammatillisessa koulutuksessa. Kaiken kaikkiaan 60 000 lasta ja nuorta osallistui tähän ”Tulevaisuuden peruskoulu” -verkkohaastatteluun. Myös kansainvälisten tutkimusten tietoja ja näkökulmia käytettiin uudistustyön pohjana.

Työryhmän saatua esityksensä valmiiksi ehdotus lähti kesäkuussa 2010 lausuntokierrokselle, johon tuli syksyn aikana 235 lausuntoa. Nämä lausunnot

muodostavat tämän tutkimuksen ensimmäisen perusaineiston. Luin kaikki 235 lausuntoa läpi ja valitsin niistä analysoitavaksi 118 lausuntoa sillä perusteella, että niissä mainittiin koulutuksellinen tasa-arvo ja eriarvoisuus tai näiden synonyymit⁶². Nämä lausunnot muodostavat tutkimuksen ensimmäisen ydinaineiston.

Lausuntokierroksen jälkeen eduskunta kävi lokakuussa 2010 ajankohtaiskeskustelun peruskoulun tuntijaosta ja valtakunnallisista tavoitteista Perusopetus 2020- yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako- esityksen pohjalta. Eri puolueet toivat esiin kriittisiä näkemyksiään tuntijakotyöryhmän esitykseen⁶³. Hallitus käsitteli tavoitteiden ja tuntijaon uudistusta joulukuussa 2010, eikä se päässyt sopuun uudistuksesta. Edessä oli tulevana keväänä 2011 eduskuntavaalit ja näin uudistus siirtyi seuraavalle eduskunnalle ja sen valmistelu uudelle työryhmälle.

Peruskoulun valtakunnallisten tavoitteiden ja tuntijaon uusi kierros aloitettiin syksyllä 2011, kun uusi opetusministeri, sosiaalidemokraattien Jukka Gustafsson, asetti uuden tuntijakotyöryhmän suunnittelemaan uutta esitystä. Työryhmä nimettiin 22.8.2011 ja sen tehtävänä oli valmistella hallitusohjelman mukainen esitys valtioneuvoston asetukseksi perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen yleisiksi valtakunnallisiksi tavoitteiksi ja perusopetuksen tuntijaoksi sekä sisällyttää esitykseen arvio ehdotuksen taloudellisista ja muista vaikutuksista. Uusi työryhmä koostui nyt ainoastaan opetus- ja kulttuuriministeriön virkamiehistä. Valtioneuvoston oli määrä päättää asiasta keväällä 2012. Uuden esityksen valmisteluun työryhmä sai aikaa kuusi kuukautta. Työskentelynsä aikana työryhmä järjesti yhden keskustelutilaisuuden eri edunvalvontajärjestöille, kuuli useita Opetushallituksen asiantuntijoita sekä hyödynsi työssään edellisen työryhmän valmistelutyötä ja lausuntoja. Lisäksi se sai 35 kannanottoa työnsä aikana. Myös Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmasta 2011-2016 saatuja lausuntoja hyödynnettiin.

Työryhmän uusi esitys valmistui 24.2.2012. Tämä esitys lähti lyhyelle kuukauden mittaiselle lausuntokierrokselle. Lausuntoja tuli tänä aikana yhteensä 193 kappaletta. Samoin kun ensimmäisen kierroksen lausuntojen kanssa valitsin näistä analysoitavaksi 101 lausuntoa sen perusteella, että niissä mainittiin koulutuksellinen tasa-arvo ja eriarvoisuus ja näihin liittyvät synonyymit. Nämä lausunnot muodostavat tutkimuksen toisen ydinaineiston. Lausunnonantajat on esitetty liitteessä 1 ja 2.

5.4 Analyysin kulku

Dokumenttianalyysille ei ole olemassa mitään selkeitä ja yksinkertaisia menetelytapoja. Dokumentteja analysoitaessa on kuitenkin pidettävä mielessä,

⁶² Käsittelen ydinaineistojen muodostumista tarkemmin käytännön analyysiä kuvavassa luvussa 5.4.

⁶³ Tästä lisää myöhemmin luvussa 6.2.7

että niitä ei pidä ottaa annettuna, siten että ne kuvaisivat maailmaa suoraan sellaisena kuin se on. Toisaalta niitä ei myöskään voi pitää pelkkänä retoriikkana. (Saarinen 2008.) Poliittiset toimijat asettavat etualalle ongelmia ja samalla kaivavat vaihtoehtoisia näköaloja. Toimimalla näin he samalla säilyttävät tiettyjä sosiaalisen todellisuuden poliittisista näkemyksistä. Minkä tahansa sanan määrittely ilmaisee väitteen siitä, miten sitä pitäisi käyttää, ei siitä, miten sitä käytetään. Kielen merkitys on siinä, mihin sitä ajatellaan käytettävän, ei siinä, mitä sen ajatellaan tarkoittavan. (Saarinen 2008, 719-720.)

Tämän tutkimuksen tekstit ja diskurssit ovat muodostuneet useimmiten usean ihmisen keskustelun tuloksena. Se, mitä on kirjoitettu, on syntynyt neuvottelun tuloksena ja lopulliset lausumat on muotoiltu yhteisen tahdon ilmauksiksi. Tekstit on kirjoitettu tietystä näkökulmasta, vaikka ne ensilukemalta ovat melko neutraaleja ja hallinnon kielellä kirjoitettuja. Niillä on kuitenkin selvä motivaatio ja asema muiden tekstin joukossa. Siksi aineiston analyysi koskee sekä itse kirjoitettua sisältöä että sitä, miten kirjoittajat kehystävät tai teroittavat sanottavansa. Tekstit ovat kannanottoja tuntijakotyöryhmän esitykseen, joten ne ovat muodostuneet joko kannattamaan tai vastustamaan tuntijakotyöryhmän esityksiä. Mitä-kysymys on auttanut minua identifioimaan aineistosta erilaisia merkityssysteemejä. Sen jälkeen miten, mistä ja kenen näkökulmasta koulutuksellista tasa-arvoa on käsitelty ja tulkittu on ollut seuraava kiinnostuksen kohde. Myös yksittäisiin käsitteisiin ja sanontoihin on kiinnitetty huomiota. Näiden kysymysten avulla analysoinnissa on löydetty erilaiset diskurssit, toimijuudet sekä asioiden ja toimijoiden välisiä suhteita. Kuvaan seuraavassa mahdollisimman tarkasti oman analyysiprosessini tutkimuksen läpinäkyvyyden varmistamiseksi. Tarkoituksena on ollut tarkastella koulutuspoliittisia peruskoulun tuntijakolausuntoja vuosilta 2010 ja 2012 "tasa-arvon ikkunan" kautta.

Ensimmäiseksi luin läpi kaikki tuntijakolausunnot (n= 235) vuodelta 2010 merkiten kaikki ne kohdat, joissa käytettiin sanaa "koulutuksellinen tasa-arvo", "tasa-arvo", "tasavertaisuus", "yhdenvertaisuus", "epätasa-arvo" ja "eriarvoisuus". Tällä tavalla tutkimusaineistoksi valikoitui 113 suomenkielistä lausuntoa. Tutkimusaineistoon tuli vielä viisi ruotsinkielistä kannanottoa, joissa oli mainittu sanat "jämställighet", "jämlighet", "jämlik", "ojämlik", "jämbördigt", "likvärdighet". Lopulliseksi vuoden 2010 aineistoksi muodostui 118 kannanottoa. Vuoden 2012 aineiston kanssa toimin samalla tavalla. Vuoden 2012 tuntijakoesitykseen tuli 193 lausuntoa. Tutkimukseen valikoitui lausunnot, joissa edellisten avainsanojen lisäksi tulivat mukaan "tasapuolisuus" ja "samanarvoisuus". Vuoden 2012 aineiston muodostaa lopulta 101 lausuntoa.

Tämän jälkeen valitsin jokaisesta lausunnosta tasa-arvoilmausten ympärille rakentuvan ydinaineiston eli kaikki ne tekstinosat, joissa käsitellään koulutuksellista tasa-arvoa tai epätasa-arvoa johonkin teemaan liittyen. Ydinaineiston sivumääräksi muodostui vuoden 2010 esitykseen liittyen 58 sivua ja vuoden 2012 esitykseen liittyen 63 sivua (fontti 11). Eri tahojen tuottamien lausuntojen ydinaineistot merkitsin aina tietyllä numerokoodilla. Tämän jälkeen erottelin vielä kustakin ydinaineistosta ne lauseet tai virkkeet, joissa viitattiin erityyppi-

siin ”tasa-arvosanoihin”. Laskin, kuinka usein tietty sana oli mainittu tutkimukseni ydinaineistossa (taulukko 2). Tuloksena oli seuraavat jakaumat:

TAULUKKO 2 Koulutuksellisen tasa-arvon avainsanat vuosien 2010 ja 2012 lausunnoissa

Käytetty käsite	Lausunnot vuonna 2010 n=118	Lausunnot vuonna 2012 n= 101	Käytetyt käsitteet yhteensä
Tasa-arvo	201	203	404
Yhdenvertaisuus	77	119	196
Eriarvoisuus	81	47	128
Epätasa-arvo	19	10	29
Tasavertaisuus	19	15	34
Tasapuolisuus		4	4
Samanarvoisuus		3	3

Tutkimukseen mukaan otettujen lausuntojen määrä on vuoden 2012 aineistossa 17 lausuntoa pienempi, joten tasa-arvomaininnat aineistojen välillä eivät ole siten aivan vertailukelpoisia. Kuitenkin voidaan yleisesti todeta, että verrattuna aikaisempaan vuoden 2010 aineistoon tasa-arvomaininnat pysyivät vuoden 2012 aineistossa lähes samana. Sen sijaan yhdenvertaisuusmaininnat lisääntyivät noin 40:llä, kun taas eriarvoisuusmaininnat vähenivät noin 30:llä. Lisäksi vuoden 2012 aineistoissa käytettiin sanoja ”tasapuolisuus” tai ”samanarvoisuus” kuvamaan tasa-arvoisuutta.

Tämän jälkeen otin lähempään tarkasteluun koulutukselliselle tasa-arvolle annetut merkitykset. Muutin ydinaineiston taulukkomuotoon, jossa muodostin sen hetkellä tutkijan ymmärryksellä kolme saraketta kolmen eri kysymyksen mukaisesti: 1) Kuka puhuu ja kenen tasa-arvosta tai eriarvoisuudesta 2) kielelliset keinot, modaalisuus ja 3) millaisena koulutuksellinen tasa-arvo tai eriarvoisuus näyttäytyy? Kuten Suoninen (2016, 59) toteaa, diskurssianalyysin lähtökohtana on ilmiöiden moninaisuuden tunnustaminen ja tutkijan tavoitteena on tutkia ilmiötä mahdollisimman monelta kannalta ja problematisoida sen itseltään selviä pidettyjä ulottuvuuksia. Myöhemmin luovuin modaalisuuden tarkastelusta aineiston ison määrän vuoksi ja keskityin toimijuuden tarkasteluun.

Seuraavaksi tein vuoden 2010 ydinaineistosta sisällönanalyysin, jonka perusteella muodostui 11 alateemaa. Luokittelu tapahtui sen mukaan, millaisilla käsitteillä koulutukselliseen tasa-arvoon tai sen puutteeseen oli viitattu tai mistä näkökulmasta puhuttiin. Luokittelu tapahtui aineistolähtöisesti, mutta siihen vaikutti myös lukemani tutkimuskirjallisuus ja teoreettiset käsitteet. Teemat menivät monilta osin päällekkäin. Teemoiksi tulivat valtakunnallinen yhdenvertaisuus, juridinen näkemys tasa-arvosta, koulutuksellinen tasa-arvo, valinnaisuuden tasa-arvo, alueellinen tasa-arvo, oppilaiden eriarvoisuus, tiedonalojen tasa-arvo, sukupuolten tasa-arvo, yhteiskunnallinen tasa-arvo, tasa-arvo opetuksen laadussa ja tasavertaiset koulutuspalvelut. Teemojen merkitys aineis-

ton analyysin kannalta oli lähinnä kuvaileva ja niiden tarkoitus oli auttaa tämentämään teksteistä nousseita yhtäläisyyksiä ja eroja.

Tein jokaisesta teemasta oman käsittekartan. Tämän työskentelyn avulla hahmotin koulutuksellisen tasa-arvon erilaisia tekijöitä ja laajempia asiakokonaisuuksia. Samalla mielessäni alkoi hahmottua koulutukselliseen tasa-arvoon liittyviä näkökulmia, puhetapoja, eri tekijöiden välisiä yhteyksiä ja vastakohtaisuuksia. Olen etsinyt siis ensin sisällönanalyysin avulla vastauksia kysymyksen: Mitä tämä on? Kuka tässä toimii ja kenestä puhutaan? Toiseksi miten tästä puhutaan? Miten tässä perustellaan? Etsin aineistosta koulutukselliselle tasa-arvolle annettuja nimityksiä ja merkityksiä, nimitysten ja merkitysten liittämistä laajempiin asiayhteyksiin, laskin sanontojen ja asiayhteyksien esiintymistiheyksiä sekä luokittelin ja yhdistin sanontoja ja puhetapoja samaan merkitykseen viittaaviksi diskursseiksi. Diskurssit eivät esiintyneet aineistossa selkeinä kokonaisuuksina, vaan pieninä paloina (Suoninen 2016, 53). Useimmista lausunnoista oli tunnistettavissa useiden diskurssin aineksia. Esimerkiksi seuraavasta tekstiotteesta oli tunnistettavissa alueellinen tasa-arvodiskurssi, ohjausdiskurssi ja suomalainen peruskouludiskurssi:

...epäselväksi jää, millä tarkkuudella Opetushallitus määrittelee tuntijakoesityksessä hahmoteltujen oppiainekokonaisuuksien opetussuunnitelmat ja miten varmistetaan perusopetuksen oppilaiden tasavertaiset mahdollisuudet opiskella eri oppiainekokonaisuuksia kunnan ja koulun sijainnista riippumatta. (ohjausdiskurssi) Esityksessä ei yksiselitteisesti käy ilmi, voivatko koulutuksen järjestäjät suunnata kukin valintansa mukaan oppiainekokonaisuuden piiriin luettavan opetuksen eri tavoin. (alueellinen tasa-arvodiskurssi) Jos oppiainekokonaisuuksien opetussuunnitelmien laatiminen ja niiden toteutus annetaan pääosin kuntien ja koulutuksen järjestäjän tehtäväksi, Suomen peruskoululaitoksen vahvuutena pidetty perusopetuksen tasalaatuisuus vaarantuu (suomalainen peruskouludiskurssi). (lausunto 153, 2010)

Aineiston perusteella muodostui kymmenen aladiskurssia. Suomalainen peruskouludiskurssi esiintyi ihanteena, johon meneillään olevaa muutoskehitystä verrattiin. Siinä painottui tasavertainen koulutus sekä alueellisesti että sisällöllisesti. Alueellinen tasa-arvodiskurssi koski erityisesti pieniä kouluja ja kuntia ja niiden taloudellisia ja koulutussisältöjen monipuolistamisen aiheuttamia haasteita opetustyölle. Valinnaisuuden diskurssi käsitti kannanottoja joko valinnaisuuden puolesta tai vastaan. Siinä oli kyse oppilaan vapaudesta tehdä valintoja omien tarpeidensa ja kiinnostuksena mukaan sekä oppilaitoksen päätösvallasta oman opetustarjonnan suhteen. Talousdiskurssi sisälsi puhetta uudistuksen kustannuksista, jotka liittyvät valinnaisuuden lisääntymisen, kieliohjelman monipuolistamiseen ja kokonaistuntimäärän nostamiseen. Oikeusdiskurssi oli puhetta lasten ja nuorten oikeuksista eri lakien määrittelemänä. Erityisesti tässä diskurssissa oikeudet koskivat eri katsomusryhmiä, erityisryhmiä ja kahta kansalliskieltä. Hallinnointidiskurssissa käsiteltiin sitä, kenellä on oikeus päättää opetussuunnitelman sisällöistä, opetusryhmien muodostamisesta ja missä määrin kuntien tehtäviä voi lisätä. Tiedonalojen ja pätevyysien diskurssi sisälsi puhetta erityisesti eri kielten ja taide- ja taitoaineiden erilaisista painoarvoista. Samalla puhe kohdistui luokanopettajien ja aineenopettajien pätevyysiin. Kansainvälisyysdiskurssi viittasi koulutuksellisen tasa-arvon perusteluina käy-

tettäviin kansainvälisiin arviointeihin. Sukupuolten tasa-arvodiskurssi oli puhetta tyttöjen ja poikien ennakkoluulottomista valinnoista suhteessa omaan sukupuoleensa sekä oppisisältöjen ja opetusjärjestelyjen sukupuolineutraalisuudesta. Yhteiskunnallinen diskurssi käsitteli peruskoulun tasa-arvoa yleisemmän yhteiskunnallisen tasa-arvon tai eriarvoisuuden näkökulmasta⁶⁴.

Kun olin saanut aineistosta nousevat aladiskurssit määriteltyä, aloin jo nähdä näiden aladiskurssien välillä laajempia diskurssikokonaisuuksia, joita yhdisti yhtäläinen puhetapa. Niinpä yhdistin aladiskurssit kuudeksi isommaksi diskurssiksi (taulukko 3). Ne ovat yhteinen koulu -diskurssi, vapausdiskurssi, lainsäädännöllinen diskurssi, ohjausdiskurssi, kansainvälisyysdiskurssi ja eriytymisdiskurssi. Yhteinen koulu -diskurssi näkee peruskoulun sisällöt tiedonaloiltaan monipuolisina ja samansisältöisinä kaikille oppilaille sekä yhteiskunnallisen tasa-arvon, alueellisen tasa-arvoisuuden, sukupuolten tasavertaisuuden näkökulmina kaikille yhteiseen kouluun. Vapausdiskurssi sisältää puhetta oppilaiden, koulujen ja opetuksen järjestäjien vapaudesta päättää oppisisällöistä ja opetusjärjestelyistä. Lainsäädännöllinen diskurssi koskee lakien ja asetusten määrittelemistä rajoituksista tai vapauksista koskien esimerkiksi ryhmäkokoja, kielikysymystä ja erityislapsia. Ohjausdiskurssi on puhetta valtion tehtävistä ja talouden antamista raameista, valtakunnallisesta opetussuunnitelmaohjauksesta ja opettajien pätevyyksistä. Kansainvälisyysdiskurssi sisältää puhetta kansainvälisestä kilpailukyvyistä ja koulutuksen kansainvälistymisestä. Nimesin viimeisen diskurssin eriytymisdiskurssiksi vastapuolena yhteisen koulun puhetavoille. Aineistossa oli paljon puhetta kuntien eriytymiskehityksestä niin taloudellisesti, opetustarjonnan kuin pätevien opettajienkin suhteen. Eriarvoistuminen, syrjäytyminen ja yhteiskunnan polarisoituminen nousevat tässä diskurssissa puheen keskiöön. Eriytymisdiskurssissa yhdistyi eniten erilaisia aladiskursseja.

⁶⁴ Tässä vaiheessa diskurssien ulkopuolelle jäivät sellaiset kohdat aineistosta, jossa puhuttiin koulutuksen laadusta tai tasavertaisten koulutuspalveluiden saatavuudesta. Niitä en tässä vaiheessa osannut vielä yhdistää mihinkään yllä oleviin diskursseihin. Liitin kysymykset koulutuspalveluiden saatavuudesta myöhemmin lainsäädännölliseen diskurssiin, koska perusopetuspalveluiden saatavuuskysymys liitettiin kannanotoissa perustuslain 16 §:ään (Laki 1999, 16§) sivistyksellisistä oikeuksista.

TAULUKKO 3 Aladiskursseista päädiskursseihin Perusopetus 2020 -lausunnoissa

Aladiskurssit	Päädiskurssit
Suomalainen peruskouludiskurssi	
Alueellinen tasa-arvodiskurssi	Yhteinen koulu -diskurssi
Sukupuolten tasa-arvodiskurssi	
Valinnaisuuden diskurssi	Vapausdiskurssi
Talousdiskurssi	
Hallinnointidiskurssi	Ohjausdiskurssi
Tiedonalojen ja pätevyyksien diskurssi	
Oikeusdiskurssi	Lainsäädännöllinen diskurssi
Yhteiskunnallinen diskurssi	
Alueellinen tasa-arvodiskurssi	Eriytymisdiskurssi
Valinnaisuuden diskurssi	
Tiedonalojen ja pätevyyksien diskurssi	
Kansainvälisyysdiskurssi	Kansainvälisyysdiskurssi

Diskursseista kirjoittaessani palasin useita kertoja alkuperäisiin lausuntoihin, koska halusin varmistaa, mihin keskusteluun lausunnonantaja osallistui kirjoittaessaan kommenttinsa tuntijakotyöryhmän esitykseen.

Vuoden 2012 aineiston osalta toimin samoin periaattein kuin edellisen 2010 aineiston osalta. Joskin toisen aineiston analyysiin ei voinut olla vaikuttamatta ensimmäisen aineiston luokittelut ja diskurssit, vaikka olin tietoisesti avoin teksteistä nouseville uusille teemoille ja diskursseille. Sisällönanalyysin kautta teemoiksi nousivat seuraavat yhdeksän teemaa: koulutuksellinen tasa-arvo, valtakunnallinen yhdenvertaisuus, yhdenvertaisuus, alueellinen tasa-arvo, eriarvoistuminen, oppiaineiden välinen tasa-arvo, sukupuolten välinen tasa-arvo, opetuksellinen tasa-arvo ja yhteisöllinen tasa-arvo. Jaottelun tein kannanotoissa esiintyvien termien ja asiasisällön perusteella. Erottelin valtakunnallisen yhdenvertaisuuden ja yhdenvertaisuuden toisistaan, koska ensimmäinen liitettiin enemmän eri alueiden väliseen yhdenvertaisuuteen, kun taas pelkkä yhdenvertaisuus teema käsitteli enemmän yhdenvertaisuutta yleisemmällä tasolla tai se liittyi lakien määrittelyyn yhdenvertaisuuteen.

Aineiston teemoittelun jälkeen tein jokaisesta teemasta käsittekartan, josta käsin hahmotin erilaisia ”ikkunoita”, tapoja merkityksellistää koulutuksellista tasa-arvoa. Aladiskursseiksi muodostuivat samat diskurssit, kuin ensimmäisessä aineistossa⁶⁵. Näiden diskurssien lisäksi uusina diskursseina tästä aineistosta nousivat hyvinvointidiskurssi ja muutosdiskurssi. Hyvinvointidiskurssi sisältää puhetta lasten ja nuorten kasvun ja hyvinvoinnin tukemisesta, kouluviihtyvyy-

⁶⁵ suomalainen peruskouludiskurssi, alueellisen tasa-arvon diskurssi, valinnaisuusdiskurssi, talousdiskurssi, oikeusdiskurssi, hallinnointidiskurssi, tiedonalojen ja pätevyyksien diskurssi, kansainvälisyysdiskurssi, sukupuolten tasa-arvodiskurssi ja yhteiskunnallinen diskurssi.

destä, syrjäytymisen estämisestä, yhteisöllisyydestä ja nuorten osallistamisesta sekä moniammatillisesta yhteistyöstä. Muutosdiskurssi näkee opetussuunnitelmauudistuksen laajemmasta suomalaisen yhteiskunnan tulevaisuuden kehyksestä käsin, jossa avainsanoja ovat tulevaisuuden osaaminen, yhteiskunnan monikulttuuristuminen ja laajemmin globalisaatio. Muodostin 12 aladiskurssista kuusi laajempaa päädiskurssia (taulukko 4). Diskurssien rajat eivät olleet taulukon osoittaman jaottelun mukaisesti näin selvärajaisia, vaan aladiskurssit yhdistyvät todellisuudessa useampaan päädiskurssiin⁶⁶. Tämä tulee esiin erityisesti eriytymisdiskurssissa, jossa on usean aladiskurssin aineksia.

TAULUKKO 4 Aladiskursseista päädiskursseihin Tulevaisuuden perusopetuslausunnoissa

Aladiskurssit	Päädiskurssit
Suomalainen peruskouludiskurssi Alueellinen tasa-arvodiskurssi Hyvinvointidiskurssi	Yhteinen koulu -diskurssi
Valinnaisuuden diskurssi	Vapausdiskurssi
Hallinnointidiskurssi Tiedonalojen ja pätevyyksien diskurssi Talousdiskurssi	Ohjausdiskurssi
Oikeusdiskurssi	Lainsäädännöllinen diskurssi
Talousdiskurssi Yhteiskunnallinen diskurssi Sukupuolten tasa-arvodiskurssi Alueellinen tasa-arvodiskurssi Tiedonalojen ja pätevyyksien diskurssi	Eriytymisdiskurssi
Kansainvälisyysdiskurssi Muutosdiskurssi	Kansainvälisyysdiskurssi

⁶⁶ Päädyin sisällyttämään hyvinvointidiskurssin osaksi yhteinen koulu- diskurssia, koska hyvinvointidiskurssi sisälsi puhetta keinoista pitää kaikki lapset ja nuoret kouluyhteisössä ja laajemmin yhteiskunnan aktiivisina jäseninä. Sen pääajatuksia oli, että ketään ei jätetä yksin. Muutosdiskurssi oli vaikeampi sijoittaa suoraan mihinkään diskurssiin, koska se oli niin laaja-alainen ja suomalaista yhteiskuntaa laajasti tarkasteleva, mutta sisällytin sen kansainvälisyysdiskurssiin, koska se merkityksellisesti suomalaista koulutuspolitiikkaa kansainvälisestä koulutuspolitiikasta käsin. Tämän jälkeen erottelin ydinaineiston teksteistä eri diskurssit alleviivaamalla kohdat eri väreillä.

Seuraavaksi siirryin selvittämään, miten eri lausuntoja tuottaneet tahot kiinnittyvät mihinkin diskurssiin. Molempien aineistojen osalta kävin läpi jokaisen lausunnon uudestaan ja yhdistin lausunnonantajan ja tekstissä esiintyvät diskurssit. Tässä vaiheessa analyysia helpotti se, että olin laittanut lausuntotekstit taulukkomuotoon (esimerkki liitteessä 3). Tämän jälkeen tarkastelin, mitkä tahot kiinnittyivät mihinkin diskurssiin ja mitkä olivat ne yleisimmät diskurssit, mihin kukin lausunnonantaja asemoitui tai mitkä diskurssit jäivät taka-alalle.

Analyysin kolmas vaihe oli teksteissä esiintyvien sosiaalisten toimijoiden analyysi eli se, ketkä teksteissä tuotetaan koulutuksellisen tasa-arvon toimijoina ja millaisiin subjektipositiioihin he teksteissä asemoituvat. Sosiaalisten toimijoiden määrittämiseksi tarkensin analyysin juuri niihin virkkeisiin, joissa oli mainittu tämän kappaleen alussa taulukossa 2 mainitut avainsanat. Kokosin nämä virkkeet kuudeksi erilliseksi tiedostoksi diskurssien mukaan molempien aineistojen osalta. Kävin kaikki lausuntotekstit läpi erotellen aktiiviset toimijat, nominaalistukset ja passiivilauseet (esimerkki liitteessä 4). Nominaalistukset ja passiivilauseet keräsin myös erillisiksi tiedostoiksi diskurssittain. Tämän jälkeen tein määrällisen analyysin siitä, ketkä toimijat esiintyivät teksteissä eniten aktiivisina ja ketkä taka-alalle siirrettyinä tai kokonaan poispeyhittyinä toimijoina. Hallinnollisille teksteille tyypillisenä piirteenä havaitsin teksteissä esiintyvän paljon passiivia, asioiden nominaalistamista ja aktiivisina toimijoina asiat. Passiivilauseiden runsas esiintyminen ja nominaalistukset asettivat tutkijan salapoliisityöhön siitä, kuka oli teksteissä esiintyvä todellinen toimija. Analyysi ja sen perustelut kuvataan tarkemmin tulososassa (luku 6.3).

6 KOULUTUKSELLISEN TASA-ARVON DISKURSSIT JA TOIMIJAT VUONNA 2010

Tämän tutkimuksen tilannekontekstina toimii vuonna 2010 valmistunut tuntijakotyöryhmän esitys ”Perusopetus 2020- perusopetuksen yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako”. Käytän peruskoulun tavoitteita ja tuntijakoa valmistelleesta työryhmästä nimitystä tuntijakotyöryhmä ja esityksestä nimitystä tuntijakoesitys. Perusopetus 2020 -esitystä raamittavat Matti Vanhasen II hallitusohjelma ja koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelman vuosille 2007-2012. Näitä tuntijakoesityksen raameja olen käsitellyt jo aikaisemmin luvussa 2.3.2.

6.1 Perusopetus 2020 - yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako -esitys

Tuntijakotyöryhmä toteaa esityksensä ”Perusopetus 2020 - yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako” alussa, että koulua ympäröivän maailman muutos heijastuu voimakkaana kouluun ja oppimiseen. Vaikka koulun perustehtävä ja opetuksen tavoitteet pysyvät keskeisiltä osilta muuttumattomina, toimintaympäristön muutos edellyttää koulun toiminnan kehittämistä ja opetuksen uudistamista tavoitteiden, sisältöjen ja menetelmien kautta. Työryhmä esittää uudistuksen yleisiksi tavoitteiksi perusopetuksen sivistystehtävän syventämisen ja perusopetuksen eheyden, osaamisen korkean tason turvaamisen, oppilaiden yksilöllisen ohjauksen ja tuen varmistamisen sekä perusopetuksen toteuttamisperiaatteiden selkeyttämisen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010; 75-83.)

Sivistystä on pyritty kuvamaan tietynlaisina avaintaitoina, yhteiskunnallisesti tärkeinä kansalaisen taitoina. Kansalaisen taidot jäsennetään viideksi taitoryhmäksi, joita ovat: ajattelun taidot, työskentelyn ja vuorovaikutuksen taidot, käden ja ilmaisun taidot, osallistumisen ja vaikuttamisen taidot sekä itsetuntemuksen ja vastuullisuuden taidot. Koulutuksellisen tasa-arvon ja valtakunnallisen yhdenvertaisuuden lisäämiseksi työryhmä esittää, että oppilaan perusope-

tuksen aikaista vähimmäistuntimäärää korotetaan neljä vuosiviikkotuntia eli 152 opetustuntia. Tuntimäärän korotus ehdotetaan suunnattavaksi 1. ja 2. sekä 5. ja 6. vuosiluokille. Lisätunnit osoitetaan tuntijaossa taide- ja taitokasvatukseen, liikuntaan sekä yleisesti valinnaisuuden lisäämiseen. Oppiainejakoista opetusta pyritään kehittämään kohti eheyttävää opetusta ryhmittelemällä oppiaineet toisiinsa läheisemmin liittyviksi oppiaineryhmiksi tai kokonaisuuksiksi. Niiden keskeinen tehtävä on osoittaa yhteiset näkökulmat ja luoda synergiaa toisiaan lähellä olevien oppiaineiden välille. Oppiainekokonaisuuksia on kuusi ja ne ovat: Kieli ja vuorovaikutus, Matematiikka, Ympäristö, luonnontieto- ja teknologia, Yksilö, yritys ja yhteiskunta, Terveys ja toimintakyky sekä Taide ja käsityö. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 85-87, 90-91.)

Osaamisen korkeatasoisuudesta pidetään huolta turvaamalla perusopetuksen saatavuus ja laatu. Tämä merkitsee keskittymistä olennaisiin perustietoihin ja -taitoihin sekä laaja-alaisten kansalaisten taitojen opiskeluun, mutta myös oppilaiden ja kouluyhteisöjen hyvinvointiin ja toimintakykyyn. Uudistus painottaa ensinnäkin taide- ja taitoaineiden opetuksen vahvistamista. Toiseksi korostetaan laaja-alaista lukutaitoa sekä kieleen ja vuorovaikutukseen liittyvää osaamista. Kolmantena painopistealueena on luonnontieteellinen, teknologinen ja matemaattinen osaaminen. Neljäntenä osaamisen painopistealueena ovat yhteiskunnallinen osaaminen, osallistumisen ja vaikuttamisen taidot. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 79-81.)

Perusopetuksen kasvatustehtävänä on yksilön sivistysprosessin edistäminen ja identiteetin vahvistaminen sekä yhdessä elämisen taitojen vahvistaminen. Jokaisen oppilaan tulisi voida opiskella omista lähtökohdistaan ja saada tukea ja mahdollisuuksia oman lahjakkuutensa löytämiseen, syventämiseen ja oppimisesta innostumiseen. Oppilaan kasvun ja kehityksen tukeminen pohjaa yhteisöllisyyteen, myönteiseen vuorovaikutukseen ja empatiaan kasvattamiseen sekä osallistumisen ja vaikuttamisen mahdollisuuksien lisäämiseen kouluyhteisössä. Yhteistyö kotien kanssa on tässä tärkeässä roolissa. Oppilaan kannalta ohjaus ja tuki tulee perustua yksilöllisiin kehittymistarpeisiin, joustavuuteen ja omaa suuntautuneisuutta tukeviin valinnanmahdollisuuksien lisäämiseen. Peruskoulun tehtävänä on elämänlaajuisen oppimisen tukeminen, jonka kautta luodaan myönteinen asennoituminen ja sitoutuminen opiskeluun. Motivaatio opintoihin kasvaa, kun nuori saa tehdä omaan opiskeluunsa liittyviä valintoja. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 81-82.)

Uudistuksen neljäs tavoite perusopetuksen toteuttamisperiaatteiden selkeyttämisestä sisältää tasa-arvon ja oppilaiden yhdenvertaisen oikeuden hyvään perusopetukseen, joka mahdollistuu selkeyttämällä opetuksen toteuttamisen periaatteita ja vahvistamalla kansallista pedagogista ohjausta ja tukea. Perusopetuslain mukaisesti opetus tulee järjestää oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti, sen tulee myös vastata erilaisten oppilaiden tarpeisiin ja suuntautumiseen. Oppilasarvioinnin valtakunnallinen vertailukelpoisuus ja oppilaiden yhdenvertaiseen kohteluun on kiinnitettävä entistä selkeämmin huomiota. (Opetus ja kulttuuriministeriö 2010, 82 -83.)

Työryhmän esityksessä on lisäksi määritelty kolme opetuksen yleistä valtakunnallista tavoitetta, jotka ilmenevät luonnoksena tavoitepykäliksi valtioneuvoston asetukseen perusopetuksesta. Näitä ovat kasvu ihmisyyteen ja yhteiskunnan jäsenyyteen, tarpeelliset tiedot ja taidot sekä elinikäinen oppiminen ja koulutuksellisen tasa-arvon edistäminen. Tässä tutkimuksessa erityisesti viimeksi mainittu tavoite on tarkastelun keskiössä. Koulutuksellisen tasa-arvon edistämisen tavoitepykälässä todetaan, että kaikessa koulun toiminnassa tulee aktiivisesti vahvistaa koulutuksellista tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta. Opetus ja kasvatusta tulee toteuttaa yhteistyössä kotien kanssa kasvatuskumppanuutta ja kotien osallistamista vahvistamalla. Siten edistetään oppilaiden kehitystä ja oppimista ja mahdollisuuksia omien tarpeidensa ja kykyjensä mukaiseen opetukseen ja tukeen. Opetus järjestetään oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti sekä huomioiden kunkin yksilölliset tarpeet ja sukupuoleen liittyvät kehityksen erot. Huomiota kiinnitetään myös oppimisen ja koulunkäynnin vaikeuksien varhaiseen tunnistamiseen sekä oppilaiden sosiaaliseen vahvistamiseen. Myös oppilashuoltoa tulee kehittää. Samoin koulun toimintakulttuurin ja oppimisympäristön tulee tukea yksilön kasvua, oppimista ja vuorovaikutusta sekä hyvää työrauhaa ja turvallista oppimisympäristöä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 90.)

Merkittävimpiä muutoksia aikaisempaan vuoden 2001 tuntijakoon on valinnaisten opintojen vähimmäistuntimäärään lisääminen ja valinnaisuuden tuominen vuosiluokille 3-6. Valinnaiset opinnot ovat oppilaan pakollisiin opintoihin kuuluvia ja ne sisältyvät valtakunnallisesti määriteltyyn oppilaan vähimmäistuntimäärään. Niihin voidaan sisällyttää myös oppilaan vapaaehtoisena opiskelema vieras kieli. Kuitenkin yhteiset opinnot luovat perustan jatko-opintovalmiuksille. Vuosiluokilla 3-6 valinnaiset opinnot (13 vvt) voivat olla opetuksen järjestäjän tekemiä valintoja tai oppilaan tekemiä valintoja ja vuosiluokilla 7-9 aina oppilaan tekemiä valintoja⁶⁷. Opetuksen järjestäjän tulee tarjota valinnaisia opintoja kaikista oppiainekokonaisuuksista vähintään valtakunnallisen tuntijaon määrittämällä tavalla. Opetuksen järjestäjällä on mahdollista tarjota myös painotettua opetusta. Sillä tarkoitetaan sitä, että oppilas voi opiskella jotain oppiainetta, aineryhmää tai muuta sisältöaluetta selvästi enemmän kuin ei-painotetussa opetuksessa olevat oppilaat. Tähän opetukseen oppilaat valitaan tietyin opetuksen järjestäjän määrittelemien valintaperusteiden ja opetuksesta laaditaan oma opetussuunnitelma. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 93, 97 - 99.)

Uusina oppiaineina tuntijakotyöryhmä esittää etiikkaa ja draamaa kaikille pakollisena aineena. Perusopetuksen nivelkohdat on yhtenäistetty kaikissa oppiaineissa siten, että ensimmäinen nivelkohta on 2. ja 3. vuosiluokan välissä ja toinen 6. ja 7. vuosiluokan välissä. Tällä pyritään helpottamaan opetuksen

⁶⁷ Vuosiluokille 7-9 on sijoitettu 15 + 6 vuosiviikkotuntia valinnaisia opintoja. Valinnaisuus kasvaa vuoden 2001 tuntijakoon verrattuna vähintään 8 vuosiviikkotunnilla. Viisitoista vuosiviikkotuntia on jaettu eri oppiainekokonaisuuksiin ja 6 vuosiviikkotuntia on sisällytetty taide ja käsityö -oppiainekokonaisuuteen. Siinä oppilas valitsee tarjottavista neljästä oppiaineesta kaksi ja opiskelee niitä yhteensä 6 vuosiviikkotuntia.

suunnittelua ja toteutusta erilaisissa, eri vuosiluokkia sisältävissä kouluyksiköissä ja yksiköiden välisessä yhteistyössä sekä erityisesti yhdysluokkaopetuksessa. Kielten opiskelua on varhennettu siten, että A1-kielen opiskelu aloitetaan jo 2. vuosiluokalta. Samalla pyritään vahvistamaan monipuolisen kielten tarjonnan velvollisuutta. Opetuksen järjestäjän tulee tarjota vähintään kolmea vaihtoehtoa A1-kieleksi. Yhden näistä vaihtoehdoista tulee olla toinen kotimainen kieli. Opetuksen järjestäjän tulee käynnistää kielen opetusryhmä viimeistään siinä tapauksessa, että kyseisen kielen valinneita oppilaita on vähintään kymmenen. A2-kielen opintojen tulee esityksen mukaan alkaa viimeistään 5. vuosiluokalta. Opetuksen järjestäjä päättää, mitä kieltä tarjotaan A2-kielenä opiskeltavaksi. B1-kielen opintojen tulee alkaa viimeistään 6. vuosiluokalta. A2-kielen opinnot voivat sisältyä oppilaan valinnaistuntien vähimmäismäärään vuosiluokalla 3-6. Vuosiluokilla 7-9 A2-kieli sisältyy puolestaan kieli ja vuorovaikutus -oppiainekokonaisuuteen. Lisäksi työryhmä on lisännyt liikunnan yhteistä tuntimäärää neljällä vuosiviikkotunnilla. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 94, 97, 100.)

Työryhmä on arvioinut esityksen tuomia kustannuksia yleisellä tasolla. Oppilaan vähimmäistuntimäärän korottaminen arvioidaan tuovan 10-12 miljoonan euron kustannukset lukuvuonna 2014-2015. Sitä vastoin kielten opetuksen varhentamiseen ja kielitarjonnan muihin (mm. ryhmäkokomuutos) kustannuksiin sekä opettajankoulutukseen liittyviä kustannuksia (mm. etiikan ja draaman opettajien täydennyskoulutus) on työryhmän mukaan ollut vaikea arvioida. Myöskään valinnaisuuden laajenemisesta ei ole esitetty kustannusvaikutuksia. Opetussuunnitelmien paikallisen kehittämistyöhön arvioidaan maksavan 12 miljoonaa euroa. Oman uskonnon opetuksen ryhmäkoon muutos tuo sitä vastoin kustannussäästöjä opetuksen järjestäjälle. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 182-184.)

Kuntaliitto on toimittanut työryhmälle eriävän mielipiteensä⁶⁸, johon liittyy myös arvio uudistuksen taloudellisista kustannuksista. Tämä eriävä mielipide on liitetty ”Perusopetus 2020 - yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako” -esitykseen. Kuntaliiton arvio uudistuksen kustannusvaikutuksista on yhteensä noin 154 miljoonaa euroa. Kustannusarvio vähimmäistuntimäärän nostamista on noin 30 miljoonaa euroa, joka on kolme kertaa suurempi kuin työryhmän näkemys. Valinnaisuuden lisäämisen taloudelliset vaikutukset olisivat noin 24 miljoonaa euroa. Kieliohjelman monipuolistaminen ja tarjontavelvoitteen laajentaminen aiheuttaisivat arvioilta noin 76 miljoonan euron menoerän. Uuden tuntijaon ja opetussuunnitelman perusteiden käyttöön otosta aiheutuisi noin 14 miljoonan menot ja oppikirjojen ja oppimateriaalien uusiminen tulisi

⁶⁸ Tuntijakoesityksen loppuun on liitetty myös Opetusalan ammattijärjestö OAJ:n lausunto ja kuuden työryhmän jäsenen eriävä mielipide. Jäsenten edustamat tahot ovat: Elinkeinoelämän keskusliitto EK, Kunnallinen työmarkkinalaitos, Suomen Keskusta, Vihreä liitto ja Suomen sosiaalidemokraattinen puolue. Kriittikin kohteena ovat uudistuksen kustannukset kunnille ja valtiolle sekä työryhmän toiminta ja esityksen sisältö. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 186-209.)

maksamaan noin 10 miljoonaa. Näistä kustannuksista valtaosa tulisi kuntien maksettavaksi. Valtionosuusjärjestelmän puitteissa kunnat maksavat perusopetuksen menoista 65,92 prosenttia. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 191-197.)

6.2 Koulutuksellisen tasa-arvon diskurssit

Vuonna 2010 tuntijakoesitykseen lausuntonsa antaneet tahot tarkastelivat lausunnoissaan koulutuksellista tasa-arvoa erilaisten nimitysten, merkityksenantojen, sisältöjen ja tavoitteiden kautta. Näistä merkityksenannoista muodostui kuusi koulutuksellisen tasa-arvon diskurssia: Yhteinen koulu -diskurssi, eriytymisdiskurssi, vapausdiskurssi, lainsäädännöllinen diskurssi, ohjausdiskurssi ja kansainvälisyysdiskurssi.

6.2.1 Yhteinen koulu -diskurssi

Yhteinen koulu -diskurssi esittää suomalaisen peruskoulun ihanteena, jota peilataan valinnaisuutta ja eriarvoistumista vasten. Diskurssi esiintyy aineistossa pieninä osina, joihin nykytilaa tai tulevaa verrataan. Tyypillisesti siinä puhutaan "kaikista lapsista ja nuorista", "kaikista oppiaineista", "kaikista luokkaasteista", "kaikista maan osista", yhteisestä koulusta, saman sisältöisestä opetuksesta ja yleissivistyksestä sekä vedotaan oppimisen mahdollisuuteen riippumatta vanhempien koulutustasosta ja varallisuudesta. Diskurssin puhetapa painottaa kaikenlaisten lasten yhteistä koulutusta ja sitä kautta yhteiskunnallisen tasa-arvon tavoittelua. Toisaalta diskurssi tuo esiin myös oppilaiden erilaiset tarpeet ja osaamisen sekä heikommista lähtökohdista tulevien lasten tilanteen ja heidän etujensa puolustamisen.

Laaja yleissivistys ja kaikkien lasten saman sisältöinen opetus

Suomen vahvuutena on ollut yhtenäiskoulujärjestelmä, jossa kaikilla lapsilla ja nuorilla on mahdollisuus saman sisältöiseen opetukseen. Kotikunta, sen vauraus tai muut tekijät eivät ole rajoittaneet lapsen ja nuoren oppimisen mahdollisuuksia. Valinnanmahdollisuuksien lisääntyessä paljon yhtenäiskoulujärjestelmä ja sen tuoma vahva ja laaja-alainen yleissivistys heikkenevät. (lausunto 8, 2010)

Yhteinen koulu -diskurssi sisältää yhtenäiskouluajatuksen, jonka mukaan peruskoulu on kaikkien lasten ja nuorten yhteinen koulu, joka ei eriytä oppilaita eri koulumuotoihin sen mukaan, kuinka he ovat menestyneet koulunkäynnissään. Se on saman sisältöistä opetusta lapsen ja nuoren asuinalueesta ja vanhempien koulutustasosta ja varallisuudesta riippumatta, mutta se huomioi myös oppilaiden erityiset tarpeet ja oppimisen ja kasvun eritahtisuuden. "*Peruskoulu on kaikkien lasten ja nuorten koulu, jonka tulee huolehtia erilaisten oppilaiden tarpeista, kehittämisestä ja osaamisesta*" (lausunto 103, 2010). Yhtenäiskoulu perustuu mahdollisuuksien tasa-arvoon. Yhtenäiskoulujärjestelmä on Suomen vah-

vuus, joka antaa laajan yleissivistuksen. Sen uhkana nähdään kuitenkin liiallinen valinnanvapaus.

Yhteinen koulu -diskurssi perustuu yhteiseen, kaikkien oppilaiden opetukseen kaikissa aineissa. Erityisesti alakoulussa perusopetusryhmät tulisi pitää mahdollisimman yhtenäisinä pääosin kaikille yhteisen opetuksen kautta. Yläkoulun puolella sallitaan valinnaisuus, joskin rajallisena. Yhteisen opetuksen tavoitteena on saavuttaa kaikissa peruskoulun oppiaineissa yhtäläiset, koko ikäluokan kattavat perusvalmiudet jatko-opintoihin. Tämän tavoitteen katsotaan vielä korostuvan tulevaisuudessa, kun opetuksen järjestämisen mahdollisuudet eri puolella maata tulevat tulevaisuudessa erilaistumaan. Yhteinen koulu -diskurssia peilataan siis myös suhteessa muutokseen ja erityisesti alueelliseen erilaistumiseen. Yleisemmällä tasolla tässä diskurssissa on kyse yhteiskunnallisesta tasa-arvosta, jota edistää koulutuksen liian varhain tapahtuvan eriytymisen estäminen eli valinnaisuuden karsiminen. Peruskoulua perustellaan laadukkaalla opetuksella, koulutuksen tasa-arvolla ja laajalla yleissivistyksellä.

Suomalaisen perusopetuksen keskeisiä kulmakiviä ovat laadukas opetus sekä koulutuksen tasa-arvo. Näiden pohjalta voi syntyä vahva pohja osaamiselle, laajalle yleissivistykselle sekä jatko-opinnoille. Näistä keskeisistä periaatteista on pidettävä kiinni myös tulevaisuuden peruskoulua rakennettaessa. (lausunto 62, 2010)

Tässä diskurssissa peruskoulun tehtävänä on kaikkien oppilaiden perustiedoista ja -taidoista huolehtiminen (esimerkiksi lausunto 155, 2010). Se on perusoikeus, joka on turvattava koko ikäluokalle. Kaikille yhtenäisen perusopetuksen puitteissa kouluille on kuitenkin järjestettävä riittävästi resursseja huomioida lasten erilaiset tarpeet. Tulisikin keskittyä luokkakokojen pienentämiseen ja tukiovetusjärjestelmien kehittämiseen. Resursseja tulisi kohdentaa lasten ja nuorten erilaisten sosiaalisten ja kulttuuristen lähtökohtien syvällisempään tiedostamiseen sekä erilaisuuden kunnioittamiseen ja avoimuuden lisäämiseen koulun toiminnassa.

Erityisesti yhteinen opetus tulee esille eri tiedonalojen tasa-arvoisuuden tarkasteluissa. Tuntikehystyöryhmä on esityksessään vahvistanut taito- ja taideaineiden asemaa nimenomaan valinnaisuuden kautta Matti Vanhasen II hallituksen hallitusohjelman mukaisesti. Lausunnoissa kritisoidaan taide- ja taitoaineiden opetuksen muuttamista kohti valinnaisuutta. Vaikka taide- ja taitoaineiden asemaa piti uudessa tuntijakoesityksessä lisätä, koskee esitys vain liikunnan yhteisen opetuksen tuntimäärien lisäystä⁶⁹.

⁶⁹ Alakoulun valinnaistunteja taide- ja käsityö- oppiainekokonaisuudessa vuosiluokilla 3-6 ehdotetaan esityksessä lisättävän vähintään 8 vuosiviikkotuntia ja vuosiluokilla 7-9 vähintään 2 vuosiviikkotuntia. Lisäksi työryhmä esittää, että taide- ja käsityö- oppiainekokonaisuutta ja terveys- ja toimintakyky- oppiainekokonaisuutta voidaan tarkastella kokonaisuutena, jonka suuruus on yhteensä 14 vuosiviikkotuntia. Tätä tuntimäärää voidaan käyttää näiden kahden oppiainekokonaisuuden valinnaisiin opintoihin vuosiluokilla 3-6 opetuksen järjestäjän tai oppilaan valinnan mukaisesti ja vuosiluokilla 7-9 aina oppilaan valinnan mukaisesti. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 158.)

Ehdotuksessa taide- ja taitoaineet ovat keskenään entistä tasa-arvoisemmassa asemassa, mutta tähän on päästy vähentämällä taide- ja taitoaineiden kaikille yhteistä opetusta. Taide- ja taitoaineiden tulee tuki olla keskenään tasa-arvoisessa asemassa, mutta kaikille yhteisiä tunteja tulee olla kaikilla luokka-asteilla – eihän esimerkiksi matematiikan tai äidinkielen opetukseen lakkaa 7. luokan jälkeen. (lausunto 126, 2010)

Lausunnoissa (5, 18, 26, 38, 76, 84, 126, 142 ja 218) otetaan kantaa siihen, että taideaineiden pakollisia tunteja pitää olla kaikissa taide- ja taitoaineissa kaikilla luokka-asteilla. Ongelmana nähdään se, että taide- ja taitoaineiden merkitystä kaikkien oppilaiden kasvulle ja oppimiselle ei tunnusteta samanarvoisena tietoa-aineiden kanssa. Lisäksi niiden rooli yleissivistyksessä nähdään niiden keskinäisen vaihtoehtoisuuden kautta. Yleissivistävän koulutuksen pitäisi kuitenkin tarjota itsensä rakentamisen, luovuuden ja innovatiivisuuden kasvattavia kokemuksia jokaiselle oppilaalle. Taide- ja taitoaineet antavat eväitä ihmisen kasvun kaikkiin puoliin. Ne vahvistavat kulttuurista osaamista ja sivistyksellistä pääomaa ja monipuolista kasvua ja oppimista. Koulutukselliseen tasa-arvoon liittyy ihmisen kasvattaminen kokonaisvaltaisesti. Seuraavassa lausunnossa viitataan holistiseen ihmiskäsitykseen, jonka mukaan ihmistä tulee kasvattaa kokonaisuutena, joka sisältää sekä tunteet, toiminnan että tiedot.

Holistiseen ihmisenäkemykseen perustuvan, eheyttävän kouluopetuksen tulisi tukea lapsen ja nuoren kehityksen eri ulottuvuuksia tasa-arvoisesti. Taide- ja käsityökasvatus tarjoaa muita oppiaineita tukevan, mutta niistä poikkeavan näkökulman kognitiiviseen kehitykseen. Taide- ja käsityöaineissa oppiminen tapahtuu kokonaisvaltaisesti tunteiden ja toiminnan kautta. Näillä aineilla on keskeinen merkitys oppilaan henkilökohtaisessa kehityksessä ja kulttuuri-identiteetin muodostumisessa. (lausunto 26, 2010)

Siten peruskoulussa pitäisi lisätä kaikille yhteistä taito- ja taideaineiden tuntimäärää ja etenkin yläkouluissa tarjota valinnaisuutta kaikissa taide- ja taitoaineissa. Kaikille yhteistä taide- ja taitoaineiden opetusta perustellaan myös siirtolaistaustaisten oppilaiden lisääntymisellä ja varallisuuserojen kasvamisella. Monikulttuurituvassa yhteiskunnassa on yhä tärkeämpää, että erilaisiin ryhmiin kuuluvat ihmiset voivat ilmaista itseään ja ymmärtää muiden näkemyksiä (lausunto 26, 2010). Lisäksi taideaineiden harrastaminen koulun ulkopuolella on monelle oppilaalle mahdotonta erityisesti maaseudulla⁷⁰. Tästä seuraa, että oppilaat joutuvat osaamisensa suhteen epätasa-arvoiseen asemaan hakeutessaan toisen asteen opintoihin. Ehdotus draamaopetuksen sisällyttämisestä peruskoulun opetussuunnitelmaan saa myös lausunnon antajien keskuudessa ristiriitaisen vastaanoton, koska sen pelätään vähentävän jo ennestään niukkaa taidekasvatuksen määrää (lausunto 35, 2010).

Yhteinen koulu -diskurssissa eräs keskeinen tekijä on myös lähikouluperiaate ja siihen yhdistetty kaikkien koulujen laadukas toiminta. Seuraavassa esimerkissä nämä periaatteet on liitetty kielenopetuksen järjestämiseen.

⁷⁰ Noin 24 % ikäluokasta osallistuu taiteen perusopetukseen koulun ulkopuolella (Tiainen, Heikkinen, Kontunen, Lavaste, Nysten, Seilo, Välihalo & Korkeakoski 2012, 14,19).

Suomalaisen koulutuspolitiikan yksi menestystekijä on vahva lähikouluperiaate ja kaikkien koulujen laadukas toiminta, joka on johtanut tasa-arvoisiin koulutusmahdollisuuksiin. Vantaalla pidetään tärkeänä kieliohjelman uudistamista lähikouluperiaatetta vahvistamalla --- Kielenopetuksen lähikouluperiaate voidaan toteuttaa Vantaalla siten, että A1-kielivalikoimassa olisi kaksi kieltä (esimerkiksi englanti ja ruotsi) ja että opetus aloitettaisiin ensimmäisellä vuosiluokalla. Samat kielet olisivat tarjolla myös B1-kielissä. Samalla laajennettaisiin ja panostettaisiin voimakkaasti A2-kielenopetuksen tarjontaan kaikissa kouluissa mm. alentamalla opetusryhmän aloituskokoa työryhmän ehdotuksessa esitetyllä tavalla. Näin saataisiin rikas ja monipuolinen kielenopetus ja samalla vahvistettaisiin lähikouluperiaatetta ja oppilailla olisi mahdollisuus ilman koulun vaihtoa monipuoliseen ja laadukkaaseen kielenopetukseen. (lausunto 166, 2010)

Lausunnonantajat näkevät, että lähikouluperiaatetta ja kaikkien koulujen laadukasta toimintaa uhkaa valinnaisuuden lisääntyminen. Se voi vaikuttaa pienten koulujen lakkauttamiseen, koska niillä ei ole mahdollista tarjota opetussuunnitelman edellyttämää valinnaista opetusta. Samalla se voi olla myös kunnalle selvä peruste koulusäästöille ja koulukokojen suurentamiselle. Perusopetus tulee kuitenkin tarjota lähikoulussa (lausunnot 143 ja 22, 2010).

Yhteinen koulu -diskurssissa koulutuksellinen tasa-arvo liitettiin useassa yhteydessä määrällisesti mitattavaan koulujen vähimmäistuntimäärään. Syynä tähän oli tuntijakoesityksen sisältämä alakoulun neljän vuosiviikkotunnin korotus nykyisestä 222 tunnista vähintään 226 tuntiin. Lisäys tuli kohdistaa taide- ja taitokasvatukseen, liikuntaan sekä yleisesti valinnaisuuden lisäämiseen. Tämän katsottiin edistävän koulutuksellista tasa-arvoa, koska korotus tasaisi 1.-2. vuosiluokkien keskimääräistä koulupäivän pituutta yhteneväiseksi esiopetuksen kanssa. Lisäksi 5.-6. vuosiluokkien koulupäivän pidentäminen katsottiin tasaa- van eroa 7.-9. luokkien vähimmäistuntimäärissä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 90-91.) Muutamat lausunnon antajat olivat kuitenkin huolissaan siitä, että koulujen väliset erot kokonaistuntimäärien tarjonnassa ovat kasvaneet Suomessa ja uudistuksen katsottiin vain lisäävän tätä eroa⁷¹. Koska uudistuksessa on kyse vähimmäistuntimäärästä, voi opetuksen järjestäjä resursseistaan riippuen tarjota myös enemmän tunteja.

Osa opetuksen järjestäjistä on nykytilanteessa tarjonnut peruskoululaisille ainoastaan vähimmäistuntimäärän. Mm. Uudessakaupungissa on tiukkoina taloudellisina kausina supistettu peruskoulun oppilaalle tarjottavan opetuksen määrää lähes minimiin. Uudenkaupungin kaupungin opetuspalvelujen näkökannalta vähimmäistuntimäärän korottaminen lisää nykytilanteeseen verrattuna koulutuksellista tasa-arvoa ja valtakunnallista yhdenvertaisuutta. Tosin, vaikka vähimmäistuntimäärää nostettaisiin, jää edelleen opetuksen järjestäjille iso vastuu riittävän tuntimäärän tarjoamisesta. (lausunto 93, 2010)

Ongelmana nähdään myös se, että vaikka vähimmäistuntimäärää nostettaisiin, jää kuitenkin koulutuksen järjestäjälle vastuu sen määrittelystä, mikä on riittävä

⁷¹ Pisa- tutkimuksissa koulujen väliset erot ovat vielä eurooppalaisittain pienet (Kupari ym. 2013; Kupari & Nissinen 2015). Koulutuksen arviointineuvoston teettämän selvityksen mukaan opetuksen järjestäjien joukossa on paljon niitä, jotka tarjoavat minimituntimäärän verran (222 h) opetusta ja myös paljon niitä, jotka tarjoavat opetusta vuosiluokkien 1-9 aikana reilusti enemmän kuin 232 vuosiviikkotuntia. Suurimmat kokonaistuntimäärät ovat yksityisissä kouluissa. Vaihtelua esiintyy niissä oppiaineissa, joissa se on sallittua. (Korkeakoski 2010, 90-92.)

kokonaistuntimäärä ja keihin valtion lisäresurssit kohdennetaan. Koulutuksen järjestäjän vapaus suunnata valtiolta tulleet resurssit haluamaansa kohteeseen antaa mahdollisuuden käyttää varat esimerkiksi kyläkoulujen säilyttämiseen tai oppilaiden opetusryhmien pienentämiseen jakotuntien avulla (lausunto 93, 2010). Silloin opetuksen järjestäjä on valinnut vain tietyt oppilasryhmät, jotka hyötyvät valtiolta tulleista resursseista. Vähimmäistuntimäärän nostaminen koskee tiettyjä ikäluokkia kokonaisuudessaan. Useimmissa lausunnoissa tuntimäärän nostamisen ehtona edellytetään valtiolta taloudellisia resursseja kunnille.

Koulutuksellinen tasa-arvo ja valtakunnallinen yhdenvertaisuus mainitaan lausunnoissa usein yhdessä. Se ilmenee fraasin omaisena ilmauksena, joka käsittää tasa-arvon mahdollisimman laajana, koko maata koskevana tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden vaatimuksena. Yhteinen koulu -diskurssin näkökulmasta koulutuksellinen tasa-arvo liitetään tässä yhteydessä ennen kaikkea alueellisen tasa-arvon periaatteeseen. Toiseksi kyse on valtakunnallisen ohjauksen vaatimuksesta, jonka mukaisesti tuntijaosta päätetään jatkossakin valtakunnallisesti lain ja asetusten määrittämässä rajoissa. Opetushallituksen tulee kirjoittaa tuntijakoesityksessä hahmoteltujen oppiaineryhmien opetussuunnitelmat ja miten varmistetaan perusopetuksen oppilaiden tasavertaiset mahdollisuudet opiskella oppiaineryhmiä kunnan ja koulun sijainnista huolimatta.

Voidaan sanoa, että koulutuksellinen tasa-arvo ja valtakunnallinen yhdenvertaisuus toteutuvat suomalaisissa kouluissa hyvin. Suomalaisen koulutuksen alueellista tasa-arvoa ja valtakunnallista yhdenvertaisuutta voidaan pitää peruskoulujärjestelmämme keskeisenä vahvuutena. (lausunto 224, 2010)

Yhteinen koulu ja yhteiskunnallinen tasa-arvo

Lausunnoissa tuli esiin koulutuksellisen tasa-arvon tarkastelu yhteiskunnallisen tasa-arvon näkökulmasta. Yhdistän sen yhteinen koulu -diskurssiin, koska sen näkökulma viittaa kaikenlaisten lasten mukaan ottamiseen yhteiseen kouluun ja heidän kasvatuksesta ja oppimisesta huolehtimiseen. Peruskoulun opetustehtävän lisäksi katse käännetään enemmän koulun kasvatustehtävään, lasten ja nuorten hyvinvointiin ja tasa-arvoon sekä tulevaisuuden yhteiskuntaan valmistamiseen.

Viimeaikaisissa koulutuspoliittisissa keskusteluissa on painottunut koulun opetustehtävä. Kasvatustehtävä ja koululaisten hyvinvoinnin edistäminen ovat jääneet vähemmälle huomiolle. Perusopetuksen loistavat saavutukset oppimistuloksissa jäävät hyödyntämättä, jos hyvinvointierot ja syrjäytyminen lasten ja nuorten keskuudessa kasvavat. Onkin välttämätöntä, että myös peruskouluissa edistetään lasten ja nuorten hyvinvointia ja tasa-arvoa. (lausunto 222, 2010)

Yhteiskunnallisen tasa-arvon keskiössä nähdään liian varhaisen eriytymisen estäminen. Tavoitteeseen päästään, kun valinnaisuuden rajaamisen ohella taa-taan, että peruskoulun päättäneiden yhteinen tietopohja on riittävän laaja. Lisäksi viitataan peruskoulun yhteen tärkeimpään tehtävään eli yhdenvertaisemman ja tasa-arvoisemman yhteiskunnan muodostamiseen. ”Resursseja tulisi

kohdentaa valinnaisuuden sijaan lasten ja nuorten erilaisten sosiaalisten ja kulttuuristen lähtökohtien tiedostamiseen ja erilaisuuden kunnioittamiseen” (lausunto 155, 2010). Käytännön keinoina esitetään lasten aamu- ja iltapäivätoiminta, jolla tuetaan lasten hyvinvointia, tunne-elämän kehitystä, eettistä kasvua ja kodin ja koulun kasvatustyötä. Lisäksi mainitaan kerhotoiminta ja kodin ja koulun yhteistyö sekä moniammatillinen yhteistyö ja hyvinvointi- ja turvallisuuskartotukset kouluissa (lausunto 222, 2010).

Lausunnoissa yhtenä periaatteena nousee esiin myös eri vähemmistöjen integroiminen yhteisen koulun alle. Tasa-arvoon perustuva monikulttuurinen yhteiskunta näyttäytyy erilaisiin ryhmiin kuuluvien ihmisten mahdollisuutena ilmaista itseään ja ymmärtää muiden näkemyksiä. Tällaisesta kulttuuriosaamisesta otetaan esille esimerkiksi taide – ja käsityökasvatus, joka tukee osaltaan oppilaan kasvamista eettisesti vastuulliseksi yhteiskunnan jäseneksi. Sen avulla voidaan lisätä kansalaisten osallistamista ja estetään syrjäytymistä (lausunto 26, 2010). Oppilaiden ja heidän perheidensä integroitumista suomalaiseen yhteiskuntaa tukee myös koulun tarjoama oman uskonnon opetus, joka tukee oppilaan identiteetin kasvua ja osoittaa perheelle yhteiskunnan hyväksyntää vähemmistöryhmää kohtaan (lausunto 85, 2010). Kyse on yhteisöllisyydestä, mutta myös keskinäisen vuorovaikutuksen mahdollisuuden luomisesta vähemmistöryhmien ja kantaväestön välillä.

Lausunnonantajat nostavat opintojen ohjauksen yhdeksi keinoksi edistää sosiaalistumista ja tasa-arvoa. Katse kääntyy tässä yhteydessä erityisesti oppilaiden tasavertaisiin peruskoulun jälkeisiin mahdollisuuksiin jatkaa opintojaan toisen asteen koulutuksessa. Kyse on syrjäytymisen estämisestä ja mahdollisten tulevien tukitoimenpiteiden säästämisestä. Peruskoulun tukipalveluiden kehittämisellä ja terveystiedon opetuksen säilyttämisellä on tässä oma tärkeä roolinsa (lausunnot 40, 125 ja 151, 2010). Syrjäytymisen estämisessä myös elämänhallinnan taidoilla nähdään olevan keskeinen merkitys. Elämänhallintaan kuuluu omien vahvuuksien löytäminen, halu huolehtia itsestä ja ympäristöstään. Se on kykyä suunnitella elämää ja asettaa tavoitteita sekä ratkoa ongelmia. Elämänhallintataidot ovat osa kansalaisen taitoja, jotka tuntijakoesitys sisällyttää osaksi peruskoulun yleisiä tavoitteita ja liittävät ne osaksi oppiainekokonaisuuksien ja oppiaineiden tavoitteita. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 85). Perusasteella tavoitetaan koko ikäluokka tasavertaisesti ja siellä luodaan myös vahva pohja huolehtia omasta terveydestä ja hyvinvoinnista. Myös pyrkimys inhimilliseen hyvään nousee esiin (lausunto 125, 2010). Diskurssi tuo esille jokaisen oppilaan omien tarpeiden pohjalta määriteltujen vaihtoehtojen ja mahdollisuuksien löytämisen, mitä tukee panostaminen yhdenvertaiseen opinto-ohjaukseen ja tukipalveluihin.

Yhteenvetona voi todeta, että yhteinen koulu -diskurssissa koulutuksellisen tasa-arvon puhetapa liittyy peruskoulun tehtävään toimia kaikkien lasten ja nuorten yhteisenä kouluna. Tässä diskurssissa tasa-arvo tarkoittaa saman sisältöisiä oppisisältöjä asuinalueesta, vanhempien koulutustaustasta ja varallisuudesta riippumatta. Se tähtää laajaan yleissivistykseen, jonka avulla kaikkien nuorten on mahdollista saavuttaa samantasoinen jatko-opintokelpoisuus toisel-

le asteelle. Jatko-opintokelpoisuutta tukee osaltaan pätevät opettajat ja eri tiedonalojen tasa-arvoisuus. Koulutuksellisen tasa-arvo toteutuu suomalaisen yhdenäiskoulujärjestelmän, lähikouluperiaatteen ja kaikkien koulujen laadukkaana toiminnan kautta. Nuorten selviytymistä peruskoulun jälkeisessä elämässä tukevat elämänhallintataidot, kyky huolehtia omasta terveydestä ja hyvinvoinnista osana kansalaisen taitoja. Kyse on mahdollisuuksien tasa-arvosta, joka huomioi oppilaiden erilaiset tarpeet, kehittymisen ja osaamisen, kuin myös erilaiset vähemmistöt. Sen uhkana nähdään liiallinen valinnan vapaus. Valinnaisuuden sijaan resursseja tulisi kohdentaa lasten ja nuorten sosiaalisten ja kulttuuristen lähtökohtien tiedostamiseen, erilaisuuden kunnioittamiseen ja erilaisten kerhojen sekä moniammatillisen yhteistyön kehittämiseen. Nämä lisäävät yhteiskunnallista yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoisuutta ja estävät liian varhaista eriytymistä.

Yhteinen koulu -diskurssissa koulutuksellinen tasa-arvopuhe painottuu erityisesti heikommista lähtökohdista ja haavoittuvissa olosuhteissa elävien lasten ja nuorten tarpeiden ja etujen tiedostamisena ja tukemisena. Päämäärä on yhteiskunnallisessa tasa-arvossa, jonka mahdollistaa kaikkien pysyminen mukana perusopetuksessa ja peruskoulun jälkeisessä koulutuksessa. Tässä diskurssissa koulutuksellinen tasa-arvon tavoitteena on kaikkien nuorten yhtäläinen jatko-opintokelpoisuus peruskoulun päättövaiheessa. Näkemyksen mukaan oppilasta tulisi tukea hänen omista lähtökohdistaan ja tarpeistaan ja räätälöidä opetusta näistä lähtökohdista käsin.

6.2.2 Eriytymisdiskurssi

Vuoden 2010 aineistossa eriarvoisuuteen viitataan suoraan 72 kertaa ja epätasa-arvoisuuteen 19 kertaa. Eriytymisdiskurssi näkee koulutuksellisen tasa-arvoisuuden sen puuttumisen tai vähenemisen näkökulmista. Diskurssi on puhetta eriytymisestä, epätasa-arvosta ja eriarvoisuudesta, erojen syntyisestä asioiden ja osapuolten välille. Tämän diskurssin puhetavoissa koulutuksellista tasa-arvoa uhkaavat lisääntyvä valinnaisuus, painotettu opetus, uusi ryhmäkokosäädös ja kielten monipuolistamistavoitteet sekä lasten hyvinvointierojen polarisoituminen. Näitä asioita nostetaan esiin oppilaiden, koulujen, kuntien, alueiden ja eri oppiaineiden näkökulmasta.

Valinnaisuus ja oppisisältöjen ja -määrien eriytyminen

Oppilaiden eriarvoisuus liitetään lausunnoissa useimmiten valinnaisuuden lisääntymiseen. Valinnaisuutta on liikaa suhteessa yhteisiin opintoihin, joiden osuus jää esityksessä liian alhaiselle tasolle. Valinnaisten oppisisältöjen vaarana nähdään yleissivistyksen kapeneminen ja valinnaiskursien tarjonnan sisällöllinen satunnaisuus sekä vaihtelu eri alueiden ja erikokoisten koulujen välillä. Tämä asettaa koulut ja oppilaat eriarvoiseen asemaan (lausunto 123, 2010).

Alakouluissa suunniteltu valinnaisuus tulee olemaan koulutuksen järjestäjän valinnaisuutta. Tosiasiallisesti vain ihan suurimmissa kouluissa pystytään tarjoamaan ns. oppilaiden valintaa ja valinnaiset ryhmät voidaan muodostaa. Valinnaisuus eriar-

voistaa oppilaita erikokoisissa kouluissa, joten todellinen tasapuolinen valinnan mahdollisuus puuttuu. Eri ainekokonaisuuksissa alakoulun valinnaisuus tulee sitoa suoraan oppiaineisiin. (lausunto 128, 2010)

Valinnaisuuden nähdään syövän resursseja yhteiseltä opetukselta. Suuri valinnaisaineiden määrä yläluokilla muodostuu erityisesti heikompien oppilaiden kohdalla ongelmalliseksi, kun perustaitojen vankentamiselta viedään valinnaisuuden kautta resursseja. Jos oppilaiden yksilöllisiä taitoja halutaan kehittää, olisi esimerkiksi koulun kerhotoiminnan laajentaminen ja kehittäminen tähän yksi keino (lausunto 207a, 2010).

Lausunnoissa todetaan useissa kohdin valinnaisuuden myönteiset puolet, mutta samalla kiinnitetään huomiota siihen, kenen valinnaisuudesta oikein on kyse, miten valintoja tehdään ja miten niiden tekemiseen on mahdollista itse vaikuttaa ja mitkä tekijät valinnaisuuteen yleensä vaikuttavat. Valinnaisuus voi parhailaan lisätä oppilaan motivaatiota ja onnistumisen kokemuksia sekä syventää osaamista ja tukea olemassa olevia vahvuuksia (lausunnot 28 ja 35, 2010). Tosiasia on kuitenkin, että pääsääntöisesti valinnaisuus tulee olemaan opetuksen järjestäjän päättämää valinnaisuutta ja vain suurimmissa kouluissa valinnaisuus voi toteutua oppilaiden valinnaisuutena. Tämä asettaa suuret ja pienet koulut vastakkain ja aiheuttaa eriarvoisuutta niiden oppilaiden kohdalla, jotka opiskelevat pienissä kouluissa. Lisäksi kritisoidaan valinnaisuuden sitomista aihekokonaisuuksiin. Tuntijakoesityksessä valinnaisuus on määritelty oppilaan valinnaisuudeksi Taide- ja käsityö - ja Terveys- ja toimintakyky - oppiainekokonaisuuksien sisällä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 99). Myös ne perusteet, joilla oppilas ja hänen perheensä tekee valintoja, herättää epäilyä (lausunnot 28 ja 184, 2010). Oppilaiden valintoihin vaikuttavat erityisesti oppilaan vanhemmat ja perheen sosiaalinen asema, etninen tausta sekä oppilaan koulun maantieteellinen sijainti. Tosiasiassa työryhmän esittämät valinnanmahdollisuudet ovat kokonaisuudessaan opetuksen järjestäjän valinnaisuutta perusopetuksen 1.-6. vuosiluokilla.

Ongelmaksi valinnaisuuden suhteen nostetaan myös opettajan taidot ja koulun resurssit. Kun tietty oppiainekokonaisuus on pitkälti valinnaisuuden varassa (kuten esimerkiksi taide- ja käsityökokonaisuus), ongelmaksi tulee se, että jos valinta on opetuksen järjestäjän, on valinta usein niin sanottua poisvalitsemista. Poisvalitseminen tarkoittaa sitä, että jos esimerkiksi valitsee musiikin, ei voi valita kuvataidetta. Lisäksi huolta herättää se, missä vaiheessa lapset ja nuoret ovat yleensä valmiita tekemään valintoja niin, etteivät valinnat sulje pois teitä tulevaisuuden opinnoilta. Valinnaisuuden lisäys pitäisi tehdä vain yläkoulua koskeväksi. Lisäksi oppilaan valinnaisuudessa voi olla kyse asenteesta jotakin oppiainetta kohtaan. Valinnaisaineen tulisi olla pääsääntöisesti ”mukavaa”. (lausunto 193, 2010.) Oppilaan mahdollisuudet opiskella jotain valinnaisainetta riippuvat myös muiden oppilaiden tekemistä valinnoista ja opettajaresursseista sekä oppilaan muista opinnoista kuten A2-kielen valinnasta. Valinnaisuudelle perustuvan opetuksen määrä tulisi vaihtelevaan hyvin paljon, mikä johtaa eriarvoisuuden lisääntymiseen (esimerkiksi lausunto 193, 2010). Seu-

raavassa on lausuntoesimerkki oppilaan valinnoista yläkoulun puolella ja valinnan reunaehdoista.

Ehdotuksen mukaan oppilas valitsisi samasta kokonaisuudesta kaksi ainetta, joita hän opiskelisi yhteensä 6 vuosiviikkotuntia vuosiluokilla 8. ja 9. Näiden kahden aineen opetuksen laajuus riippuisi koulun tarjonnasta ja oppilaan valinnoista. Jos oppilas valitsisi esimerkiksi musiikkia ja käsityötä, hän ei voisi valita lisäksi kuvataidetta. Näiden kuuden tunnin lisäksi oppilaalla olisi yhteensä 2 vuosiviikkotuntia muita valinnaisia opintoja koko yläkoulussa. Ne voidaan kuitenkin joutua käyttämään myös terveys ja toimintakyky- oppiaine-kokonaisuuteen, painotettuun opetukseen tai A2-kielen opiskeluun. Siinä tapauksessa oppilaat eivät opiskelisi lainkaan taide ja käsityö- oppiainekokonaisuuden valinnaisaineita luokilla 7-9., mikä asettaa oppilaat huomattavasti eriarvoiseen asemaan. (lausunto 126, 2010)

Eriarvoisuus nähdään tässä diskurssissa erilaisina jatko-opintokelpoisuuksina, joita valinnaisuus voi tuottaa yleissivistyksen kustannuksella. Tällöin myös elämässä tarvittavien tietojen ja taitojen hallinta kaventuu. Erityistä huolta nostattaa liian nuorena tehtyjen valintojen vaikutukset eriarvoisuuden lisääntymiseen (lausunto 153, 2010). Kun kaikille yhteinen opetus vähenee ja korvautuu valinnaisuudella, voi joidenkin oppiaineiden kohdalla tapahtua perustietojen ja -taitojen tason laskemista ja oppilaiden jatko-opintovalmiuksien eriytymistä. Tämä heijastuu myös tuleviin ammatillisiin opintoihin ja lukio-opintoihin, joissa opetuksen tasoa pitää laskea. Näin valinnaisuudella on merkitystä myös nuoren tulevaisuuden ammatillisiin opintoihin, mahdollisiin opintojen keskeyttämisiin ja myöhemmin työelämään (lausunto 216, 2010).

Jos valinnaisuutta toteutetaan vuosiluokilla 3-6, eivät oppiainevalinnat siinä vaiheessa saa olla senkaltaisia, että ne aikaistavat lasten ja nuorten paineita tehdä tulevaisuuden ammatinvalintansa kannalta välttämättömiä valintoja. Valinnanmahdollisuudet eivät saa olla sellaisia, että valitsemalla ns. "väärin" oppilas saattaa sulkea itseltään pois joitakin tulevia valintoja ja pitkällä tähtäimellä jatkokoulutuspaikkoja. Vuosiluokilla 3-6 toteutettavaa valinnaisuutta ei tule käyttää myöskään siten, että sen avulla aletaan aiempaa varhemmin valikoida oppilaita erilaisiin koulutusputkiin. (lausunto 213, 2010)

Lausunnonantajat näkevät, että jo nyt oppilailta on mahdollisuus erityisesti peruskoulun viimeisillä luokilla valita aiemmin yhdessä opiskeltujen taito- ja taideaineiden joukosta itseään eniten miellyttävimmät oppiaineet. Tilanne muuttuu kuitenkin toiseksi, kun valinnaisuus laajennetaan koskemaan oppilaiden myöhempien opintojen kannalta keskeisiä oppiaineita. Erityisesti ne oppilaat, joilla on oppimisen vaikeuksia, epäillään valitsevan niin sanottuja helppoja valinnaisaineita. Heidän yläkoulun opintonsa eivät välttämättä anna tarpeeksi perustietoja ja -taitoja aineissa, joita he tarvitsisivat toisen asteen opinnoissa. Vaarana on näiden nuorten syrjäytyminen toisen asteen koulutuksesta. Esimerkiksi otetaan 1980- luvulla poistettu tasokurssijärjestelmä, joka myös supisti mahdollisuuksia jatko-opintoihin. Lisäksi ongelmaksi muodostuu peruskoulun päästötodistusten vertailukelpoisuus. Oppilaat eivät ole tekemiensä valintojen vuoksi yhdenvertaisessa asemassa, koska suoritettut opinnot eivät luo tasaverlaisia lähtökohtia arvosanojen ja suoritettujen opintojen vertailulle.

Todellisuudessa pelkkä valinnan mahdollisuus ei kuitenkaan tee kaikista oppilaista innostuneita oppijoita. Vaarana on, että jo yhteisissä opinnoissa heikommin menestyvien oppilaiden taipumus yrittää mennä sieltä, missä aita on matalin --- vahvistaa sellaisen oppilasjoukon syntymistä, jonka tiedot ja taidot ovat riittämättömät toisen asteen koulutuksen haasteiden kohtaamiseen. --- Miten hyvittää vaikeampia kursseja valinneita oppilaita rankaisematta kohtuuttomasti toisia oppilaita siitä, että he päättivät suorittaa "vain peruskoulun normaalisisällön" kussakin oppiaineessa? Tästä näkökulmasta valinnaisuuden ulottaminen nykyisten ylimääräisten kielten ja taito- ja taideaineiden lisäksi oppiaineisiin, joiden arvosana otetaan huomioon toisen asteen yhteisvalinnassa, on ongelmallinen. Satunnaisuuden maailmassa koulutuksellinen tasa-arvoisuus on vaarassa. (lausunto 208, 2010)

Painotettu opetus eriarvoisuuden luojana

Opetuksen järjestäjällä on työryhmän esityksen mukaan mahdollista tarjota valtakunnallisen tuntijaon puitteissa painotettua opetusta. Työryhmän mukaan painotetulla opetuksella tarkoitetaan opetusta, jossa oppilas voi opiskella painotettavaa oppiainetta, aineryhmää tai muuta sisältöaluetta selvästi enemmän kuin ei-painotetussa opetuksessa oleva oppilas. Oppilaat valitaan painotettuun opetukseen opetuksen järjestäjän määrittelemien valintaperusteiden ja opetusta varten laaditaan oma opetussuunnitelma. Painotetun opetuksen toteuttaminen edellyttää joustoa valinnaisten aineiden käyttöä koskevissa määräyksissä. Tapoja esitetään useanlaisia. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 99.)⁷²

Lausunnoissa painotettua opetusta kritisoidaan vetoamalla perusopetuksen tehtävään ja suomalaisen koululaitoksen todettuihin vahvuuksiin. Painotettu opetus nähdään lausunnoissa uuden tasokurssijärjestelmän luomisena perusopetukseen. Aikaisemmin tasokurssit eriarvoistivat erilaisista sosiaalisista taustoista tulevien oppilaiden opintoihin ohjautumista. Painotetun opetuksen katsotaan myös olevan ristiriidassa perustusopetuslain uudistuksen hengen ja suomalaisen perusopetuksen vahvuutena pidettyjen heikkojen oppilaiden ja kaikkien koulujen hyvän opetuksen tason huolehtimisen kanssa. Edelleen painotetun opetuksen tavoitteena olevan lahjakkaiden oppilaiden keskittäminen erityisiin ryhmiin on ristiriidassa oppilaiden yhdenvertaisuuden kanssa.

Oppilaat otettaisiin eritasoisiin opetusryhmiin opetuksen järjestäjän määrittelemien valintaperusteiden (tiedollisin ja taidollisin kriteerein). Kun tähän käytetään valinnaisiin opintoihin esitettyä tuntiresurssia, kaventaa se merkittävästi kaikille yhteisen opetuksen määrää, kuten edellä todettiin. Jokaisella lapsella pitää olla taustastaan riippumatta samat mahdollisuudet opiskella. SDP katsoo, että esitys merkitsee käytännössä uuden tasokurssijärjestelmän rakentamista perusopetukseen ja johtaa oppilaiden, koulujen ja maan eri alueiden väliseen eriarvoistumiseen. --- Tästä huolimatta työryhmä esittää oppilaiden jakamista eritasoisiin opetusryhmiin, mikä on täysin käsittämätöntä. (lausunto 216, 2010)

⁷² Esimerkiksi siten, että tietyn oppiainekokonaisuuden kaikki valinnaiset tunnit osoitetaan painotettuun opetukseen, tai painotettuun opetukseen voidaan ottaa muihin oppiainekokonaisuuksiin sijoitettuja valinnaitunteja. Tässä on kuitenkin rajattu pois Kieli ja vuorovaikutus ja Matematiikka- oppiainekokonaisuudet. Lisäksi sitä voidaan toteuttaa resurssioimalla siihen valtakunnallisen vähimmäistuntimäärän ylittäviä vuosiviikkotunteja. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 99-100.)

Kunnilla katsotaan olevan erilaiset taloudelliset ja opetushenkilöstöön liittyvät resurssit toteuttaa painotettua opetusta. Myös oppilaan muutto toiselle paikkakunnalle tai toiseen kouluun kesken lukuvuoden voi aiheuttaa ongelmia erilaisien oppisisältöjen ja -määrien kautta, mikä puolestaan aiheuttavat problemaattikkaa oppilasarvioinnissa (lausunto 56, 2010). Opetuksen järjestäjän valintakriteerit nähdään eriarvoistavan oppilaita tiedoiltaan ja taidoiltaan hyväksi ja huonoiksi ja luokittelevan oppiaineita tärkeisiin ja vähemmän tärkeisiin. Suomi on pärjännyt kansainvälisissä tutkimuksissa hyvin tähän saakka, eikä muutoksiin siten ole tarvetta. Samalla pelätään koulujen keskinäisen vertailun rankinglistoja, joista on huonoja esimerkkejä maailmalta. Koulujen ja oppilaiden parannusjärjestykseen asettamisesta ei ole mitään etua. Sen sijaan ongelmia on useissa maissa aiheuttanut koulujen jakautuminen yksityisiin eliittikouluihin ja vähemmän arvostettuihin yleiskouluihin, joiden on ollut vaikea saada palkatuksi päteviä opettajia (lausunto 216, 2010). Painotettu opetus nähdään myös ristiriitaisena lähikouluideologian kanssa. Se ei anna tasa-arvoisia oppimismahdollisuuksia kaikille vaan joillekuille, yleensä lahjakkaimmille. (lausunto 89, 2010.)

Kielten opetuksen monipuolistaminen ja ryhmäkokosäädös eriarvoisuuden luojina

Uuden tuntijakoesityksen yksi keskeisimmistä uudistamistavoitteista on kielten opetuksen monipuolistaminen. Tähän löytyy useita syitä. Kielikoulutuspoliittisen projektin (KIEPO) selvityksen mukaan suomalainen kieliopetus on saanut hyviä tuloksia kielten perustaitojen osalta, mutta kielten osaamisen monipuolistamistavoitteissa on parantamisen varaa. Kielivalinnat ovat yksipuolistuneet, suosien englantia, jota osataan melko hyvin. Sen sijaan ruotsin kielen taitojen on huomattu heikentyneen. Saksaa, ranskaa ja venäjää osataan myös vähän⁷³. Monipuolista kielitaitoa on perusteltu globalisoituvan ja teknologisoituvan maailman ja tietoyhteiskunnan ammattien vaatimalla monipuolisella kieli- ja viestintätäidolla. Kieli- ja viestintätaidot ovat siten tärkeä osa ammattitaitoa. (Luukka & Pöyhönen 2007, 9-10.)

Lausunnonantajilla on huoli oppiaineiden välisestä eriytymiskehityksestä, joka liittyy tässä diskurssissa työryhmän esitykseen kielten opetuksen monipuolistamisesta (lausunto 228, 2010). Uudistus luo alueellista eriarvoisuutta ja asettaa vastakkain erikokoiset koulut ja kunnat. Työryhmän esitys velvoittaa opetuksen järjestäjiä tarjoamaan kolmea vaihtoehtoa A1-kieleksi, yhden niistä pitää olla toinen kotimainen kieli. Monipuolinen kielitarjonta on mahdollista vain suurimmissa kouluissa ja kunnissa, joissa on päteviä opettajia opettamaan eri kieliä. Tämä lisää ennen kaikkea alueellista epätasa-arvoa. Kielten monipuolistamistavoitteeseen liittyy myös työryhmän esittämä ryhmäkokosäädös, jonka

⁷³ Tuntijakotyöryhmän esityksessä (2010) todetaan, että kunnat ovat karsineet kielten opetuksen tarjontaa viime vuosina A1- kielen lisäksi erityisesti A2- kielessä. Myös B1- kielenä tarjotaan lähes yksinomaan toista kotimaista kieltä (pääsääntöisesti ruotsia) ja vähäisessä määrin englantia. B2- kielen opiskelijoiden osuus on vähentynyt 8-9- vuosiluokkien osalta huippuvuoden 1996 42,7 %:sta 14,0 %:iin vuonna 2008. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 121-123.)

mukaan opetuksen järjestäjän tulee käynnistää kielen opetusryhmä viimeistään siinä tapauksessa, kun kyseisen kielen valitsijoita on vähintään kymmenen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 100). Tämä saa ristiriitaisen vastaanoton lausunnonantajien keskuudessa. Joissakin kunnissa ryhmien minimimäärä on nostettu säästösyistä epärealistisen korkeaksi ja siksi uutta esitystä pidetään hyvänä, mutta toisaalta uudistuksella on myös omat reunaehdonsa varsinkin pienissä kunnissa. Koska kyseessä on nimenomaan opetuksen järjestäjää koskeva velvoite, aiheuttaa tämä pienissä kouluissa ja kunnissa omat ongelmansa pienen oppilasmäärän suhteen:

Runsaan kielitarjonnan velvoittavuus vähentää pienten kuntien koulutoimen toimintaedellytyksiä lisäämällä rajusti kuntien kustannuksia. Toteuttamisvelvoite on sitäkin raskaampi, koska 10 oppilaan minimiraja koskee koko koulutuksenjärjestäjän opetusta. Kielten opetusryhmät yksittäisillä alakouluilla voivat pirstoutua hyvinkin pieniin ryhmiin. Toisaalta pienissä kunnissa kielivalinnat minimirajasta huolimatta saattavat jäädä toteutumatta. Tämä lisää alueellista epätasa-arvoa. Kieltenopetuksen valinnaisuuden lisääminen Parikkalan kokoisessa kunnassa on ylivoimainen haaste, perusopetuksen vuosi-ikäluokat ovat vain 30-40 oppilasta. Vaikka aloittava ryhmä saataisiinkin muodostettua, valinnaisuuden toteuttaminen yläkoulussa ja lukiossa on ylivoimaista. (lausunto 19, 2010)

Kielten monipuolistamistavoitteen katsotaan päinvastoin yksipuolistavan kielivalintoja ja aiheuttavan eriarvoisuutta eri kielten välillä. Uudistuksen nähdään vain vahvistavan englannin valta-asemaa A1-kielenä. Opintojen aikaistaminen siten, että ensimmäinen kieli valitaan käytännössä jo ensimmäisen vuosiluokan jälkeen, jolloin oppilaiden oman äidinkielen hallinta on vielä heikkoa, nostaa kynnystä valita jokin muu kieli kuin englanti A1-kieleksi. Toiseksi esityksessä on karsittu kaikille yhteisenä opetettavaa A1-kielen tuntimäärää vain yhteen tuntiin kahdella vuosiluokalla. Tämän katsotaan riittävän juuri ja juuri saavutettun kielitaidon ylläpitämiseen, mutta ei kielitaidon kartuttamiseen. Kolmen tai useamman A1-kielen opetus on myös taloudellisesti haastavaa, kun kuntiin syntyy pieniä kieliryhmiä, joiden opetus on kallista. Panostus kieliin vähentää perusopetuksen muita käytettävissä olevia varoja (lausunto 61, 2010).

Suomen ruotsinopettajat pitää hyvää ja monipuolista kielitaitoa nyky-yhteiskunnan edellyttämänä kansalaistaitona ja kannattaa kielten opettamisen aloittamisen varhentamista, mutta ei löydä mitään perusteita työryhmän esitykselle vähentää kieltenopetuksen määrää kaikille yhteisenä aineena. Eri kielet ovat hyvin eriarvoisessa asemassa keskenään. Englannin osalta kielellisesti kaikkein lahjakkaimmat oppilaat saavuttavat ehkä hyviä tuloksia pienemmälläkin tuntimäärällä, koska englanti on kielistä ainoa, jonka oppimista koulun ulkopuolinen ympäristö tukee voimakkaasti. (lausunto 100, 2010)

Eriytymiskurssissa ryhmäkokosäädös tulee esiin myös puheessa eri uskontojen opetuksesta. Ryhmäkokosäädös kohtelee eri uskonnollisia ja katsomuksellisia ryhmiä eriarvoisesti, suosien luterilaista ja ortodoksista uskonnon opetusta. Ryhmäkoon muutos kolmesta kymmeneen oppilaaseen aiheuttaa alueellista, kulttuurista ja eri uskontoihin liittyvää eriarvoisuutta esimerkiksi ruotsinkielisten oppilaiden ja pienryhmäläisten uskontojen keskuudessa (lausunnot 85 ja 184, 2010). Valinnaisuutta ei haluta sitoa esitettyyn ryhmäkokomääräykseen.

Yhteisen koulun sisällä halutaan pitää kaikki vähemmistöryhmät. Lisäksi ryhmäkokosäädös eriyttää osan opetuksesta vain suurimpiin kaupunkeihin. Ryhmäkokosäädös myös vaarantaa maahanmuuttajien kotoutumista, koska oman uskonnon opetus on tärkeä osa heidän kotoutumistaan uuteen kotimaahan (lausunto 213, 2010). Näille ryhmille uusi ryhmäkokosäädös voi tuoda paineita järjestää oman uskonnon opetus yhteisen koulun ulkopuolella ja tätä lausunnonantajat eivät halua.

Sukupuolten opiskelun eriytyminen

Tässä diskurssissa eriytyminen liittyy myös sukupuolten segregoitumiseen peruskoulun oppisisältöjen valinnaisuuden kautta ja siitä seuraavina eriytyvinä etenemispolkuina toisen asteen opintoihin ja myöhemmin työelämään. Erityisesti poikien ja tyttöjen valintojen sukupuolisuus liitetään käsityön, liikunnan ja luonnontieteiden valintoihin. Valinnaisuuden sijaan ehdotetaan kaikille yhteisiä oppisisältöjä.

Oppilaiden valintoihin eivät vaikuta aina heidän oma kiinnostus tai vahvuudet, vaan perinteiset roolimallit ja kavereiden valinnat. Esimerkiksi taideaineiden osalta ollaan huolissaan siitä, että pojat jättävät valitsematta kuvataiteen opintoja pakollisten opintojen jälkeen yläkoulussa, koska oppiainetta ei koeta mieskulttuuriin kuuluvaksi (lausunto 53, 2010). Oppilaita ja heidän vanhempiaan tulisikin kannustaa yksilöllisiin valintoihin. Myös sosiaali- ja terveystieteiden selvityksessä vuonna 2009 todettiin, että tyttöjen musiikin ja kuvataiteen valinnat ovat kaksi kertaa yleisempiä kuin poikien. Sitä vastoin pojat valitsevat liikunnan tai käsityön valinnaisaineeksi huomattavasti useammin kuin tytöt. Myös matematiikan ja luonnontieteiden opinnoissa pojat ovat suurimpana ryhmänä, mutta erot näissä valinnoissa ovat kaventuneet viimeisen kymmenen vuoden aikana. (Kuusi, Jakku- Sihvonen & Koramo 2009, 24-26, 44-45.)

Pois jäävät useimmiten juuri ne oppilaat, jotka eniten tarvitsisivat tietoa ja ymmärrystä ko. valinnaiskurssien alueelta. Erityisen helposti tähän joukkoon valikoituvat pojat, jotka erilaisten poika- ja mieskulttuuriin liittyvien konventioiden vuoksi helposti ajautuvat valinnoillaan mahdollisimman etäälle koulun taideaineista --- Ehdotuksessa taideaineet asetetaan keskenään kilpailemaan oppilaiden valinnoista, mikä mahdollistaa visuaalisen kulttuurikasvatuksen opintojen minimoimisen ja sitä kautta koulutuksellisen epätasa-arvon toteutumisen. (lausunto 53, 2010)

Toinen näkökulma sukupuolten tasa-arvoon tulee esille käsityöopetukseen liittyen. Sen opetustunteja on työryhmän esityksessä vähennetty kolmesta yhteen oppituntiin 7. luokalla. Tämä yksi oppitunti tulisi jakaa vielä sekä teknisen että tekstiilikäsityön kesken. Myös valinnaisaineena opetettavan käsityön tunnit vähenevät. Muutoksen katsotaan vaikuttavan jo Cygnaeuksen luomaan peruskoulun traditioon työhön, työelämää ja tekniikkaan johdattavana oppilaitoksena. Käsityöopetuksen tuntimäärien ja siten oppisisältöjen supistuessa peruskoulun käytännönläheisyys vähenee ja teoriavoittoisuus lisääntyy. Tämän katsotaan vaikuttavan varsinkin poikien koulunkäyntiin negatiivisesti (lausunto 146, 2010.) Muiden oppiaineryhmien osalta valinnaisuuden lisääminen katsotaan

lisäävän tyttöjen segregaatiota, koska tytöt sulkevat valinnoillaan yhdenvertaisen mahdollisuuden opiskella tekniikan, luonnontieteiden ja lääketieteen aloilla.

Valinnaisuuden lisääntyessä oppiaineryhmissä lisääntyy segregaatio. Tämä näkyy erityisesti fysiikan ja kemian pois-valitsemisessa. On ennakoitavissa, että erityisesti tytöt sulkevat valinnoillaan mahdollisuuden opiskella tekniikan, luonnontieteiden ja lääketieteen aloilla --- asiakirjassa ehdotetun kaltaisen valinnaisuuden lisääminen on uhka koulutukselliselle tasa-arvolle ja oppilaiden yhdenvertaisille mahdollisuuksille suuntautua joillekin jatkokoulutuksen aloille, jotka ovat yhteiskunnan ja elinkeinoelämän kannalta merkittäviä. (lausunto 123, 2010)

Tyttöjen ja poikien valintoihin katsotaan vaikuttavan myös koulujen opetustavat ja oppimateriaalit. Näiden tulisi perustua ennakkoluulottomuudelle siten, etteivät ne suuntaa oppilaiden valintoja sukupuolen mukaan. Myös opetusjärjestelyiden tulisi tukea oppilaiden yksilöllisiä ja epätyypillisiä valintoja (lausunto 47, 2010). Tässäkin yhteydessä ehdotetaan saman sisältöisiä oppisisältöjä kaikille.

Nuorten syrjäytyminen

Nuorten syrjäytymiseen kiinnitetään lausunnoissa huomiota sekä yksilöllisen kasvun ja kehityksen tarpeiden tukemisen että laajemman yhteiskunnallisen eriarvoisuuden näkökulmista. Lasten hyvinvointi on polarisoitunut ja huonosti voivat lapset tarvitsevat erityistä huomiota ja resursseja. Lausunnonantajat eivät suuressa määrin viitanneet syrjäytymiseen lausunnoissaan. (lausunnot 26, 32, 50, 125, 218 ja 222.) Tähän on ehkä syynä se, että tuntijakouudistuksessa on otettu enemmän kantaa kriittisessä mielessä koulun opetustehtävään kuin kasvatustehtävään.

Syrjäytymisen katsotaan johtuvan lasten hyvinvointieroista (lausunto 222, 2010). Syrjäytymistä voidaan vähentää huomioimalla kaikkien oppilaiden yksilöllisen kasvun ja kehityksen tarpeet. Tällöin oppilaan erilaisuus ei ole syrjäyttävää, vaan enemmän kiinni koulun ja opettajien keinoista tarttua erilaisten oppilaiden oppimisen ja kasvamisen haasteisiin. Erityistä huomiota tarvitsevat todella huonosti voivat nuoret, mutta myös yksin tulleet turvapaikanhakijalapset ja yleensä maahanmuuttajat. Heille on tarjottava riittävästi kielenopetusta, mutta samalla myös tuettava oman kielen oppimista (lausunto 50, 2010). Syrjäytymisen estämiseksi lausunnonantajat esittävät esimerkiksi aamu- ja iltpäivätoiminnan, kerhotoiminnan, kodin ja koulun yhteistyön sekä moniammatillisen oppilashuoltotyön kehittämistä. Myös liian varhain tapahtuvaa valinnaisuutta tulee välttää (lausunnot 26 ja 222, 2010).

Alueellinen eriytyminen

Alueellinen eriarvoistuminen tulee koko vuoden 2010 tutkimusaineistossa hyvin voimakkaasti esiin (lausunnot 10, 12, 19, 22, 29, 43, 51, 53, 61, 68, 80, 91, 100, 144, 155, 174, 207a, 213, 216, 218, 224 ja 228). Eriarvoistuminen liitetään ennen

kaikkea taloudellisiin tekijöihin. Vähimmäistuntimäärän nostaminen saa ristiriitaisen vastaanoton, mutta alueellisen eriarvoisuuden näkökulmasta se liittyy ennen kaikkea kuntien taloudellisiin resursseihin.

Alueellinen eriarvoisuus on tekijä, joka asettaa vastakkain erityisesti pienet ja isot kunnat. Alueellinen eriarvoisuus perustuu opetuksen järjestämisen erilaisiin mahdollisuuksiin pienissä ja suurissa kouluissa. Pienet kunnat ja koulut eivät voi tarjota sellaista valinnaisuutta kuin työryhmän tuntiesitys edellyttää. Valinnaisuuden pelätään siten suuntaavan koulujen kokoa epätarkoituksenmukaisesti siten, että pieniä kouluja lakkautetaan ja opetusta keskitetään suurempiin kouluihin (lausunnot 149 ja 227, 2010). Alueellinen eriarvoisuus liitetään myös opettajien pätevyyskysymykseen. Valinnaisuuden lisääntyessä ja mahdollisten uusien oppiaineiden, etiikan ja draaman, mukaantulo opetussuunnitelmaan vaikeuttaa muodollisesti kelpoisten opettajien saamista kouluihin erityisesti pienillä paikkakunnilla (lausunto 38, 2010). Tämän katsotaan laskevan opetuksen laatua. Myös kielivalikoiman laajentaminen ja pieni opetuksen järjestäjäkohtainen vähimmäisryhmäkoko katsotaan johtavan pienissä kunnissa kiertävien opettajien käyttöön, jolloin taloudelliset resurssit nousevat keskeisemmäksi kysymykseksi.

Kielivalikoiman laajentaminen ja pieni opetuksen järjestäjäkohtainen vähimmäisryhmäkoko (10 oppilasta) johtaa väistämättä pienissä kunnissa siihen, että opettajien kiertäminen koululta toiselle tai kunnasta toiseen lisääntyy, jolloin resursseja kuluu matkustamiseen opettamisen sijasta. Lisäksi oppilaita joudutaan kuljettamaan koululta toiselle 10 oppilaan vähimmäismäärän koskiessa opetuksen järjestäjää eikä koulua ---. Välimatkaa etäisimpien koulujen välillä on noin 70 kilometriä. Lukujärjestysteknisesti, opettajien kelpoisuuden näkökulmasta, kuljetuskustannusten vuoksi ja lasten motivaation ja jaksamisen vuoksi järjestely olisi erittäin haastava ellei mahdoton. --- Tarkoituksena ei kuitenkaan liene rakentaa järjestelmää, jolla pakotetaan pienten koulujen oppilaat tyytymään suppeampaan kielivalikoimaan kuin suurten koulujen oppilaat. Se, jos mikä heikentäisi tasa-arvoa. (lausunto 8, 2010)

Yhtenä syynä kuntien taloudellisiin vaikeuksiin nähdään hallituksen toimet kuntataloutta kohtaan. Kuntien kiristyneen taloustilanteen vuoksi on päädytty usein lyhytnäköisiin säästötoimiin ja erot kuntien välillä ovat kasvaneet. Tähän on kiinnittänyt huomiota myös YK:n lasten oikeuksien komitea, joka on suosituksissaan kehottanut Suomea ryhtymään tehokkaisiin toimenpiteisiin, jotta lapsille turvattaisiin tasa-arvoinen pääsy palveluihin ja palveluiden saatavuus (lausunto 222, 2010). Perusopetus ja sitä läheisesti tukevat palvelut tulisi kuitenkin nähdä palveluina, joka olisi tasavertaisesti kaikkien saatavilla, kaikissa maan osissa ja kaikissa kouluissa. Nyt käsillä oleva uudistus nähdään lisäävän kuntien perusopetuksen kustannuksia entisestään valinnaisuuden kasvattamisen, kielivalikoiman laajentamisen ja vähimmäistuntimäärän korottamisen kautta. Kuntien eriarvoistuminen kasvaa entisestään.

Kuitenkin juuri perusopetuksen tulisi olla tasavertaisesti kaikkien saatavilla, kaikissa maan osissa ja kaikissa kouluissa. Valinnaisuuden toteuttaminen esitetyllä tavalla lisää myös opetusryhmien määrää. Kunnat, jotka jo nyt joutuvat lomauttamaan opettajiaan eivät voi lisätä perusopetuksen vähimmäistuntimäärää ja samanaikaisesti monipuolistaa valinnaisainetarjontaa. (lausunto 216, 2010)

Yleisesti voidaan todeta, että eriytymiskurssissa on kyse heikosta tai poissa-olevasta tasa-arvosta. Eriarvoisuus on erilaisuutta, joka loukkaa peruskoulun yhtenäisyyttä ja koulujärjestelmän eri tasolla toimivien tasa-arvon normia. Diskurssissa koulutuksellista tasa-arvoa uhkaa lisääntyvä valinnaisuus, painotettu opetus, uusi ryhmäkokosäädös ja kielten monipuolistamistavoitteet, jotka aiheuttavat alueellista, kulttuurista ja eri uskontoihin liittyvää eriarvoisuutta sekä oppiaineiden välistä että sukupuolten välistä eriarvoisuutta ja eriytymistä. Peruskoulun tehtävä laajan yleissivistyksen tuottajana on vaarassa, kun opetus ja oppiminen eriytyvät erilaisiksi oppisisällöiksi ja -määriksi. Eriarvoisuus koskee erityisesti erilaisia jatko-opintovalmiuksia, joita edellä mainitut tuottavat. Tyttöjen eriarvoistumista saattaa tapahtua valinnaisuuden kautta silloin, kun he sulkevat valinnoillaan mahdollisuuden opiskella tekniikan, luonnontieteiden ja lääketieteen aloja. Perusopetuksen opiskelun teoretisoituminen taideaineiden keskinäisen valinnaisuuden ja kilpailun vuoksi taas voi vähentää poikien koulumotivaatiota⁷⁴. Sukupuolten tasa-arvon kannalta kaikille saman sisältöinen opetus olisi paras vaihtoehto. Painotettu opetus puolestaan voi olla paluuta tasokurssijärjestelmään, josta hyötyvät lahjakkaimmat oppilaat. Tällöin se on riskitiriidassa perusopetuslain hengen ja suomalaisen perusopetuksen vahvuutena pidetyn heikoista oppilaista huolehtimisen ja kaikkien koulujen hyvän opetuksen tason huolehtimisen kanssa.

Erityisesti aineistossa nousee esille alueellinen eriarvoistuminen. Se liittyy kuntien erilaisiin taloudellisiin tilanteisiin, joita tuntijakoesityksen uudistukset omalta osaltaan eriyttävät. Osansa on myös maan hallituksen toimilla kuntien talouden kiristämisessä. Eriytymiskurssi on laajemmasta näkökulmasta puhetta myös yhteiskunnallisesta eriarvoisuudesta, joka näyttäätyy lasten hyvinvointieroina ja nuorten syrjäytymisenä. Opetustehtävän ohella koulun on huolehdittava kasvatustehtävästään, nuorten hyvinvoinnista ja tasa-arvoisista tuensaantimahdollisuuksista.

6.2.3 Vapausdiskurssi

Tuntijakotyöryhmän esityksen (2010) mukaan perusopetuksen kehittämisen yhtenä lähtökohdista on oppilaan kehityksen yksilöllinen ohjaus ja tuki. Se perustuu siihen, että jokainen oppilas voi opiskella lähtien omista lähtökohdistaan ja saada tukea ja mahdollisuuksia oman lahjakkuutensa löytämiseen, syventämiseen ja oppimisesta innostumiseen. Nämä ovat edellytyksiä hyvälle sivistyspohjalla, monipuoliselle ihmiseksi kasvamiselle ja hyvien tulosten saavuttamiselle. Tämän yksilöllisen kasvun tukemisen lisäksi työryhmä korostaa esityksessään myös perusopetuksen kasvatustehtävää edistää yksilön sivistysprosessia ja identiteetin rakentumista sekä yhdessä elämisen ja toimimisen sekä vastuunoton taitoja. Koulun toiminnan tulee olla tavoitteellista niin, että se tukee oppilaan kehittymistä ihmisenä ja oppijana. ”Oppilaan kannalta ohjaus ja tuki

⁷⁴ Poikien suhtautuminen koulunkäyntiin on todettu olevan kielteisempää kuin tyttöillä, heillä on myös enemmän koulunkäyntiin liittyviä ongelmia ja opintojen keskeytyksiä kuin tytöillä (Kuusi, Jakku- Sihvonen & Koramo 2009, 68).

liittyvät yksilöllisiin kehittymistarpeisiin vastaamiseen, joustavuuteen ja omaa suuntautuneisuutta vahvistavien valinnanmahdollisuuksien lisäämiseen.” (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 81-82.)

Nimesin kolmannen diskurssin vapausdiskurssiksi, koska se on puhetta yksilöiden ja ryhmien oppimisen ja opiskelun vapaudesta suhteessa kaikille pakollisena opetettaviin valtakunnallisen opetussuunnitelman sisältöihin ja tavoitteisiin. Toisella tasolla vapaus- diskurssi on puhetta koulujen ja opetuksen järjestäjien (yleensä kuntien) vapaudesta päättää omista opetuksen sisällöistä ja opetusjärjestelyistä. Vapausdiskurssi on puhetta valinnaisuuden mahdollisuuksista ja siitä, kuka saa tehdä valintoja. Tarkastelukulmina ovat silloin oppilaan ja hänen vanhempiansa lisäksi koulut ja kunnat. Tähän liittyy monissa lausunnoissa epäilyt siitä, lisääkö tuntijakoesitys tosiasiaassa valinnaisuutta vai ei. Vapausdiskurssissa löytyy aineksia myös lainsäädäntö- ja ohjausdiskursseista. Tämä diskurssi on myös vastadiskurssi yhteinen koulu -diskurssille, eriytymisdiskurssille ja ohjausdiskurssille.

Oppilaan vapaus

Tuntijakotyöryhmä käyttää koulutuksellisen tasa-arvon edistämisen yhteydessä termiä valinnaisuuden tasa-arvoisuus. Opetus on järjestettävä oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti niin, että samalla otetaan huomioon oppilaiden erilaiset tarpeet sekä tyttöjen ja poikien väliset kasvun ja kehityksen erot. Oppilaita olisi myös kannustettava ja tuettava siten, että he kehittyvät yksilöinä mahdollisimman korkealle ja hyödyntävät täysimääräisesti omat vahvuutensa. Huomiota olisi kiinnitettävä lisäksi oppimisen ja koulunkäynnin vaikeuksien varhaiseen tunnistamiseen ja voittamiseen sekä oppilaiden sosiaaliseen vahvistamiseen (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 90). Työryhmä näkee valinnaisuuden tasa-arvoisuuden siis ennen kaikkea yksilöstä lähtevänä tasa-arvoisuutena, joka koskee tyttöjä ja poikia, lahjakkaita oppilaita ja erityistä tukea tarvitsevia oppilaita, mutta joka liittyy myös yhteisöllisyyteen kasvamiseen. Seuraava lausunnonantaja näkee valinnaisuuden tasa-arvoisuuden oppilaan mahdollisuutena tehdä valintoja jokaisessa suomalaisessa koulussa.

Valinnaisuuden tulee toteutua kaikissa maamme kouluissa riittävän tasa-arvoisesti juuri oppilaan valinnaisuutena. Jokaiselle kunnalle ja koululle tulee turvata riittävän suuret resurssit toteuttaa valinnaisuutta. (lausunto 23, 2010)

Kun vapausdiskurssia tarkastelee oppilaan tasolla, on kyse oppilaan subjektiivisesta valintaoikeudesta ja yksilöllisistä taidoista ja tarpeista. Oppilaiden tasa-arvo toteutuu valinnaisuuden kautta, kun oppilas saa valita sellaisia peruskoulun oppisisältöjä, jotka vastaavat hänen tarpeitaan ja vahvuuksiaan. Tämä taas lisää opiskelumotivaatiota ja kouluviihtyvyyttä. Toisaalta valinnaisuus edellyttää kunnalta ja koululta resursseja, jotta valinnaisuus olisi mahdollista. Seuraava esimerkkilausunto lisää oppilaan valinnan mahdollisuuksia tuntijakotyöryhmän esitystä laajemmin poistamalla tuntijakotyöryhmän esittämät valinta-

säännöt kokonaan oppiainekokonaisuuksien sisäisen valinnan että oppiainekokonaisuuksien väliltä.

Ehdotettu valinnaisuuden kasvattaminen nykyisin voimassa olevaan tuntijakoon verrattuna on erittäin tarpeellinen ja tervetullut muutos. Tämä edesauttaa myönteisellä tavalla oppilaan yksilöllisten tarpeiden ja vahvuuksien huomioimista ja vahvistaa osaltaan koulutuksellisen tasa-arvon toteutumista. --- Ehdotuksessa kirjattua valinnaisuuden kokonaismäärää ei tule missään tapauksessa pienentää ja päinvastoin tulisikin miettiä mahdollisuuksia lisätä valinnaisuutta nyt ehdotetusta. --- Tulisi myös harkita mahdollisuutta poistaa tuntijakokaavioon liitetyt valintasäännöt kokonaan. Lisäksi haluamme korostaa, että on tärkeää turvata nyt ehdotettua laajempi valinnaisuus nimenomaan vuosiluokille 7.-9. (lausunto 133, 2010)

Tuntijakotyöryhmä (2010) on ohjannut valinnaisuutta yläkoulun puolella siten, että 15 vuosiviikkotuntia valinnaisia opintoja on sijoitettu eri oppiainekokonaisuuksiin ja kuusi vuosiviikkotuntia Taide- ja käsityö -kokonaisuuteen. Opetuksen järjestäjän on tarjottava kaikissa oppiainekokonaisuuksissa valinnaisia opintoja. Oppilaan puolestaan on opiskeltava vuosiluokilla 7-9 vähintään 21 vuosiviikkotuntia valinnaisia opintoja, jotka ovat eri oppiainekokonaisuuksista. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 98.)

Oppilaiden valinnaisuutta tarkastellaan myös suhteessa peruskoulun jälkeisiin opintoihin. Oppilaiden tasa-arvo toteutuu, kun heillä on mahdollisuus tehdä omista tarpeista lähteviä valintoja, jotka edistävät ammatillisia tai lukio-opintoja. Tämä näkökulma yhdistetään myös sukupuolten tasa-arvoon. Koulujen tulisi kannustaa oppilaita sellaisiin yksilöllisiin aine-, suuntautumis- ja uravalintoihin, jotka eivät toteuta sukupuolistereotyyppioita (lausunto 47, 2010). Valinnan vapaus liitetään myös vapauteen hakeutua siihen kouluun, joka vastaa parhaiten oppilaan tarpeita. Perheen tulee saada päättää vapaasti, missä koulussa lapsi opiskelee. Koulun ei tarvitse olla siis lähikoulu, vaan lapselle ja perheelle sopiva koulu.

Oppilaiden tasa-arvo toteutuu valinnaisuuden kautta, kun heillä on mahdollisuus tehdä joko ammatillisiin tai lukio-opintoihin siirtymistä edistäviä, omia tarpeita tukevia valintoja. Vapaa hakeutumisoikeus takaa oppilaalle mahdollisuuden hakeutua hänen tarpeisiinsa parhaiten sopivaan kouluun. Päätös on aina perheen päätös. (lausunto 103, 2010)

Työryhmän esitys painottaa myös opiskelumotivaatiota ja sitoutuneisuutta valinnaisuuden perusteena. Koska perusopetuksen keskeisimpänä tavoitteena on elinikäisen oppimisen tukeminen, liittyy tähän opiskelutaitojen, myönteisen asennoitumisen ja sitoutumisen oppiminen. Tämä edellyttää opetuksen ja opiskelun rakentamista oppilaita motivoivaksi. Opiskelumotivaatio kasvaa, kun oppilas tunnistaa oman osaamisensa ja lahjakkuutensa ja saa mahdollisuuden kehittää niitä. Oppilas voi esimerkiksi työskennellä oman oppimistyyliinsä sopivin menetelmin, perehtyä itseään kiinnostaviin oppisisältöihin ja mahdollisesti painottaa joitakin opiskelun alueita ja syventää osaamistaan näillä alueilla. Tuntijakotyöryhmän mukaan tämä edellyttää valinnaisuuden lisäämistä nykyisten oppiainekokonaisuuksien sisällä ja välillä, oppiaineiden välillä ja oppi-

aineiden sisällä opiskeltavaa ainesta eriyttäen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 81-82.)

Koulujen ja opetuksen järjestäjien vapaus

Vapausdiskurssissa on kyse myös koulujen ja kuntien vapaudesta tehdä koulutusta koskevia päätöksiä, jotka eivät ole riippuvaisia valtakunnallisesta opetussuunnitelmaohjauksesta. Koulujen ja opetuksen järjestäjien vapaus koskee sekä mahdollisuutta itse tarjota lisää valinnaisia oppisisältöjä pakollisten sijaan että vapautta opetuksen järjestämiseen liittyvistä valtakunnallisesti määritellyistä ehdoista ja säännöistä. Koulujen tulee voida erikoistua jonkin verran, jotta tällä tavoin voitaisiin paremmin huomioida paikalliset olosuhteet, tarpeet ja resurssit. Tällöin myös koulun oma painotettu opetus on helpompi toteuttaa (lausunto 103, 2010). Kuntien päätösvaltaa valinnaisuuden järjestämisessä ja toteuttamisessa ei tulisi sitoa tuntijakoesityksen valinnaisuussäädöksiin, vaan kouluille ja oppilaskunnille tulisi jättää mahdollisuus vaikuttaa opetuksen sisältöihin (lausunto 229, 2010).

Yksityiskoulujen liitto ry tukee työryhmän ehdotettua opetuksen järjestäjän mahdollisuutta vaikuttaa perusopetuksen järkevään järjestämiseen mm. valinnaisuuden ja oppiainepainotteisen opetuksen liittyvien ratkaisujen osalta. Tämä mahdollistaa tärkeiden paikallisten tekijöiden huomioimisen sekä kaupunkialueiden koulujen että haja-asutusalueiden paikallisten vahvuuksien ja erityisosaamisen hyödyntämisessä, koulujen tavoitellussa profiloitumisessa sekä todellisten valintamahdollisuuksien tarjoamisessa oppilaille on erittäin tärkeää, että opetuksen järjestäjä voi omalla päätöksellään osoittaa perusopetuksen painotettuihin opintoihin tarpeelliseksi katsomansa lisäresurssit. (lausunto 133, 2010)

Valinnaisuuden toteutumisen esteenä voivat olla liian tarkat opetussuunnitelman valtakunnalliset tavoitteet ja sisältökuvaukset. Niiden kuvausta pitäisi vähentää valtakunnallisessa peruskoulun opetussuunnitelmassa.

Pelkällä oikeanlaisella tavoitteiden asettamisella raamitetaan opetuksen sisältöjä, joiden luettelointi tulisi minimoida perusteissa. Sisältöluetteloiden vähentäminen tukee alueen, kunnan ja koulun omaa innovatiivisuutta ja oppimisen suunnittelua. Osamistarpeet lienevät erilaiset kuin nykyään. Tavoitteiden selkeys ja täsmällisyys voisivat tuottaa kansallisesti riittävät edellytykset tasa-arvoiselle ja yhdenmukaiselle perusopetukselle, mutta samalla antaa mahdollisuuden toteuttaa sitä luovalla ja omanäköisellä tavalla. (lausunto 74, 2010)

Tiukan valtakunnallisen ohjauksen sijaan useat suuremmat kunnat haluavat lisää vapautta ja sen mukanaan tuomaa vastuuta (esimerkiksi lausunto 86, 2010). Tämän katsotaan motivoivan sekä opetushenkilökuntaa että hallintoviranomaisia sitoutumaan opetuksen kehittämiseen ja suunnittelutyöhön.

Kaupunginhallitus toteaa, että nykyistä tiukempaan valtakunnalliseen säätelyyn siirtyminen ei ole perusteltua. Koulutuksen järjestäjillä tulee säilyä päätöksentekovalta ja -vastuu nykyisellä tasolla. Tämä motivoi opetusviranomaisia ja opetushenkilökuntaa sitoutumaan opetuksen kehittämiseen ja suunnittelutyöhön. (lausunto 229, 2010)

Pienemmät kunnat ottavat kantaa valtakunnalliseen ohjaukseen kielten opetuksen järjestämisessä, jossa he haluavat vapaampia käsiä päättää itse kielitarjonnan toteuttamisesta. Kantaa otetaan sekä tarjottaviin kieliin että opetusryhmäkokosäädökseen. Suomen eri alueilla paikallisen elämän tarpeet suhteessa käytettäviin kieliin vaihtelevat. Näin on erityisesti Pohjois- ja Itä-Suomessa (lausunto 231, 2010).

”...mutta määräyksellä, että ruotsi on aloitettava viimeistään 6.vuosiluokalta B1-kielenä, ehkäistään monipuolistamistavoitteen ja tasa-arvoisuuden toteutumista eikä sillä oteta huomioon maan eri osissa tarvittavien kielten osaamista. Vaarana on, että itäisessäkin Suomessa venäjän opiskelu tulee olemaan minimaalista. Ruotsin kielen pakollisuudesta tulisi jo luopua.” (lausunto 91, 2010)

Koulutuksen järjestäjän vapautta päättää kieliohjelmasta ja kielen opetuksen vähimmäisoppilasmääristä perustellaan myös itsemääräämisoikeudella ja taloudellisilla seikoilla (esimerkiksi lausunnot 67 ja 173, 2010). Monilla kunnilla ei ole taloudellisia resursseja useisiin kieliryhmiin, ja siksi heillä pitäisi olla vapaus itse määritellä sopiva minimiryhmäkoko kielen opetuksen aloittamiseen omalla alueellaan. Ryhmäkokosäädöksen muuttaminen aiheuttaisi myös muutoksia kuntien ja valtion välisessä rahoituksessa ja tätä ei toivota. (lausunto 204, 2010.)

Kaiken kaikkiaan vapausdiskurssin näkökulmasta koulutuksellisen tasa-arvon teemat ilmentävät tasa-arvon tulkintaa, jossa korostuvat yksilölliset vapaudet ja kouluvalintojen sekä koulutuksen sääntelyn vapautuminen. Koulutuksellinen tasa-arvo näyttäytyy oppilaan mahdollisuutena tehdä yksilöllisiä tarpeita ja taitoja vastaavia valintoja, joihin yksilöllä on subjektiivinen valinta-oikeus. Tämä vapaus koskee sekä lahjakkaita oppilaita että erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Vapaus voi laajentua koskemaan myös vapaata kouluvalintaa. Valinnaisuuden tasa-arvo toteutuu valinnaisuuden kautta silloin, kun se on mahdollista kaikissa kouluissa. Valinnaisuutta perustellaan oppilaan opiskelumotivaation ja kouluviihtyvyyden kasvulla, kun hän tunnistaa oman osaamisensa ja lahjakkuutensa ja mahdollisuuden kehittää sitä. Siten myös peruskoulun tehtävä elinikäisen oppimisen taitojen luojana toteutuu.

Koulu- ja kuntatasolla koulutuksellinen tasa-arvo sisältää mahdollisuuden päättää itse valinnaisista oppisisällöistä pakollisten sijaan ja vapautta opetuksen järjestämiseen liittyvistä valtakunnallisesti määritellyistä ehdoista ja säännöistä. Tämä lisäisi koulutuksen järjestäjän itsemääräämisoikeutta ja säästäisi kunnan taloudellisia resursseja esimerkiksi kielten järjestämisveloitteen osalta. Koulutuksellinen tasa-arvo voi näyttäytyä myös valtakunnallisen opetussuunnitelmaohjauksen väljentämisenä niin, että valtakunnallisesti määritellyt opetuksen tavoitteita ja sisältöjä karsitaan. Tämän katsotaan motivoivan opetuksen järjestäjiä ja kouluja opetustyön kehittämiseen ja suunnittelutyöhön.

6.2.4 Lainsäädännöllinen diskurssi

Tulkitsen tässä diskurssissa käytetyn yhdenvertaisuuteen ja tasa-arvoon vetoamisen nimenomaan lakien ja asetusten määrittämäksi puhettavaksi koulu-

tuksellisesta tasa-arvosta. Diskurssissa lait ja asetukset luovat rajoituksia tai vapauksia erilaisten ryhmien opetukselle. Lainsäädännöllinen diskurssi on puhetta yksilön ja yhteisöjen oikeuksista, kuten esimerkiksi eräässä lausunnossa todetaan valinnaisuuteen liittyen, että kyse on demokratiasta eli kaikkien lasten oikeudesta taideopetukseen riippumatta sosioekonomisesta taustasta, mutta myös yhteisistä, kaikkia koskevista säännöistä (lausunto 184, 2010). Monessa tapauksessa puhe on oikeuksien suhteesta syntyneeseen eriarvoisuuteen. Siten myös eriytymisdiskurssi on lähellä lainsäädännöllistä diskurssia. Kyse on lakien suojelevasta vaikutuksesta eriarvoisuutta vastaan. Lainsäädännöllinen diskurssi liittyy myös vapausdiskurssiin kun katsontakantana on katsomuksellinen tasa-arvo. Lainsäädännöllisen diskurssin perusteet haetaan lausunnoissa ennen kaikkea Suomen perustuslaista, yhdenvertaisuus- ja perusopetuslaista, kieli- ja tasa-arvolaista sekä uskonnonvapauslaista.

Katsomuksellinen yhdenvertaisuus

Katsomukselliseen opetukseen olen viitannut jo aikaisemmin eriytymisdiskurssin yhteydessä, mutta tässä diskurssissa puhe on vapaudesta uskoa ja kuulua tai olla kuulumatta uskonnolliseen yhdyskuntaan. Aiheesta on käyty keskustelua perusopetuksen uudistusten yhteydessä vuosikymmeniä (Kallioniemi 2007, 55-76; 2013, 73), mutta keskustelu jatkuu edelleen. Tässäkin aineistossa nousi esiin vastakkaisia näkökulmia oman uskonnon opetuksen puolesta ja vastaan.

Tuntijakotyöryhmän (2010) mukaan uskonnonopetus ei ole Suomessa tunnustuksellista, vaikka näin usein ajatellaan⁷⁵. Uskonnon opetus toteuttaa positiivista uskonnonvapautta ja oikeutta tunnustaa ja harjoittaa uskontoa. Sen tavoitteena on lapsen ja nuoren oman identiteetin vahvistaminen ja uskonnon merkityksen tunnustaminen osana yksilöiden ja yhteisöjen tapakulttuuria. Lisäksi sen tehtävänä on antaa eväitä uskontojen vuoropuheluun ja keskinäiseen ymmärtämiseen oman uskonnon opetuksen lisäksi. Uskonnon opetuksen tulisi myös entistä paremmin vastata monikulttuuristuvan yhteiskunnan muuttumiseen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 139, 143.)

Katsomuksellisessa yhdenvertaisuudessa on kyse kahdesta toisiaan täydentävästä näkökulmasta: toisaalta yksilön vapaudesta eli omantunnon vapaudesta perustuslain (Laki 1999, 11§) 11§:n⁷⁶ ja uskonnonvapauslain (Laki 2003) sisältämän positiivisen uskonnonvapauden⁷⁷ mukaisesti, toisaalta tasa-arvoisuus näyttäytyy perustuslain kuudennen pykälän mukaisena (Laki 1999,

⁷⁵ Uskonnonvapauslain uudistuksessa 2000-luvun alussa uskonnon opetus muuttui tunnustuksellista opetuksesta oppilaan oman uskonnon opetuksiksi. Kuitenkin kansainvälisessä tarkastelussa suomalainen uskonnon opetus luokitellaan lähes aina tunnustukselliseksi opetuksiksi. (Kallioniemi 2007, 61.)

⁷⁶ "Vapauteen sisältyy oikeus tunnustaa ja harjoittaa uskontoa, oikeus ilmaista vakaus ja oikeus kuulua tai olla kuulumatta uskonnolliseen yhdyskuntaan. Kukaan ei ole velvollinen osallistumaan omantuntonsa vastaisesti uskonnon harjoittamiseen" (Laki 1999, 11§).

⁷⁷ Uskonnonvapauteen kuuluu oikeus uskontokasvatukseen ja uskonnonopetukseen. Oikeus on kirjattu muun muassa YK:n ihmisoikeuksien julistukseen ja lapsen oikeuksien sopimukseen sekä Euroopan Neuvoston ihmisoikeussopimukseen.

6§) syrjäntäkieltona ja ihmisten yhdenvertaisena kohteluna⁷⁸. Perusopetuslain 13§:n mukaan perusopetuksen järjestäjän tulee järjestää oppilaiden enemmistön mukaista uskonnon opetusta. Opetus järjestetään tällöin sen mukaan, mihin uskonnolliseen yhdyskuntaan oppilaiden enemmistö kuuluu. (Laki 1998c, 13§.) Koska enemmistö suomalaisista eli 75 % kuuluu evankelis-luterilaiseen kirkkoon, enemmistön uskonnonopetus on pääsääntöisesti luterilaista. Oppilas, joka ei kuulu tähän uskonnolliseen yhdyskuntaan, voi joko huoltajan ilmoituksella osallistua tähän uskonnonopetuksen tai jos samaa pienryhmäläisten uskonnolliseen yhdyskuntaan kuuluvia oppilaita on samassa koulussa kolme, tulee opetuksen järjestäjän huolehtia heidän oman uskonnon opetuksesta, kun huoltajat sitä pyytävät (Laki 1998c, 13§)⁷⁹.

Tutkimusaineistossa useat uskonnolliset yhdyskunnat ja myös muut tahot (SAK, FSS) ottivat esiin kysymyksen uskonnon opetuksen järjestämiseen liittyvästä uudesta opetusryhmäkokoedoksesta, jonka tuntijakotyöryhmä oli muuttanut esityksessään entisestä kolmea oppilasta koskevasta säädöksestä kymmeneen oppilaaseen. Vapaus- ja lainsäädännölliseen diskurssiin liittyen he viittasivat lausunnoissaan sekä uskonnon vapauteen että yhdenvertaisuuslakiin.

Oppilasmäärän nostaminen kolmesta kymmeneen ainoastaan pienryhmäläisten uskontojen opetuksessa vaikuttaa vähemmistöryhmien oikeuksien selvältä syrjinnältä ja niiden eriarvoiseen asemaan joutumista. Tämä sotii myös tasa-arvon periaatetta vastaan. --- Jokaisen lapsen oikeus on saada opetusta omassa uskonnossa, mutta uusi esitys käytännöllisesti katsoen tekee sen mahdottomaksi muilla paikkakunnilla paitsi ehkä pääkaupunkiseudulla. Laki ei siis takaa tasa-arvoista asemaa pääkaupunkiseudun ja muun Suomen välillä. (lausunto 228, 2010)

Oppilasmäärän nostaminen kymmeneen oppilaaseen katsotaan lausunnoissa vähemmistöjen oikeuksien selvältä syrjinnältä ja niiden eriarvoiseen asemaan joutumista. Se on myös ristiriitainen positiivisen uskonnonvapauden kanssa (lausunto 197, 2010) ja sotii eri katsomuksellisten ryhmien välistä tasa-arvon periaatetta vastaan. Jokaisella lapsella tulisi olla oikeus oman uskonnon opetukseen, mutta käytännössä pienryhmäläisten uskontojen opetuksen toteutuminen on mahdollista vain suuremmissa kaupungeissa. Tässä kohdin lainsäädännöllisi-

⁷⁸. ”Ketään ei saa ilman hyväksyttävää perustetta asettaa eri asemaan sukupuolen, iän, alkuperän, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, terveydentilan, vammaisuuden tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella. Lapsia on kohdeltava tasa-arvoisesti yksilöinä, ja heidän tulee saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin kehitystään vastaavasti.” (Laki 1999, 6§.)

⁷⁹ Uskonnollisiin yhdyskuntiin kuulumattomille oppilaille, joka ei osallistu enemmistön uskonnon opetukseen, opetetaan elämäntietoa. Lisäksi uskonnolliseen yhdyskuntaan kuuluvalle oppilaille, jolle ei järjestetä hänen oman uskontonsa opetusta, opetetaan huoltajan pyynnöstä elämäntietoa, jos opetukseen oikeutettuja oppilaita on vähintään kolme. Ne evankelis-luterilaiseen kirkkoon tai ortodoksisen kirkkoon kuuluvat oppilaat, jotka eivät saa saman opetuksen järjestäjän piirissä heidän omaan uskontoonsa liittyvää opetusta, ovat oikeutettuja saamaan oman uskonnon opetusta, jos saman uskontoryhmän oppilaita on vähintään kolme. (Laki 1998c, 13§.)

nen diskurssi sivuaa eriytymisdiskurssia ryhmäkokosäädöksen aiheuttaman alueellisen eriarvoistumisen kautta.

Muutamit lausunnonantajat laajentaisivat valintaoikeutta siten, että (lausunnot 54, 81 ja 214, 2010) oppilaalla ja hänen vanhemmillaan olisi oikeus päättää lapsen omasta uskonnon opetuksesta, oli se sitten oman uskonnon opetus, elämäkatsomustieto tai etiikka. Valintaoikeuden ei tulisi olla sidottu jäsenyyteen jossakin katsomuksellisessa järjestössä vaan ainoastaan kansalaisuuteen. Tällöin nimenomaan luterilaiseen kirkkoon kuuluvaa oppilasta ei koskisi perusopetuslain 13 §:n ensimmäisen momentin säädös (Laki 1998c, 13§, 1 momentti) siitä, että oppilas osallistuu enemmistön opetukseen. Toisaalta lausunnoissa ehdotetaan siirtymistä kokonaan kaikille yhteiseen yleisen uskontotieteen tai etiikan opetukseen. Yleisen uskontotieteen opetuksen katsotaan poistavan opetusryhmien kokoa koskevat säätelyongelmat ja turvaavan yksittäisen oppilaan uskonnon vapauden yhdenvertaisuuden (lausunto 197, 2010). Kansalaisen oikeusasemaa ei tule määritellä kirkon jäsenyyden tai muun katsomukselliseen yhteisöön kuulumisen mukaan (lausunto 81, 2010). Katsomuksellinen yhdenvertaisuus tarkoittaa sitä, että laki kohtelee kaikkia katsomuksia ja aatteita samalla tavalla ja että eri katsomusaineiden opetus toteutuu kaikkialla Suomessa samalla tavalla. Valtion eikä koululaitoksen tule määritellä minkään katsomuksen asemaa eikä antaa erityisoikeuksia joillekin katsomuksille. (lausunto 214, 2010.)

Suomen Humanistiliitto katsoo, että katsomuksellisiin yhteisöihin kuulumisen tulee olla järjestöjen ja henkilöiden välinen suhde. Tästä seuraa, että huoltajan tai 15 vuotta täyttäneen oppilaan tulee voida valita uskontojen opetuksen ja elämäkatsomustiedon opetuksen välillä riippumatta heidän jäsenyyksistään katsomuksellisissa yhteisöissä. Toinen mahdollisuus olisi opettaa kaikille yhteistä riippumatonta etiikkaa. Nämä järjestelyt ovat yksinkertaisia ja johdonmukaisia sekä toteuttavat perustuslain turvaamia katsomuksellisen tasa-arvon ja omantunnonvapauden periaatteita. (lausunto 81, 2010)

Yllä oleva lausunto viittaa myös kansainvälisiin pyrkimyksiin tasa-arvoistaa eri katsomusryhmiä. Periaatteet kirkkojen ja ei-tunnustuksellisten järjestöjen asemasta on ilmaistu esimerkiksi Euroopan Unionin Amsterdamin sopimuksessa (Euroopan Unionin Amsterdamin sopimus 1997, 13 artikla) ja Yhdistyneiden kansakuntien yleiskokouksen antamassa julistuksessa "Declaration on the Elimination of All Forms of Intolerance or Discrimination Based Religion and Belief (25.11.1981/A/36/684).

Toisaalta oman uskonnon opetuksen säilyttämistä nykyisessä laajuudessa perusteltiin sillä, että se "takaa kaikille oppilaille tasa-arvoisen kohtelun ja tarjoaa lapselle turvallisen kontekstin oman maailmankuvan rakentamiselle" (lausunto 176, 2010). Uskonnon opiskelu oman uskonnon ryhmässä kehittää parhaiten oppilaan identiteettiä ja henkistä kasvua, eikä se ole este eri opetusryhmien väliselle yhteistyölle. Esitettyä uskonnon tuntimäärän leikkausta ja uuden oppiaineen etiikan mukaan ottamista uuteen opetussuunnitelmaan kritisoidaan perustuslain ja uskonnonvapauslain suomilla oikeuksilla saada omaan uskontoon tai katsomukseen liittyvää kasvatusta. Uuden oppiaineen, etiikan, tuominen opetussuunnitelmaan, ei saa vähentää oman uskonnon opetuksen tunti-

määrää. Eettisten kysymysten tulisi olla esillä jokaisena koulupäivänä, eikä niiden käsittelyä tulisi jättää kolmen vuosiviikkotunnin varaan koulussa (lausunto 176, 2010).

Erityisryhmien yhdenvertaisuus

Työryhmän esitykseen tuli lausuntoja myös erilaisten oppilaiden tarpeista sekä vähemmistöjen oikeuksista. Erilaisten oppilaiden kohdalla viitataan erityisesti perusopetuslain kolmanteen pykälään, jonka mukaan opetus tulee järjestää oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti ja siten, että se edistää oppilaiden tervettä kasvua ja kehitystä (Laki 1998c, 3§). Lausunnoissa otetaan kantaa huostaan otettujen ja sijoitettujen lasten sekä näkövammaisten lasten oikeuksista. Kyse on ennen kaikkea oppilaan kehityksen yksiköllisestä ohjauksesta ja tuesta, jota lainsäädäntö tulisi selkeämmin velvoittaa kuntien toteuttavan. Tähän tarvitaan myös valtiolta ”korvamerkittyä” rahaa juuri näiden oppilaiden opetusjärjestelyiden saatavuuden parantamiseksi. (lausunto 91, 2010.)

Huostaan otettujen ja sijoitettujen lasten oikeus perusopetukseen ei tällä hetkellä toteudu yhdenvertaisesti muiden kanssa. Lainsäädännöllä tulisi nykyistä selkeämmin velvoittaa sijoittava ja vastaanottava kunta huolehtimaan siitä, että sijoitettavan lapsen perusopetus tulee järjestetyksi perusopetuslain mukaisesti ja lapsen edellytysten vaatimalla tavalla. (lausunto 91, 2010)

Erilaisilla oppijoilla tulisi olla myös yhdenvertainen oikeus monipuoliseen oppimiseen esimerkiksi taide- ja taitoaineissa tai työelämään tutustumisessa. Tasa-arvo liittyy näin myös opetuksen monipuolisiin sisältöihin ja laadukkaaseen opinto-ohjaukseen.

”...näkövammaisilla oppilailla on yhtäläinen oikeus taito- ja taideaineiden oppimiseen ja opetukseen. Työryhmä on ehdotuksissaan nostanut esiin erityisryhmien liikkunnan opetuksen tasa-arvokysymyksenä. Samalla tavalla tasa-arvokysymys on esim. näkövammaisten oppilaiden kotitalouden, kuvataiteen ja käsityön opetus. Näkövammaiselle oppilaalle on oltava yhdenvertainen mahdollisuus laadukkaaseen oppilaanohjaukseen ja mm. kiinnostustensa mukaiseen työelämään tutustumiseen.” (lausunto 78, 2010)

Maahanmuuttajien asemaa on lausunnoissa pohdittu viittaamalla kansainvälistymiseen ja monikulttuuristumiseen koulun arjessa. Koulun tulisi olla paikka, jossa kulttuurien välinen yhteistoiminta ja toinen toisiltaan oppiminen olisi mahdollista (lausunnot 62 ja 162, 2010). Valtakunnallisissa tavoitteissa tulisi tulevaisuudessa nostaa tasa-arvon edistämisen erityiskysymykseksi maahanmuuttajaoppilaiden yhdenvertainen kohtelu ja erityistarpeista huolehtiminen (lausunto 213, 2010). Maahanmuuttajien yhdenvertaisuuteen uskonnon opetuksen ryhmäkokosäädöksen muutoksen yhteydessä on viitattu jo tässä luvussa ja eriytymisdiskurssin yhteydessä.

Kielellinen yhdenvertaisuus

Aineistosta nousi esiin sekä kansalliskielten että muiden kielivähemmistöjen asema tasa-arvoisuuden ja eriarvoisuuden näkökulmista. Kansalliskielten suomen ja ruotsin asema on vahvistettu erikseen perustuslain 17§:ssä (Laki 1999, 17§) ja kielilaissa (Laki 2003, 1§). Jokainen suomalainen opiskelee peruskoulussa sitä kansalliskieltä, joka ei ole hänen omansa⁸⁰. Suomen laissa muita kielivähemmistöjä suomenruotsalaisten lisäksi ovat saamelaiset, romanit ja viittomakieliset. Edellä mainituissa laissa kaikille kielivähemmistöille on säädetty oikeus ylläpitää ja kehittää omaa kieltään ja kulttuuriaan ja oikeus toimia omalla kielellään viranomaisten kanssa.

Saamelaiset lausunnonantajat kritisoivat tuntijakoesitystä siitä, että opetussuunnitelman tavoitteissa ja sisällöissä ei tehdä näkyväksi saamelaisyhteisöä ja saamelaista kulttuuria. Eräs lausunnonantaja toteaa, että ”oikean ja ajanmukaisen tiedon lähes täydellinen puuttuminen kansallisista opetussuunnitelman perusteista ylläpitää topeliaanisia mielikuvia saamelaisista tuntuureilla vaeltavina paimentolaisina ja esimodernissa elämässä pitäytyneinä alkukantaisina ihmisinä” (lausunto 231, 2010). Myös saamen kielen opetuksen järjestämisessä on valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa aukkoja eikä Saame äidinkielenä -opetuksen järjestämisestä saamelaisten kotiseutualueiden ulkopuolella ole valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa erikseen oppimääriä ja -sisältöjä. Siten opetuksen toteuttaminen voimassaolevien säädösten mukaisesti on vaikeaa rajoitetun viikkotuntimäärän ja opetuksen epämääräisen aseman vuoksi. Koulutuksen järjestäjän on mahdollista järjestää opetusta kaksi vuosiviikkotuntia opetusministeriön asetuksen (Laki 2009, 3§) nojalla, mutta tähän ei ole lainsäädännöllistä velvoitetta, vaan koulutuksen järjestäjän on joka vuosi erikseen haettava erityistä valtionavustusta opetuksen järjestämiseen. Lausunnoissaan he haluavat, että saamelaisopetuksen kokonaisuus on otettava huomioon omana kokonaisuutena, irrallaan muun muassa maahanmuuttajien omien äidinkielten opetusta koskevista säädöksistä (lausunto 231, 2010). Tällä he haluavat erottaa Suomen alkuperäiskansana myöhemmin maahan tulleista vieraskielisistä maahanmuuttajista.

Uudessa tuntijakoesityksessä ruotsin kielen opetusta on varhennettu alkamaan jo peruskoulun 6. luokalta kaikille pakollisena B1-kielenä. Tämän lisäksi opetuksen järjestäjän on A1-kielenä tarjottava viimeistään 2. vuosiluokalta kolme vaihtoehtoa A1-kieliksi, joista yhden pitää olla toinen kotimainen kieli. Tämän on katsottu lisäävän ruotsin osaajien määrää ja nostavan osaamisen tasoa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 117-118.) Tutkimusaineistossa erityisesti ruotsinkielisissä lausunnoissa otettiin kantaa ruotsin kielen opetuksen asemaan uudessa tuntijakoesityksessä. Lausunnoissa ruotsin kielen asemaa toisena kansalliskielenä perusteltiin Suomen historiallisella taustalla ja laeilla, jotka ovat luoneet Suomesta kaksikielisen ja kaksikielisesti tasa-arvoisen yhteis-

⁸⁰ Toista kotimaista kieltä opiskellaan tällä hetkellä yhteisenä A1-kielenä tai B1-kielenä tai vapaaehtoisena A2-kielenä. Ellei oppilas ole valinnut ruotsia A1- tai A2-kieliksi, hänen tulee opiskella sitä B1-kielenä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 115.)

kunnan. Ruotsin kieli on tasavertainen suomen kielen kanssa. Se on toinen kotimainen kieli ja vielä naapurimme kieli ja osa yleissivistystä. Lausunnoissa kyse on paljolti siitä, pitäisikö ruotsin kieli olla pakollista suomenkielisille vai vapaaehtoista valinnaisuuden kautta.

För att kunna upprätthålla denna och för att utveckla ett positivt språkklimat behövs kunskaper i nationalspråken samt dessutom i landets historia. Endast på så sätt kan man trygga Finlands framtid som ett land med två levande och fungerande nationalspråk. För att kunna upprätthålla ett fungerande jämligt tvåspråkigt samhälle behövs det människor som kan tala varandras språk och förstår varandra utan svårigheter. (lausunto 75, 2010)⁸¹

Ruotsin kielen pakollisuus peruskoulussa herättää jatkuvasti tunteita puolesta ja vastaan. Motivaatio ruotsin kielen oppimiseen on vähentynyt, myös sen tarve eri alueilla ja ammattiryhmissä vaihtelee. Tuntijakotyöryhmä on tehnyt esityksessään valinnan jatkaa pakollista ruotsin kielen opetusta peruskoulussa perustellen sitä peruslain velvoittavuudella säilyttää kansalliskielten osaaminen riittävällä vähimmäistasolla. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 118). Muutamat lausunnonantajat esittävät, että ruotsin kielen opetuksen tulee säilyä edelleen pakollisena. Kaikilla oppilailla on oikeus oppia molempia kieliä. Jos ruotsin kieli muuttuisi vapaavalintaiseksi, eivät oppilaat olisi kypsiä päättämään ruotsin kielen tarpeellisuudesta suhteessa omaan tulevaisuuteensa (lausunto 147, 2010). Ruotsin kielen pakollisuutta ja opetuksen järjestäjän valinnan vapauden lisäämistä kieliohjelmassa on jo käsitelty vapausdiskurssin yhteydessä. Siinä todettiin, että varsinkin Pohjois-Suomessa ruotsin kielen pakollisuuden sijaan B1-kieleksi tulisi esittää norjan kieltä ja Itä-Suomessa venäjän kieltä (lausunnot 231 ja 91, 2010).

Aineistossa otettiin kantaa myös viittomakielisten oppilaiden kielen opetukseen, joita koskee samat säädökset kuin muitakin oppilaita. Tämän hetkiset säädökset asettavat heidät eriarvoiseen asemaan suhteessa sekä maahanmuuttajalapsiin että saamen-, romani- tai vieraskielisiin lapsiin nähden. Oppilaiden suomi- tai ruotsi toisena kielenä -opintojen järjestäminen tulisi kohdistua myös viittomakielisiin lapsiin. Myös heillä on oikeus saada opetusta toisella kotimaisella kielellä. (lausunto 154, 2010.)

Sukupuolten yhdenvertaisuus

Sukupuolten yhdenvertaisuus perustuu tasa-arvolakiin naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta (Laki 1986) ja perustuslain 6§:ään yhdenvertaisuudesta sekä syrjinnän kieltoon (laki 1999, 6§). Perustuslakiin on kirjattu periaate, jonka mukaan ihmis- ja perusoikeudet on taattava kaikille tasa-arvoisesti ilman henkilö-

⁸¹ suomennos: ”Voidakseen kehittää positiivista kieli-ilmapiiiriä tarvitaan kansalliskielten osaamista sekä tietoa maan historiasta. Ja vain tällä tavalla voidaan turvata Suomen tulevaisuus maana, jolla on kaksi elävää ja toimivaa kansalliskieltä. Jotta voidaan ylläpitää toimivaa yhdenvertaista, kaksikielistä yhteiskuntaa, tarvitaan ihmisiä, jotka osaavat puhua toistensa kieltä ja ymmärtää toisiaan ilman vaikeuksia.” (lausunto 75, 2010)

kohtaisiin ominaisuuksiin perustuvaa syrjintää. Tasa-arvolaki kieltää syrjinnän sukupuolen perusteella ja velvoittaa edistämään sukupuolten välistä tasa-arvoa. Kaiken kaikkiaan tuntijakolauseissa sukupuolten tasa-arvo kiinnittyi hyvin vähän lakeihin perustuviksi puhetavoiksi. Tasa-arvolain säännökseen viitattiin silloin, kun todettiin yleisesti, että opetuksen ja oppimateriaalin ei tule tuottaa sukupuolisidonnaisia mielikuvia ja näin luoda jatko-opintoihin tai työelämään liittyviä ennakkoluuloja tai kaavamaisia sukupuolirooleja (lausunto 47, 2010). Käsityöopetuksen sukupuolittuminen voitaisiin estää poistamalla valinnaisuus teknisen ja tekstiilityön väliltä ja järjestää käsityöopetus samansisältöisenä kaikille oppilaille sukupuolesta riippumatta. Sama koskee myös liikunnan opetuksen erillistä järjestämistä tytöille ja pojille. Tärkeämpää ryhmien muodostamisessa tulisi olla oppilaan kiinnostus eri liikuntamuotoihin kuin oppilaan sukupuoleen perustuvat oletukset.

Tasa-arvolain tavoitteiden sekä koulutusalojen ja ammattien eriytymisen lieventämisen kannalta myönteisin vaihtoehto olisi tasa-arvovaltuutetun mielestä ratkaisu, jossa käsityöopetuksesta poistettaisiin valinnaisuus teknisen käsityön ja tekstiilikäsityön välillä niiden vuosiluokkien osalta, joissa valinnaisuus edelleen on käytössä. Näin perusopetukseen kuuluva käsityöopetus järjestettäisiin samansisältöisenä oppiaineena kaikille oppilaille sukupuolesta riippumatta. (lausunto 47, 2010)

Yhteenvedona voi todeta, että lainsäädännöllisen diskurssin näkökulmasta koulutuksellinen tasa-arvo näyttäytyy pyrkimyksenä ryhmien väliseen tasa-arvoon. Puhe on vähemmistöryhmien asemasta ja oikeuksista suhteessa valtaväestöön. Kyse on myös lakien ja asetusten oikeuttamasta koulutuksellisesta tasa-arvosta ja niiden suojaavasta vaikutuksesta mahdollista syrjintää kohtaan. Diskurssin puhe yhdistyy myös ihmisarvoon liittyvään eksistentiaaliseen eriarvoisuuteen, joka ilmenee riippumattomuuden, arvokkuuden ja vapauden asteiden puutteellisina kokemuksina sekä vajavaisina kokemuksina itsensä kehittämistä ja toisten ihmisten kunnioituksesta (Therborn 2014).

Diskurssiin sisältyy myös ajatus positiivisesta diskriminaatiota eli toimintatavasta, jossa ryhmiä tai henkilöitä tuetaan erityistoimin, joita ilman he olisivat vaarassa jäädä eriarvoiseen asemaan. Koulutuksellinen tasa-arvo nähdään mahdollisuuden sijaan ennen kaikkea oikeutena, joka kuuluu sekä yksilöille että eri ryhmille. Diskurssissa vedotaan lähes aina yhdenvertaisuuteen. Lausunnoista nousevat taustaoletuksina usein myös käsitykset sekä negatiivisesta että positiivisesta vapaudesta. Negatiivinen vapauskäsitys löytyy esimerkiksi eri sukupuolten ja erityisryhmien oikeudesta yksilöllisiin valintoihin kenenkään rajoittamatta yksilöiden toimintaa. Positiivinen vapauskäsitys on taustaoletuksena kaikissa esille nousseissa yhdenvertaisuuden teemoissa siten, että eri ryhmillä ja yksilöillä tulisi olla mahdollisuus opiskella ja toteuttaa itseään oman itsemäärittelynsä kautta. Kuitenkin peruskoulun tehtävä yhteiskunnallisena instituutiona näyttäytyy lasten ja nuorten yhdenvertaisena kohteluna ja yhdenvertaisina oppisisältöinä. Peruskoulun tehtävänä on tuottaa yhdenvertaiset valmiudet jatko-opintoihin, työelämään ja elämässä pärjäämiseen.

6.2.5 Ohjausdiskurssi

Ohjausdiskurssi on puhetta erilaisten raamien ja resurssien mahdollistamasta koulutuksellisesta tasa-arvosta koulun opetustyön toteuttamiseksi. Tämän diskurssin puhettavat viittaavat myös lainsäädäntöön, mutta kyse on paljolti toisenlaisista koulutuksen edellytyksistä ja näkökulmista. Se on puhetta valtion tehtävistä ja erityisesti talouden luomista raameista, joista koko tutkimusaineistossa on erittäin paljon kannanottoja. Ohjausdiskurssi sisältää myös puhetta valtakunnallisesta opetussuunnitelmaohjauksesta ja oppimistulosten arvioinnista koulutuksen yhdenvertaisuuden ja tasalaatuisuuden toteuttamiseksi. Lisäksi opettajien ammatilliset pätevyysvaatimukset sisältyvät tähän diskurssiin. Kaikkien näiden katsotaan turvaavan koulutuksellinen tasa-arvo koko maan alueella ja erikokoisissa kunnissa ja kouluissa. Kuten tuntijakotyöryhmä esittää kansallista ohjausta vahvistamalla pyritään parantamaan yhdenvertaisuutta valtakunnallisesti (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 17).

Opetussuunnitelmallinen ohjaus

Painopisteeksi uudistuksessa on asetettava oppimisen tulokset ja olennaisten tietojen oppiminen. Päätösvalta tuntijaosta on hyvä säilyttää kansallisella tasolla eikä sitä ole tarvetta siirtää paikallisille viranomaisille, kouluille ja opettajille kuten monissa maissa on tapahtunut. Valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet on hyvä kirjoittaa nykyistä konkreettisemmiksi. Vain kansallisella ennakoivalla ohjauksella voidaan taata pienemmässä maassa tasa-arvoinen laatu ja yhteinen suunta koko perusopetuksessa. (lausunto 12, 2010)

Peruskoulun valtakunnallinen opetussuunnitelma määrittää kaikkien Suomen peruskoulujen opetusta ja opiskelua. Tuntijakotyöryhmän (2010) esityksessä opetussuunnitelman perusteiden hallinnollis-juridiseksi tehtäväksi määritellään valtakunnallisen ohjauksen selkeyttäminen ja paikallisen opetussuunnitelman tukeminen, mutta näiden lisäksi perusteilla on pedagoginen ja tiedollinen ohjaustehtävä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 25). Ohjausdiskurssi muodostaa vastadiskurssin vapausdiskurssille. Kun aikaisemmassa vapausdiskurssissa oli näkökulmana paljolti opetuksen järjestäjien ja kuntien vapaampi päätösvalta opetuksen järjestämisessä ja opetussuunnitelman sisällöissä, on ohjausdiskurssissa päinvastoin kyse valtakunnallisen ohjauksen tiukentamisesta.

Ohjausdiskurssin näkökulmasta kansallinen ennakoiva ohjaus, johon liittyy juuri normiohjaus valtakunnallisen opetussuunnitelman kautta, tulee säilyttää entisellään tai sitä pitää tiukentaa. Opetussuunnitelma voisi olla vielä konkreettisempi ja sisällöt tarkempia. Peruskoulun tuntijaosta päättämistä ei tule siirtää koulutuksen järjestäjille, kouluille tai opettajille, sillä vain ennakoivalla koulutuksen ohjauksella voidaan taata perusopetuksen tasa-arvoinen laatu ja yhteinen suunta. Siksi tuntijakoesityksessä tulisi luopua valinnaisuuden lisäämisestä ja keskittyä kaikille yhteisiin sisältöihin. (lausunto 12, 2010.) Opetussuunnitelmallinen ohjaus liitetään vielä yksityiskohtaisemmin valtakunnallisen opetussuunnitelman sisältämiin peruskoulun oppisisältöjen osaamiskriteereihin, jotka on määritelty jo aikaisemmassa vuoden 2004 opetussuunnitelmassa

jokaisen oppiaineen hyvän osaamisen kriteereiksi. Näiden lisäksi opetussuunnitelmaan tulisi liittää myös vähimmäisosaamisen kriteerit, jotta oppimisen tuen tarpeen ja eriyttämisen lähtökohdat olisivat valtakunnallisesti tasa-arvoisemmat. Tarpeellinen tuki edellyttää samalla sellaisia pedagogisia ja oppilashuoltoon liittyviä palveluja, jotka ovat määrällisesti ja laadullisesti riittäviä. (lausunto 28, 2010.)

Erot eri koulujen välillä ovat suuria perusopetuksen, oppilashuollon ja aamu- ja iltapäivätoiminnan järjestämisessä, vaikka niistä kaikista säädetään lainsäädännössä. --- Valtakunnallisista normeista luopuminen johtaisi hyvin suuriin eroihin koulutuksessa, jolloin yhdenvertaisuuden ja koulutuksellisen tasa-arvon toteutuminen heikentyisi. Tällä olisi kielteisiä vaikutuksia erityisesti oppimisvaikeuksista kärsiville oppilaille, heikosti motivoituneille oppilaille ja oppilaille, joilla on psykososiaalisia ongelmia. Yhdenvertaisuuden vahvistaminen perusopetuksessa ja oppilashuollossa on suomalaisen peruskoulun keskeisiä haasteita. (lausunto 222, 2010)

Normiohjauksesta luopuminen katsotaan mahdollistavan koulutuksen suuret erot, jolloin myös yhdenvertaisuus ja tasa-arvo koulutuksessa heikentyvät. Tästä kärsisivät erityisesti heikommassa asemassa olevat oppilaat. Peruskoulun tuntimääristä ja oppiaineista tulisikin päättää myös jatkossa valtakunnan tasolla, jotta erot esimerkiksi kuntien tarjoamissa oppituntimäärissä eivät olisi niin suuria kuin ne tällä hetkellä ovat. Myös oppilashuollossa ja aamu- ja iltapäivätoiminnan järjestämisessä on suuria eroja, vaikka niistä on säädetty laeissa.

Työryhmä on esittänyt erääksi keskeiseksi perusopetuksen sisältöuudistukseksi kuutta eri oppiainekokonaisuutta, joiden tehtävänä on eheyttää opetusta ja keskittää oppimista syvällisempiin taitojen harjaannuttamiseen (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 14). Lausunnonantajien kritiikki kohdistuu näiden kokonaisuuksien tavoitteiden epämääräisyyteen. Tarkempaa sisältökuvausta löytyy vain yksittäisten oppiaineiden kohdalla. Liian väljä ohjeistus mahdollistaa sen, että kunnat ja koulut alkavat toteuttaa oppiainekokonaisuuksia eri sisällöin ja painotuksin (lausunnot 123 ja 153, 2010). Näin oppilaiden tasavertaiset mahdollisuudet opiskella oppiaineryhmiä riippuvat kunnan ja koulun sijainnista. ”Suomen tulee kulkea omia polkujaan” eikä siirtää päätösvaltaa tuntijaosta paikallisille viranomaisille (lausunto 12, 2010). Myös kokonaisuuksia opettavien opettajien kelpoisuusehdot saattavat väljentyä ja muuttua tapauskohtaisiksi. Kaikki tämä saattaa uhata perusopetuksen vahvuutena pidettyä tasalaatuisuutta. (lausunto 153, 2010.)

Ohjauksdiskurssin mukaisesti yhteiskunnallisen ohjauksen selkeys tarkoittaa sitä, että opetuksen järjestäjien tulee entistä tarkemmin noudattaa heille asetettuja velvoitteita (lausunto 145, 2010). On tarpeen määritellä selkeästi, kuka vastaa ohjauksesta, kuka seurannasta ja arvioinnista. Opetussuunnitelman uudistuksen toteutumista ja ohjeiden seuraamista tulee arvioida vuosittain valtakunnallisesti esimerkiksi kielten ja yhteiskunnallisten aineiden opetuksen osalta. Myös valinnaisuudessa tulee olla selkeä ohjaus ja sen osalta tulee määritellä valtakunnalliset laatuksiteerit. Opetuksen järjestäjien liiallinen vapaus voi johtaa niin sanottujen edullisempien vaihtoehtojen tarjoamiseen ja siten opetuksen laadulliseen vaihteluun eri puolella Suomea (lausunto 83, 2010). Tällöin koulutuksellinen tasa-arvo ei toteudu.

Ministeriön mielestä tulee selkeästi määritellä ja koordinoita mitkä tahot vastaavat ohjauksesta, seurannasta ja arvioinnista. Myös uudistuksen vaikutuksia tulee seurata hankkimalla esimerkiksi valtakunnallista vertailutietoa uudistuksen toteuttamisesta ja ohjeiden soveltamisesta, esimerkiksi nykyisen peruspalvelujen arvioinnin osana tai mallin mukaan. Vuosittainen vertailu kuntien välillä antaisi kuvan siitä, miten eri kunnissa käytännössä järjestetään muun muassa kielten ja yhteiskunnallisten oppiaineiden opetus. (lausunto 145, 2010)

Valtakunnallisen normiohjauksen lisäksi esitettiin, että valtion tulisi antaa aluehallintoviranomaisille riittävät resurssit ja ohjeet lainsäädännön toteutumisen ja rahoituksen kohdentumisen valvomiseen kunnissa (lausunto 50, 2010). Aluehallintoviranomaisilla tulee olla toimivaltaa puuttua laittomuuksiin entistä tehokkaammin ja ennaltaehkäisevästi, esimerkiksi määräaikaisten ja ei-kelpoisten opettajien palkkaamiskysymyksissä (lausunto 32, 2010).

Opettajien ammatilliset pätevyudet ja laatu

Useat lausunnonantajat ottivat kantaa opettajien ammatillisiin pätevyksiin. Opettajien pätevyksiä tarkastellaan näissä lausunnoissa tieteenalojen, alueellisen, opetuksellisen ja valinnaisuuden tasa-arvon näkökulmista. Kyse on ennen kaikkea pätevien opettajien virkoihin liittyvistä riittävästä opetustuntimääristä, jota valinnaisuus erityisesti taito- ja taideaineissa uhkaa. Lisäksi puhe on pienten ja suurten koulujen välisestä eriarvoisuudesta sekä aineenopettajien ja luokanopettajien työn sijoittumisesta ala- ja yläkoulun välillä. Siten ohjauksdiskurssi menee tässä kohdin osin päällekkäin vapaus- ja eriytymisdiskurssin sekä yhteinen koulu -diskurssin kanssa.

Ohjauksdiskurssiin puhe opettajien ammatillisista pätevyysvaatimuksista liittyy siksi, että ne nousivat aineistosta tekijäksi, joista on pidettävä kiinni jatkossakin valtakunnallisesti. Toiseksi ne liitettiin lausunnoissa yhdeksi mahdolliseksi koulutuksellisen tasa-arvon tai eriarvoistumisen tekijäksi. Vaikka tutkimusaineistossa ei tullut tässä kohdin esille opettajien ammattiin liittyvä lainsäädäntö, voidaan sen katsoa vaikuttavan taustalla⁸².

Uusi tuntijakoesitys sisältää jo alakoulusta alkaen kieliohjelman laajentamisen uusiin kieliin ja valinnaisuuden lisäämistä muun muassa taito- ja taideaineissa. Lisäksi esityksessä ehdotetaan uusia oppiaineita: draamaa ja etiikkaa. Opettajien pätevyyskeskustelut liittyvät erityisesti näihin kysymyksiin. Kyse on ennen kaikkea eri tiedonalojen tasa-arvoisuudesta ja arvostuksesta, joka liitetään lausunnoissa opettajien pätevyteen. Pätevien opettajien kautta toteutuvat

⁸² Koulutuksen lainsäädännössä säädetään koulutusmuodoittain yleisesti henkilöstöryhmistä ja -määristä (Laki 1998c, 37§) sekä rehtorin ja opettajien kelpoisuuksista opettaa eri koulutusasteilla (Laki 1998a, 2, 4-8§). Kuntalain 44§:ssä säädetään kunnan palveluksessa olevan henkilön virkasuhteesta tai palvelusuhteesta. Kunnallisessa opetusalan virka- ja työehtosopimuksessa ja yksityisen opetusalan työehtosopimuksessa säädetään esimerkiksi eri alojen opettajien opetusvelvollisuuteen kuuluvasta minimituntimäärästä. Tietyn viikoittaisen opetustuntimäärän täytyminen yleensä luo opetuksen järjestäjän näkökulmasta mahdollisuuden opettajan viran luomiseen. (Laki 1995, 44§.)

myös peruskoulun oppisisältöjen tavoitteet ja laadukas opetus. (lausunnot 12, 19, 26 ja 205, 2010.)

Tutkimusaineistossa erityisesti taide- ja käsityöryhmittymän aineenopettajat näyttäytyivät olevan uudenlaisen uhan edessä, kun lisääntyvä valinnaisuus luo epävarmuuden opetustuntien riittävydestä ja draamaopettajan alhaisempi pätevyysvaatimus uhkaa muiden taide- ja taitoaineiden opettajien pätevyysvaatimuksia. ”Taideaineiden opetuksen tulee perustua kelpoisten opettajien syvälyliseen ja asiantuntevaan opetukseen, jotta perusopetuksen taidekasvatukselle asetetut tavoitteet voivat toteutua” (lausunto 142, 2010).

Tiedonalojen tasa-arvoisuuden nimissä ainakin osa alakoulun kuvataideopetuksesta tulisi olla aineopettajan antamaa (60 opintopisteen syventävät opinnot, jotka on suoritettu joko ainelaitoksella tai osana luokanopettajan tutkintoa). Samalla tavoin myös mahdollisen uuden draama- oppiaineen opettajilta tulisi edellyttää aineopinnotasoisia tutkintoa. Tuntiehdotuksessa mainittua 30 op:n laajuutta voitaneenkin pitää työryhmän kömmähdyksenä. Joka voisi pahimmillaan johtaa muidenkin oppiaineiden nykyisiä opettajakelpoisuuksia koskevan asetuksen pätevyysvaatimusten alentamiseen. (lausunto 26, 2010).

Köydenvetoa lausunnoissa esiintyy erityisesti luokanopettajien ja aineenopettajien välillä. Luokanopettajien aineenhallinta taito- ja taideaineissa herättää epäilyä ja tämän katsotaan lisäävän oppilaiden opetuksellista eriarvoisuutta. Aineenopettajien tuntimäärän kutistaminen puolestaan vaarantaa yläkoulun päättöarvioinnin valtakunnallisen vertailun ja oppilaiden tasavertaisen kohtelun ja näillä on vaikutuksensa oppilaiden jatko-opintoihin.

Esitys jättäisi käsityön opetuksen lähes kokonaan luokanopettajien antaman opetuksen varaan, mikä lisää oppilaiden eriarvoisuutta. Luokanopettajien käsityön oppiaineen hallinta on hyvin kirjavaa, vähimmillään ja yleisimmillään vain muutaman opintopisteen tai -viikon opiskeluun perustuvaa. Aineenopettajan tuntimäärän kutistaminen vaarantaa päättöarvioinnin valtakunnallisen vertailun sekä oppilaiden tasavertaisen kohtelun ja sillä on vaikutusta oppilaan hakeutumiseen jatko-opintoihin (lausunto 80, 2010)

Kielissä aineenopettajan antaman opetuksen väheneminen katsotaan heikentävän oppimistuloksia. Useissa kunnissa luokanopettajat ovat tähän asti vastanneet alakoulun kielten opetuksesta ja nyt tuntijakoesityksessä ehdotettu 6. luokalta aloitettava ruotsin kielen opetus saa aikaan uuden tilanteen kunnissa. Harvalla luokanopettajalla on aineenopettajan pätevyys opettaa ruotsin kieltä. Pienissä kunnissa opetuksen järjestämiseksi ”joudutaan käyttämään” kiertäviä opettajia ja tämä aiheuttaa lisääntyviä kustannuksia, jotka eivät kohdistu opetukseen, vaan opettajien matkakustannuksiin ja oppilaiden koulukuljetuksiin (lausunto 67, 2010). Uusi opetussuunnitelma edellyttäisi sekä opettajien täydennyskoulutusta että lisää taloudellisia resursseja. ”Mikäli kielenopetusta päätetään laajentaa esitetyllä tavalla alaluokilla, edellyttäisi tämä laajaa opettajien kelpoisuuskoulutusta ja maaseutukuntiin suunnattua erityisresurssia, jotta tasa-arvo kielenopetuksen laadussa voidaan taata” (lausunto 12, 2010).

Ohjauksidiskurssi liittyy opettajien pätevyyskeskusteluun myös lisääntyvän valinnaisuuden nostaman kysymyksen kaikissa oppiaineissa vaadittavan perustason saavuttamisesta (lausunnot 26, 80, 86 ja 142, 2010). Tämän katsotaan

edellyttävän päteviä opettajia. Valinnaisuus on uhka opetuksen jatkuvuudelle kouluissa. Päätoimisia virkoja perustetaan vain, jos on näkymä siitä, että oppiaineen opetus jatkuu vuosittain. Valinnaisuuden vuoksi vuosittaisesta jatkumosta ei ole varmuutta ja siten ei myöskään päätoimisten virkojen perustamisesta. Satunnaisopettajien käyttö voi johtaa oppiaineen vähäisempään houkuttelevuuteen. Myös kouluyhteisö menettää työhönsä sitoutuneet päätoimiset opettajat. Opetuksen pitäisikin perustua pääosin kaikille yhteiseen opetukseen (lausunto 35, 2010), toisaalta valinnanmahdollisuuksien lisääminen ei tulisi olla ristiriidassa koulutuksellisen tasa-arvon kanssa.

Oppilaan mahdollisuuksia opintojensa suuntaamiseen tulisi lisätä, mutta valinnaismahdollisuuksien lisääminen ei tulisi olla ristiriidassa koulutuksellisen tasa-arvon kanssa. Tämä tarkoittaa muun muassa sitä, että kaikissa oppiaineissa taataan yhtäläinen perustaso. Tämä edellyttää pätevien opettajien saamista kaikkiin kouluihin: päätoimisia virkoja perustetaan ainoastaan silloin, kun aineen jatkuvuudesta on taakeita eikä sen opetus perustu satunnaisopettajien käytöstä johtuvaan valinnaisaineiden heikkoon asemaan. (lausunto 26, 2010)

Tässä diskurssissa opettajien pätevyudet liittyvät myös alueelliseen tasa-arvoisuuteen. Pienten koulujen on vaikea saada päteviä opettajia, koska heidän opetusvelvollisuuteensa oikeuttavat tunnit eivät riitä viran täyttöön (lausunto 53, 2010). Kaikille yhteisen opetuksen väheneminen vain pahentaa tilannetta. Yhdenvertainen oikeus hyvään perusopetukseen ja yleissivistävän taidekasvatuksen koulutuksellinen tasa-arvo eivät toteudu joka puolella Suomea. Nämä kaikki kuuluvat oppilaan oikeusturvaan. (lausunto 142, 2010.)

Taloudelliset resurssit

Taloudelliset resurssit katsotaan edellytyksiksi monille tuntijakotyöryhmän esittämille uudistuksille ja niihin vedottiin lausunnoissa merkittävästi. Toisaalta työryhmän arvioita uudistuksen kustannuksista epäiltiin (lausunnot 113 ja 205, 2010) ja niiden tarkempaa arviointia vaadittiin. Lausunnoissa edellytettiin valtiolta, että sen tulee vastata tuntijakoesityksen kustannuksista, yleensä valtionosuusjärjestelmän kautta (lausunnot 29, 32, 49, 50, 80, 86, 127, 140, 149, 154, 173, 204, 205, 213, 224 ja 231). Valtionosuusjärjestelmän tulee ottaa entistä paremmin huomioon kuntien erilaiset olosuhdetekijät. Eri kuntien taloudellinen eriytyminen on tosiasia ja tämä heijastuu kuntien erilaisina mahdollisuuksina toteuttaa perusopetusta. Jotta uudistukset voivat toteutua, ne edellyttävät kunnilta taloudellisia resursseja. (lausunnot 8, 12, 22, 23, 29, 32, 58, 67, 85, 92, 103, 13, 119, 155, 184, 213, 216 ja 224.) Erityisesti maaseutumaisissa kunnissa taloudellisten resurssien lisäksi myös henkilöstöresurssit tuottavat ongelmia. Pelkkä tiukentuva informaatio-ohjaus ei riitä takamaan yhdenvertaisuutta perusopetuksen laadussa ja valinnaisuuden laajentamisessa, vaan tarvitaan taloudellisia resursseja. Opetuksellinen tasa-arvo edellyttää, että opetusta tulee pystyä toteuttamaan määrällisesti ja laadullisesti ainakin lain ja asetusten sekä opetussuunnitelman määrittämien minimitalvoitteiden mukaisesti myös taloudellisesti heikommissa kriisikunnissa. Tässä valtion antama tuli merkittävä. (lausunto 32, 2010.)

Yhteiskunnassamme on jo jonkin aikaa ollut nähtävissä viitteitä kuntien ja peruskoulujen erilaistumisesta --- Kuntien mahdollisuudet järjestää perusopetusta ovat tällä hetkellä hyvin erilaiset joko kuntien taloudellisen aseman takia tai kunnan opetushallinnon henkilömäärän tai opettajien kelpoisuuteen ja täydennyskoulutukseen liittyvistä syistä. Kansallisen informaatio-ohjauksen vahvistaminen ei aluehallintoviraston näkemyksen mukaan riitä oikaisemaan jo syntyneitä vinoumaa, vaan yhdenvertaisuuden toteutuminen perusopetuksen laadussa ja valinnaisuuden laajentamisessa edellyttää myös erityisesti suunnattuja taloudellisia resursseja maaseutumaisiin kuntiin. (lausunto 12, 2010)

Jos kunnat eivät saa riittävää taloudellista tukea, ne kohdistavat säästötoimensa opettajien lomautuksiin ja muihin leikkauksiin, joilla ne vaarantavat opetussuunnitelman mukaisen opetuksen antamisen, turvallisen opiskeluympäristön sekä koulutuksellisen tasa-arvon toteutumisen koko maan alueella. Lausunnonantaja esittääkin, että valtioneuvoston asetukseen lisättäisiin maininta siitä, että kunnan taloudelliset vaikeudet eivät saa heikentää lasten perusoikeutta maksuttomaan perusopetukseen. Myös lähiopetus, oppilaanohjaus, oppilashuolto ja erityisen tuen antamisen määrä sekä taso eivät saa riippua siitä, missä kunnassa oppilas asuu tai mitä koulua hän käy. Ne auttavat oppilasta opinnoissa etenemisessä ja estävät syrjäytymistä. Tässä valtakunnallinen arviointi on tärkeässä asemassa, jotta kuntien välinen eriarvoisuus ei lisääntyisi. (lausunto 32, 2010.)

Valtionosuusjärjestelmän tulee entistä paremmin huomioida kuntien olosuhdetekijät ja erilaiset mahdollisuudet opetuksen järjestämiseen. Rahoitusjärjestelmää tulee vahvistaa niin, että se takaa kaikille kunnille mahdollisten korkeatasoisten perusopetuspalveluiden järjestämiseen lähipalveluna. Tätä kautta pystytään parhaiten turvaamaan koulutuksellinen tasa-arvo ja valtakunnallinen yhdenvertaisuus. (lausunto 29,2010).

Kuntien tehtävänä on järjestää peruspalveluja. Nämä peruspalvelut he haluavat säilyttää lähipalveluina. Useat lausunnonantajat kokevat tuntijakoesityksen tuovan kunnille haastavia lisätehtäviä, jotka edellyttävät kunnilta lisärahoitusta. Tästä syystä useat lausunnonantajat edellyttävät valtion korvaavan uudistuksen kustannukset täysimääräisesti, jos valtio edellyttää kunnilta uusia tehtäviä (lausunnot 49, 80, 86, 173, 212 ja 229). Tällaisiksi uusiksi tehtäviksi kunnat katsovat esimerkiksi perusopetuksen tuntimäärän lisäämisen, lisääntyvän valinnaisuuden ja kieliohjelman. Kuten on jo todettu, erot kuntien välillä opetustuntien tarjonnassa vaihtelevat paljon (Korkeakoski 2010, 90-92). "Tuntimäärän lisääminen ei takaa tasa-arvon lisääntymistä, jos opetuksen laatua joudutaan samalla laskemaan" (lausunto 86, 2010). Lisääntyvän opetuksen määrän ei nähdä vielä takaavan laadukasta opetusta. Kuntien erilaiset olosuhdetekijät ja erilaiset mahdollisuudet opetuksen järjestämiseen tulee huomioida valtionosuusjärjestelmällä. Sitä on syytä uudistaa, jotta korkeatasoiset perusopetuspalvelut on mahdollista toteuttaa lähipalveluna. (lausunnot 29, 216 ja 224, 2010.) Toinen kysymys onkin, takaako kuntien lisääntyvät taloudelliset resurssit paremmin koulutuksellisen tasa-arvon.

Kielten opetusta koskevat esitykset lisäävät eriarvoisuutta, koska maan eri alueiden mahdollisuudet tarjota useita vieraita kieliä vaihtelevat hyvin suuresti opetuksen jär-

jestäjien taloudellisten ja kelpoisen opetushenkilöstön saatavuudesta johtuen. Työryhmän esittämä uusi velvoite tarjota vähintään kolmea vaihtoehtoa A1- kieleksi sekä velvoite käynnistää kielten opetuksen opetusryhmä 10 oppilaalla romuttaisi käytännössä kuntatalouden. --- Kustannukset tulisi luonnollisesti kompensoida täysimääräisenä kunnille, mutta kaikki tietävät sen, että valtion taloudellinen tilanne ei tule sitä tulevana vuosina sallimaan. Käytännössä lisäkustannukset jäisivät kuntien kannettavaksi. (lausunto 216, 2010)

Ohjausdiskurssiin liittyy myös keskustelu yksityisten opetuksen järjestäjien saamasta pienemmästä valtionosuudesta, joka koetaan epätasa-arvoiseksi suhteessa julkisten opetuksen järjestäjien saamaan rahoitukseen. Yksityiset opetuksen järjestäjät saavat 10 prosenttia pienempää valtionosuutta opetuksen järjestämiseen ja tämän katsotaan eriarvoistavan oppilaita sen suhteen, mitä koulua he käyvät. Siksi tämä lakiin perustuva epäkohta olisi korjattava. (lausunnot 103 ja 127, 2010.)

Toisaalta taloudelliset kustannukset eivät voi olla aina syy perustella muutoksia. Pienet opetusryhmät eivät ole aina kalliita. Esimerkiksi uskonnon opetuksen ryhmäkoon nostamista 10 oppilaaseen kritisoidaan sillä, että pienryhmäläisten uskonnon opetus ei ole aikaisemmin aiheuttanut merkittäviä kustannuksia. Ryhmäkoko ei siis ole aiheuttanut eriarvoisuutta oppilaiden välillä aikaisemmin taloudellisesta näkökulmasta katsoen, mutta uusi ryhmäkokovelvoite loisi toisenlaista eriarvoisuutta oppilaiden välille muun muassa keskittämällä pienryhmäläisten uskonnon opetuksen vain suurimpiin kaupunkeihin. (lausunto 85, 2010.)

Taloudellisten resurssien suhteen lainsäädäntödiskurssi ja ohjausdiskurssi yhdistyvät, kun lausunnonantajien perusteluissa viitataan lakeihin ja asetuksiin. Myös eriytymiskurssi on toinen keskeinen nimittäjä taloudellisessa keskustelussa, jossa alueellisen tasa-arvon kysymys tulee esille kuntien erilaisina olosuhdetekijöinä ja taloudellisena tilanteella. Tässä diskurssissa asioita tarkastellaan keskeisesti kuntien ja opetuksen järjestäjien näkökulmasta, oppilaiden jäädessä pienempään rooliin.

Kokoavasti voi todeta, että ohjausdiskurssin näkökulmasta koulutuksellinen tasa-arvo näyttäytyy valtakunnallisena normiohjauksena, joka säätelee opetuksen tavoitteita, sisältöjä ja oppimistulosten arviointia. Tästä ei tule luopua, vaan päinvastoin normiohjausta pitää erityisesti opetussuunnitelman ja koulutuksen arvioinnin osalta tarkentaa. Tasa-arvo koulutuksessa on valtakunnallisen ohjauksen ja resurssien luomaa yhtenäisyyttä ja yhdenvertaisuutta, joilla taataan pätevät opettajat, opetuksen hyvä laatu kaiken kokoisissa kouluissa ja kunnissa ja saman sisältöiset oppimisen tavoitteet ja sisällöt. Tasa-arvo liittyy oikeudenmukaiseen jakoon eli distributiiviseen oikeudenmukaisuuteen yhteiskunnallisten instituutioiden määreenä. Valtakunnallinen sääätely ilmenee vaatimuksina pätevistä opettajista erityisesti taito- ja taideaineissa ja kielissä. Valinnaisuus nähdään uhkaavan pysyvien virkojen perustamista. Pätevät opettajat takaavat opetuksen laadun: oppilaiden oikeuden hyvään perusopetukseen ja yleissivistykseen. Opetuksen järjestäjälle kohdennettavat taloudelliset resurssit, esimerkiksi valtionosuusjärjestelmän kautta, takaavat opetussuunnitelman mukaisen opetuksen antamisen, lähiopetuksen ja turvallisen opiskeluympäristön

sekä koulutuksellisen tasa-arvon toteutumisen koko maan alueella. Valtion antamat taloudelliset resurssit katsotaan edellytyksiksi esitettyjen uudistusten toteuttamiselle. Erityisesti taloudellisesti heikommassa olevien kuntien kohdalla valtion tulisi ottaa paremmin huomioon kunnan taloudellisesta tilannetta heikentävät olosuhdetekijät ja antaa enemmän taloudellista tukea.

6.2.6 Kansainvälisyysdiskurssi

Kansainvälisyysdiskurssi katsoo suomalaista koululaitosta kansainvälisten Pisa-tulosten kautta erinomaisia oppimistuloksia saavuttavana maana. Suomen tulevaisuus on kiinni taloudellisesta kilpailukyvyistä, joka voidaan riippuen lausunnonantajasta saavuttaa eri tavoin. Seuraava lausunnonantaja näkee, että Suomen pyrkimys saavuttaa kärkiasema tietoyhteiskuntana tarkoittaa taloudellisen kilpailukyvyn turvaamista, mutta myös syrjäytymisen ja eriarvoistumisen torjumista. Tässä mielessä tulevaisuuden perusopetuksen kannalta tietotekniikan hallinta on tärkeimpiä yhteiskunnan muutostekijöitä ja siihen tulee panostaa sekä kaikille yhteisenä opetuksena että syventävien valinnaiskursseiden kautta. Tietotekniikan syventävillä opinnoilla varmistetaan Suomen asema huipputeknologian osaajien joukossa myös tulevaisuudessa.

Suomen pyrkimyksenä on saavuttaa kärkiasema tietoyhteiskuntana globaalisti turvataksemme taloudellisen kilpailukyvyn ja torjuaksemme kansalaisten syrjäytymisen ja eriarvoistumisen. Täten mielestämme tarvitsemme tulevaisuudessa perusopetuksessa tietotekniikan opetusta kaikille oppilaille yhteisenä aineena sekä mahdollisuuden opiskella syventäviä taitoja valinnaiskursseilla, esimerkiksi ohjelmointia muiden luonnontieteellisten aineiden, matematiikan sekä taito- ja taideaineiden tukena. Yleisen tietotekniikan opetuksen perustelut ovat selvät neljän tärkeimmät muutostekijän tarkastelun perusteella ja varmistaaksemme asemamme huipputeknologian osaajien joukossa myös tulevaisuudessa tarvitsemme mahdollisuuden syventävään tietotekniikan opetukseen. (lausunto 96,2010)

Hyvät kansainvälisten arviointien mittaamat oppimistulokset tulevat perusteluksi koulutuksellisella tasa-arvolla, joka on koulutuspolitiikan keskeinen tavoite. Kansainvälisyysdiskurssista huokuu tyytyväisyys saavutettuihin arviointituloksiin. "Kaikkien oppilaiden oikeus oppia sosiaalisista, taloudellisista ja alueellisista lähtökohdista riippumatta on toteutunut maassamme hyvin. Pismanestyksen on mahdollistanut koulutuksellinen tasa-arvo, joka on kaiken koulutuspolitiikan keskiössä" (lausunto 216, 2010).

Koulutuksellinen tasa-arvo ja tehokkuus liitetään yhteen. Suomi on osoittautunut olevansa tehokkaan koulutusjärjestelmän maa, koska se on saavuttanut huipputulokset OECD-maiden kesken verrattuna keskimääräisin menoin (lausunto 29, 2010). Tämän lisäksi koulujen väliset erot oppimistuloksissa ovat OECD-maiden pienempiä, joten myös valtakunnallinen koulutuksen yhdenvertaisuus toteutuu. Kansalliset arviointitulokset ja suomalaisten tyytyväisyys omaan koulujärjestelmäänsä osoittavat, että perusopetuksen tulokset voidaan saavuttaa hyvin myös nykyisellä tuntimäärällä, joten perustetta neljän viikkotunnin minimikorotukselle ei ole olemassa.

Muuttuva toimintaympäristö ja kilpailu osaamisesta edellyttävät kuitenkin jatkuvaa koulujärjestelmän kehittämistä ja valmistautumista tulevaisuudessa tarvittavia taitoja varten. Tietotekniikan osaamisen ohella toinen kilpailuvaltti on monipuolinen kielitaito. Kaikilla oppilailla tulisi tästä syystä olla tasa-arvoiset mahdollisuudet oman kielitaitonsa kehittämiseen asuinpaikasta riippumatta (lausunto 212, 2010). Tämän vuoksi jokaista opetuksen järjestäjää tulee velvoittaa tarjoamaan kolmea A1-kieltä ja kansallisesti tulee määritellä minimiryhmäkoot nimenomaan tasa-arvon toteutumisen kannalta keskeisinä tekijöinä. Siten tasa-arvoisuus liitetään yhden kilpailuvaltin monipuolisen kielitaidon kehittämiseen. Kansainvälisyysdiskurssi katsoo peruskoulua paljolti oppimistuloksista ja jatko-opintovalmiuksista käsin. Laajaa yleissivistystä ja kaikille yhteistä opetusta valinnaisuuden sijaan perustellaan pärjäämisellä koulutuksen maailmantilastoissa.

Kaiken kaikkiaan kansainvälisyysdiskurssin näkökulmasta koulutuksellinen tasa-arvo toteutuu jo nyt hyvin, koska kansainväliset oppimisvertailut ovat Suomen kohdalla näyttäneet erinomaisina oppimistuloksina. Kansainväliset arvioinnit ovat myös tärkeä mittari koulutuksellisen tasa-arvon toteutumisesta. Koulutuksellinen tasa-arvo näyttäytyy korkeatasoisena osaamisena esimerkiksi kielissä ja tietotekniikassa, jotka ovat Suomen kilpailuvaltteja kansainvälisessä menestymisessä. Tästä syystä kaikkien yhteisen opetuksen lisäksi on tarjottava syventäviä kursseja lahjakkaille oppilaille. Koulutuksen yksi tehtävä valikoida massojen joukosta kaikkein kyvykkäimmät ja hyödyntää heidän osaamispotentiaaliaan tehokkaammin erilaisten opiskelumahdollisuuksien kautta. Koulutuksellinen tasa-arvo liitetään tässä diskurssissa myös jatkuvaan koulujärjestelmän kehittämisen ja elinikäiseen oppimiseen. Puhetapa korostaa tulevaisuuteen suuntautumista ja menestymistä. Syrjäytyminen ja eriarvoistuminen ovat esteitä, jotka pitää poistaa, jotta kaikki peruskoululaiset ovat mukana suomalaisen osaamisen kehittämisessä. Kaiken kaikkiaan koulun tehtävä nähdään välineellisen sivistyksen tuottajana kansainvälistyneelle Suomelle, joka edellyttää teknikan ja vieraiden kielten osaajia.

6.2.7 Yhteenveto vuoden 2010 koulutuksellisen tasa-arvon diskursseista

Vuoden 2010 tuntijakoesitykseen liittyen eri asiantuntijatahojen tuottamat lausunnot muodostavat kuusi erilaista diskurssia koulutukselliseen tasa-arvoon liittyen. Vahvimmaksi diskurssiksi aineistosta nousee eriytymisdiskurssi ja toisenä yhteinen koulu -diskurssi. Heikompana diskurssina näyttää kansainvälisyysdiskurssi. Myöskään vapausdiskurssista ei muodostu niin merkittävä kuin lainsäädännöllisestä tai ohjausdiskurssista koulutuksellisen tasa-arvon puhetoissa. Lausuntojen kohde, vuoden 2010 tuntijakoesitys, esittää monia uusia avauksia peruskoulun tavoitteisiin ja sisältöihin. Näistä kokonaistuntimäärän nostaminen, ryhmäkokosäädöksen tiukentuminen, kielivalikoiman laajentaminen ja erityisesti reilusti lisääntyvä valinnaisuus nousevat diskurssien keskeisiksi teemoiksi. Nämä teemat näyttävät uhkaavan koulutuksellista tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta ja tämä näkyy erityisesti eriytymisdiskurssin vahvana asemana aineistossa, mutta myös yhteinen koulu -diskurssin sisältämän

koulutuksellisen tasa-arvon ja kaikkien lasten yhteisen opetuksen puhetaipojen korostumisena.

Jokaisessa diskurssissa koulutuksellinen tasa-arvo merkityksellistetään eri tavoin suhteessa aikaisempiin teksteihin ja puhetaipoihin. Tasa-arvon tarkastelutapa vaihtelee kaikkia koskevasta puhetavasta ryhmien ja yksittäisten oppilaiden oikeuksiin ja mahdollisuuksien luomiseen. Peruskoulun tehtävä määrittyy sen mukaan, kuinka tasa-arvo tulee nähdä, joko laajana yleissivistyksenä ja samanlaisina jatko-opintokelpoisuuksina sekä välineenä yhteiskunnalliseen tasa-arvoon tai omien tarpeiden ja kykyjen kehittämisen välineenä. Peruskoulun tehtävänä on myös huolehtia erilaisten vähemmistöjen oikeuksista ja tasalaatuisesta opetuksesta koko maassa sekä tuottaa korkeatasoista osaamista kansainvälistä kilpailua silmällä pitäen. Koulutuksellisen tasa-arvon uhkatekijät vaihtelevat riippuen siitä, tarkastellaanko tasa-arvoa yksilön vain ryhmän näkökulmasta. Tärkeimmäksi uhaksi näyttää nousevan monenlainen lasten ja nuorten eriarvoistuminen, joka voi johtaa pahimmillaan kansalaisten syrjäytymiseen yhteiskunnasta. Koulutuksellisen tasa-arvon lisäämisen mahdollisuudet liittyvät joko kaikkien oppilaiden samansisältöiseen opetukseen ja kuntien olosuhdetekijöiden huomioimiseen valtion rahoituksessa ja/tai oppilaiden oikeuksiin kehittää omaa osaamistaan oman kiinnostuksen ja tarpeiden mukaisesti. Seuraavassa taulukossa 5 on koonti eri diskurssien keskeisistä sisällöistä.

TAULUKKO 5 Vuoden 2010 diskurssien koonti

Diskurssi	Ydinmerkitys	Peruskoulun tehtävä	Uhat	Mahdollisuudet
Yhteinen koulu diskurssi	Tasa-arvo on kaikille yhteisen koulun tarjoamaa saman sisältöistä opetusta, jossa huomioidaan yksilölliset, vanhempien taustatekijöiden ja alueelliset erot	Laaja yleissivistys ja samantasoinen jatko-opintokelpoisuus kaikille yhteisessä koulussa ja sitä kautta yhteiskunnallisen tasa-arvon saavuttaminen	Liiallinen valinnan vapaus, liian varhainen osaamisen eriytyminen ja sosiaalinen sekä kulttuurinen eriytyminen	Samansisältöinen opetus kaikille, huomioiden oppilaiden erilaiset lähtökohdat, tarpeet ja kehityserot.
Eriytymisdiskurssi	Koulutuksellinen tasa-arvon on uhattuina	Laaja yleissivistys, kaikkien koulujen hyvä opetuksen taso sekä koulun kasvatustehtävänä lasten hyvinvoinnista huolehtiminen	Liian suuri valinnan vapaus ja jatko-opinto- valmiuksien eriytyminen, oppiaineiden ja sukupuolten sekä kulttuurinen ja katso- muksellinen eriarvoisuus, painotettu opetus	Samat tavoitteet ja sisällöt eri puolella maata ja eri kokoisissa kouluissa, koulujen ja kuntien taloudellinen tukeminen
Vapausdiskurssi	Mahdollisuus tehdä yksilöllisiä valintoja ja paikallinen, järjestäjäkohtainen vapaus	Opiskelumotivaation lisääminen omien vahvuuksien tunnistamisen kautta ja elinikäisen oppimisen taidot	Samansisältöinen opetus kaikille, tiukat valtakunnalliset säädökset, opetus- suunnitelman tarkat tavoitteet ja sisällöt	Subjekttiivinen valinta-oikeus ja omia tarpeita ja vahvuuksia tukevat oppimissisällöt ja koulunvalinnat, opetuksen järjestämisen paikallinen vapaus
Lainsäädännöllinen diskurssi	Lakien takaama oikeus yhdenvertaiseen kohteluun opetuksessa ja oikeus monipuoliseen oppimiseen	Vähemmistöjen ja erilaisten näkemysten kunnioittaminen ja yhdenvertainen kohtelu ja tätä kautta yhtäläiset valmiudet jatko-opintoihin, työelämään ja elämässä pärjäämiseen	Erialaisten ryhmien eriarvoinen kohtelu ja poissulkeminen kaikille yhteisistä oppisällöistä	Oikeus omien edellytysten ja kiinnostuksen mukaiseen oppimiseen ja toimintaan yhteiskunnassa.
Ohjausdiskurssi	Valtakunnallisen normiohjauksen ja taloudellisten resurssien ja pätevien opettajien kautta saavutettu opetuksen tasalaatuisuus oppimistavoitteissa, -sisällöissä ja -tuloksissa.	Perusopetuksen tasalaatuisuus koko maan alueella	Opetussuunnitelmallinen vapaus, liika valinnaisuus, epäpätevät opettajat ja riittämättömät taloudelliset resurssit	Selkeä valtakunnallinen opetussuunnitelma ja arviointi, pätevät opettajat sekä kuntien olosuhte- tekijöiden mukaiset taloudelliset resurssit koko maassa
Kansainvälisyysdiskurssi	Erinomaiset oppimistulokset kansainvälisissä arvioinneissa, koulutuksen tehokkuus ja koulutuksellinen tasa-arvo	Hyvien, kilpailukykyisten oppimistulosten tuottaminen ja kasvattaminen tulevaisuuden yhteiskuntaan ja kansainvälisyyteen.	Kansalaisten syrjäytyminen ja eriarvoistuminen. Koulutuksen taloudelliset kustannukset nousevat	Monipuolinen kielitaito ja tietotekniset valmiudet ehto kilpailukyvyille ja elinikäiselle oppimiselle

Perusopetus 2020 - yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako -esityksen lausuntokierroksen jälkeen käytiin eduskunnassa lokakuussa 2010 keskustelua peruskoulun tuntijaosta ja valtakunnallisista tavoitteista. Kokoomus esitti kirjallisen kysymyksen kuvataiteen asemasta tulevassa tuntijaossa (Valtiopäivät 2010a). Kysymykseen vastaajana toimi opetusministeri Henna Virkkunen. Samoihin aikoihin käytiin eduskunnan täysistunnon kyselytunnilla keskustelua perusopetuksen resurssien ja laadun turvaamisesta sosiaalidemokraattien aloitteesta (Valtiopäivät 2010b). Eduskunta kävi myös ajankohtaiskeskustelun perusopetuksen tavoitteista samassa kuussa. Keskusta, vihreät ja kristillinen puolue kritisoivat työryhmän esitystä taloudellisten resurssien voimakkaasta lisääntymisestä ja eriarvoisuutta lisäävistä vaikutuksista erityisesti valinnaisuuden seurauksena. Erityisesti vuosiluokkien 1-6 valinnaisuutta kritisoitiin. Myös vasemmisto ja sosiaalidemokraatit kritisoivat valinnaisuutta ja eritasoisia opetusryhmiä. Esityksen uhkana nähtiin alueellisen eriarvoisuuden kasvu ja jatko-opintokelpoisuuden eriarvoistuminen (Valtiopäivät 2010c). Hallitus käsitteli tuntijakouudistusta joulukuussa 2010, mutta ei päässyt sopuun uudistuksen sisällöstä. Keskusta kaatoi esityksen käyttäen perusteinaan uudistuksen liian suuria kustannuksia. Valinnaisuuden epäiltiin myös horjuttavan koulutuksellista tasa-arvoa. Tomperin (2013) mielestä uudistus kaatui kokoomuksen ja keskustan näkemuseroihin ja hallituskiistaan liittyen muuhunkin koulutuspolitiikkaan, kuten esimerkiksi korkeakoulu-uudistukseen (Tomperi 2013, 62). Neuvottelut kariutuivat ja uudistuksen eteenpäin saattaminen siirtyi seuraavalle eduskunnalle ja uudelle työryhmälle.

6.3 Tasa-arvotoimijat vuoden 2010 aineistossa

Vuoden 2010 aineistossa toimijoiksi representoituvat sekä inhimilliset että ei-inhimilliset toimijat. Inhimillisiä toimijoita ovat oppilaat ja opettajat, joita kuvataan funktionalisoinnin kautta joko yksilötoimijoina luokkahuonetoiminnassa tai kollektiivisesti esimerkiksi opettajien ammattikunnan edustajina tai oppilasjoukkona. (van Leeuwen 1996, 54.) Ei-inhimilliset toimijat esitetään abstrakteilla tai konkreettisilla substantiiveilla ja niiden merkitys ei sisällä inhimillistä tekijää (van Leeuwen 1996, 46). Aineistosta nousevia ei-inhimillisiä toimijoita ovat koulut, kunnat, opetuksen järjestäjät, perusopetus, peruskoulu, opetushallitus, valtio ja Suomi. Nämä toimijat rakentavat kuvaa suomalaisen koulujärjestelmän eri hallinnollisista ja juridisista tasoista. Astetta abstraktimpia toimijoita ovat myös lait, esitys, valinnaisuus, vähimmäisryhmäkoko, tasa-arvo, yhdenvertaisuus ja eriarvoisuus.

Tässä tutkimuksessa toimijoiden analyysi perustuu niihin lauseisiin tai virkkeisiin, joissa on mainittu tasa-arvo, yhdenvertaisuus, eriarvoisuus tai tasa-vertaisuus. Eniten tasa-arvovirkeitä esiintyy eriytymisdiskurssissa ja sen jälkeen yhteinen koulu -diskurssissa ja lainsäädäntödiskurssissa. Vähiten mainintoja löytyy vapaus- ja kansainvälisyysdiskurssista. Analyysissä olen käyttänyt myös lauseiden ja virkkeiden ympärillä olevaa muuta tekstiaineistoa toi-

mijoiden selvittämiseksi silloin, kun toimija on häivytetty taustalle. Tässä tutkimuksessa toimija-analyysin keskeinen kysymys on, kenen sanotaan tekevän. Toisin sanoen olen kiinnostunut siitä, kuka toimija esitetään aktiivisena, kuka häivytetään taustalle tai ketä ei mainita ollenkaan koulutukselliseen tasa-arvoon liittyen. Toimijoiden representoinnin tarkastelu keskittyy ensi sijaisesti toimijoiden roolien tarkasteluun ja toissijaisesti toiminnan tarkasteluun. Koulutuksellisen tasa-arvon osapuolten selvittämiseksi olen erotellut lauseista ja virkkeistä aktiiviset ja passiiviset verbirakenteet sekä nominalisaatiot eli verbeistä johdetut substantiivit. Osapuolia määritellessäni olen laskenut toimijan mukaan ainoastaan kerran, jos hän/se on esiintymisensä yhteydessä toimija liittyen kahteen rinnasteiseen verbiin (voidaan lisätä ja estää). Seuraavassa esimerkissä olen laskenut taide- ja käsityökasvatuksen kaksi kertaa huomioimalla ensin virkkeen alkuosan verbin "on" ja sitten virkkeen loppuosan verbi "voidaan lisätä ja estää".

Taide- ja käsityökasvatuksella **on** tärkeä merkitys yhteiskunnallisen eriarvoisuuden ehkäisijänä, sillä sen avulla voidaan **lisätä** kansalaisten osallistamista ja **estää** syrjäytymistä (lausunto 26, 2010)

6.3.1 Aktiiviset toimijat

Aktiivisiksi toimijoiksi asemoituu ennen kaikkea tuntijakoesitys (n=45), valinnaisuus (n=25), oppilaat (n=24) ja tasa-arvo (n=22). Eri kansalaisjärjestöt ja yhteisöt nousivat myös aktiivisiksi toimijoiksi, mutta heitä koskeva analyysi on luvussa 8. Muita aktiivisia toimijoita ovat muun muassa opetus (n=13), opetuksen järjestäjä (n=11)⁸³ ja lait (n=8). Aineistossa koulut ja kunnat esiintyvät aktiivisina toimijoina muutamia kertoja, samoin Suomi ja suomalainen peruskoulujärjestelmä.

On ymmärrettävää, että tuntijakotyöryhmän laatima tuntijakoesitys nousee aktiiviseksi toimijaksi lausunnoissa, koska se on eri lausunnonantajien kommentoinnin kohde. Useimmiten lausunnonantajat nostivat esiin ensin työryhmän ehdottaman asian ja sen jälkeen sitä kommentoitiin joko myönteisenä tai kielteisenä esityksenä. Ei-inhimillisenä toimijana tuntijakoesitykseen viitataan lausunnoissa ilmaisutavan mukaan "uudistuksena", "ehdotuksena" tai "ohjelmalla". Toimijana tuntijakoesitys muistuttaa ihmisiä tai muita elollisen olion kaltaisia toimijoita (Heikkinen 2000a, 180). Tällöin uudistus tai esitys voisi parhaimmillaan lisätä koulutuksellista tasa-arvoa (lausunto 218, 2010), olisi osaltaan lisäämässä eriarvoisuutta oppilaiden kesken (lausunto 18, 2010) tai heikentää alueellista tasa-arvoa (lausunto 8, 2010).

Lisäksi on huomioitava, että ilmaus "uudistus" tai "ehdotus" hämärtää näiden ehdotusten ja uudistusten takana olevien ihmisten ja yhteiskunnallisen kontekstin välistä yhteyttä (van Leeuwen 1996, 33). Tuntijakoesitykseen viita-

⁸³ Opetuksen järjestäjä ja kunnat voivat tarkoittaa samaa asiaa, mutta olen päättänyt luokittelemaan heidät erikseen tekstistä nousevien merkitysten mukaisesti. Opetuksen järjestäjä voi viitata myös kuntayhtymään tai yksityiseen opetuksen järjestäjään, jolloin se voi olla jokin muu taho kuin kunta.

taan inhimillisenä toimijana yhtäläistämällä kommentoitava kohde työryhmäksi. Aktiivisena toimijana työryhmä esiintyy esimerkiksi silloin, kun ”*työryhmän ehdotukset johtavat oppilaiden, koulujen ja maan eri alueiden väliseen eriarvoistumiseen*” (lausunto 216, 2010). Kuitenkin esityksen tehnyt työryhmä koostuu eri puolueiden ja keskeisten etujärjestöjen edustajista, joiden koostama yhteinen lopputulos, esitys, on todennäköisesti ollut erilaisten neuvottelujen tulos. Tämä tulee esiin erityisesti tämän tuntijakotyöryhmän kohdalla, jossa kuusi työryhmän jäsentä jätti erivän mielipiteensä esitykseen. Työryhmän esitys tai työryhmä toimijana luo käsityksen, jossa halutaan korostaa työryhmän näennäistä yksituumaisuutta, vaikka työryhmän työskentelyssä on jouduttu tekemään valintoja ja kompromisseja, jotka eivät ole olleet kaikkia tyydyttäviä. Työryhmän työskentelyn yksituumaisuudella luodaan sosiokulttuurista todellisuutta, joka ilmaisee työryhmän arvovaltaa, asioiden hallintaa ja annetun tehtävän onnistunutta suorittamista.

Valinnaisuuden asemoituminen aktiiviseksi ei-inhimilliseksi toimijaksi tulee ymmärrettäväksi sen takia, että koko vuoden 2010 uudistuksen keskeinen tavoite on huomattava valinnaisuuden lisääminen peruskoulussa. Yhteinen koulu –diskurssissa valinnaisuus on aktiivinen toimija, joka *saattaa vaarantaa* perusopetuksen tasa-arvoisuutta, sen saatavuutta ja perussivistystä erityisesti pienissä kouluissa (lausunnot 110 ja 227, 2010). Valinnaisuus on uhkaava tekijä silloin, kun sitä on liikaa tai sen sisällöt ja toteuttamistavat on muotoiltu epätasällisesti (lausunto 110, 2010). Sillä ”*ei myöskään ratkaista oppilaiden oikeutta sosiaaliseen ja alueelliseen tasa-arvoisuuteen eikä vahvisteta taide- ja taitoaineiden opetusta pitkäjänteisesti*” (lausunto 5, 2010).

Eriytymiskurssin toimijana valinnaisuus nähdään ennen kaikkea *oppilaita eriarvoistavana* tekijänä, joka samalla *lisää alueellista epätasa-arvoa* (lausunnot 22, 80, 100, 123, 128, 203 ja 222). Valinnaisuus asemoituu toimijana, joka *lisää, aiheuttaa, johtaa, tuottaa, eriarvoistaa, asettaa, ja syventää eriarvoisuutta tai vaarantaa ja heikentää tasa-arvoa*. Nimenomaan alakoulua koskeva valinnaisuus aiheuttaa epätasa-arvoa kuntien ja koulujen välillä liittyen luokanopettajien ammattitaitoon opettaa taide- ja taitoaineita ja aineenopettajien riittäviin opetustuntimääriin (lausunto 80, 2010). Valinnaisuus *aiheuttaa* alueellista epätasa-arvoa myös kielten opiskelumahdollisuuksien suhteen *muodostamalla riskin* alakoulussa aloitetun kielen opetusryhmien vuosittaiselle jatkumolle (lausunto 100, 2010). Esi-tetty valinnaisuuden malli ei toteuta näin valinnaisuuden tasa-arvoa myöskään oppilaiden kesken. ”Valinnaisuus *eriarvoistaa* oppilaita erikokoisissa kouluissa, joten todellinen tasapuolinen valinnan mahdollisuus puuttuu” (lausunto 128, 2010). Valinnaisten kielten opiskelu on riippuvaista muista oppilaista sekä opetuksen järjestäjän valinnoista. Valinnaisuus *lisää eriarvoisuutta, segregatiota ja pidentää* opiskeluaikoja erityisesti tyttöjen kohdalla, koska he poissulkevat valinnoillaan mahdollisuuden opiskella tekniikan, luonnontieteiden ja lääketieteen aloja (lausunto 123, 2010). ”Lisääntyvä valinnaisuus *hajauttaa* luokkayhteisöjä, *syventää* eriarvoisuutta ja *heikentää* yhtä peruskoulun tärkeimmistä tehtävistä, yhdenvertaisemman yhteiskunnan muodostamista” (lausunto 155, 2010). ”Valinnaisuus *voi johtaa* lisääntyneeseen sosiaaliseen eriytymiseen oppilaiden

sosiaalisen ja kulttuurisen taustan vaikuttaessa negatiivisesti valintojen tekemiseen. Siten lisääntynyt valinnaisuus *vaarantaa* yhdenvertaisuutta”. (lausunto 184, 2010.)

Päinvastoin kuin eriytymiskurssin toimijana valinnaisuus representoituu vapauskurssin toimijana uusia mahdollisuuksia luovana tekijänä. ”Valinnaisuus *ei* kuitenkaan välttämättä toteudu kaikissa maamme kouluissa riittävän tasa-arvoisesti juuri oppilaan valinnaisuutena” (lausunto 23, 2010). Muissa kursseissa valinnaisuus asemoituu toimijaksi, joka voi toteutua erilaisten raamitusten kautta. Ohjauskurssin toimijana valinnaisuus *ei* toteudu, elleivät opetuksen järjestäjät saa erityistä resurssointia sen toteuttamiseen (lausunto 231, 2010). Lainsäädännölliseen diskurssiin liittyvänä toimijana valinnaisuus *käsittää* koulutuksen järjestäjän mahdollisuuden valita vuosiluokkien 1-6 oppisisältöjä, minkä vuoksi oppilaille ei voi taata yhdenvertaista opetusta koko maassa (lausunto 219, 2010). Valinnaisuus *luo eriarvoisuutta* myös pienryhmäisten uskonnon edustajien keskuudessa, jos perusteena oman uskonnon opetusryhmän perustamiselle on ryhmäkoko (lausunto 135, 2010).

Tasa-arvo toimijana asemoituu aktiiviseksi erityisesti yhteinen koulu-, eriytymis- ja lainsäädännöllisessä diskurssissa. Tasa-arvoon liitetään sellaisia verbejä kuin *perustuu, toteutuu, pohjaa, sisältää, heikkenee, on vaarassa, ei toteudu*. Tasa-arvo määrittyy koulutuksellisenä, alueellisenä, sivistyksellisenä ja lasten tasa-arvoisuutena. Se myös asemoituu kahtalaisena. Toisaalta yleisellä tasolla koulutuksellinen tasa-arvo ja valtakunnallinen yhdenvertaisuus *toteutuvat* suomalaisessa kouluissa hyvin (lausunnot 29, 216 ja 224, 2010). Toisaalta koulutuksellinen ja sivistyksellinen tasa-arvo *vaihtelee* kuntien välillä niiden erilaisten vähimmäistuntimäärien tarjonnan vuoksi. Vähimmäistuntimäärää pitäisikin nostaa juuri koulutuksellisen tasa-arvon nimissä. (lausunto 212, 2010.) Yhteinen koulu -diskurssin näkökulmasta tasa-arvo *pohjaa* vankkaan, kaikille yhteiseen opetukseen (lausunnot 18 ja 30, 2010). Tasa-arvonäkökulmalla puolustetaan myös kotitalouden asemaa taito- ja taideaineiden joukossa ja lisätuntien saamista. Tasa-arvo yhdessä yhteisöllisyyden ja yhteisvastuullisuuden kanssa *toteutuu* juuri kotitaloudessa, jossa harjoitellaan monenlaisia kansalaisten taitoja. (lausunto 40, 2010.) Yhteiselle koulu -diskurssille vastakkainen tasa-arvokäsitys nousee vapauskurssin sisältä, jossa oppilaiden tasa-arvo toteutuu valinnaisuuden kautta, kun heillä on mahdollisuus tehdä jatko-opintoihin siirtymistä edistäviä, omia tarpeita tukevia valintoja. Tätä tukee myös vapaa hakeutumisoikeus eri painotuksia tarjoaviin oppilaitoksiin (lausunto 103, 2010).

Eriytymiskurssin näkökulmasta tasa-arvo liittyy koulutuksen alueelliseen tasa-arvoon erityisesti pienten koulujen ja kuntien näkökulmasta. Koulutuksellinen tasa-arvo ja valinnaisuus nousevat tässäkin toistensa vastakohtaksi. ”Koulutuksellisen tasa-arvon *tulisi toteutua* koko maassa”, mutta ei toteudu harvaan asutuissa kunnissa melko pienillä oppilasmäärillä näennäisen valinnaisuuden vuoksi (lausunnot 67 ja 119, 2010).

Lainsäädännöllisessä diskurssissa koulutuksellinen tasa-arvo toimijana yhdistetään sekä päteviin opettajiin että ryhmäkokosäädökseen. Lainsäädännöllisen diskurssin näkökulmasta ”oppilaan oikeusturvaan oleellisesti kuuluva

alueellinen tasa-arvo *ei toteutuisi* ja yleissivistävän taidekasvatuksen koulutuksellinen tasa-arvo *heikkenisi*, jos esityksen kaavailema valinnaisuus kuvataiteessa, käsityössä ja musiikissa toteutuisi. Tätä perustellaan aikaisemmin tekstissä sillä, että vain suurimpien koulujen oppilaat saisivat pätevän aineenopettajan antamaa opetusta näissä oppiaineissa. (lausunto 142, 2010.) Koulutuksellinen tasa-arvo *heikkenee* erityisesti katsomuksellisiin tai kielellisiin vähemmistöihin kuuluvien oppilaiden kohdalla, jos oikeus saada oman uskontonsa tai katsomuksensa mukaista opetusta ei toteudu ryhmäkokosäädösmuutoksen vuoksi. Tämä koskee erityisesti suurimpien kaupunkien ulkopuolella asuvia vähemmistöjä. (lausunto 144, 2010.)

Oppilastoimija nousi määrällisesti mitattuna ainoaksi merkittäväksi inhimilliseksi toimijaksi aineistosta. Oppilastoimija on ennen kaikkea kollektiivinen oppilaat-toimija. Oppilastoimijasta käytetään myös ilmaisua ”kaikki”. Erityisesti lainsäädännöllisessä diskurssissa oppilas saa myös erityisiä määritelmiä kuten näkövammaisen, huostaan otettu ja sijoitettu, suomenruotsalainen, maahanmuuttaja ja katsomuksellisiin ja kielellisiin vähemmistöihin kuuluva. Oppilastoimija tekee näkyväksi aineistossa siten myös keskenään erilaiset vähemmistöt, jotka määrittävät ja luokittelevat oppilastoimijaa juuri eriytymis- ja lainsäädäntödiskursseissa. Näissä diskursseissa oppilastoimija määrittyy myös eniten aktiivisena toimijana. Lainsäädännöllisessä diskurssissa oppilas on toimija, jolla on oikeus oppimiseen ja opetukseen tai toimija, jolle on annettava yhdenvertainen mahdollisuus opetukseen.

Huostaan otettujen ja sijoitettujen lasten oikeus perusopetukseen ei tällä hetkellä toteudu yhdenvertaisesti muiden kanssa (lausunto 91, 2010).

Nämä oppilaiden oikeudet opetukseen koskettavat sekä huostaan otettuja ja sijoitettuja lapsia että katsomuksellisiin ja kielellisiin vähemmistöihin kuuluvia lapsia, joiden oikeudet tulisi määritellä tarkemmin lainsäädännöllä. Kaikilla oppilailla tulisi olla yhdenvertainen oikeus valita myös joku muu pienryhmäinen uskonnon opiskelu, jos sellainen koulussa on muodostunut (lausunto 85, 2010). Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tulisi saada samanlaiset kielennoppimisen edellytykset koko maassa siten, että suomi toisena kielenä- oppimäärään varattaisiin oma vähimmäistuntimäärä tuntijaossa (lausunto 114, 2010). Myös näkövammaisilla oppilailla on oltava yhdenvertainen mahdollisuus laadukkaaseen oppilaanohjaukseen, oman kiinnostuksen mukaiseen työelämään tutustumiseen sekä oikeus taide- ja taitoaineiden opetukseen. (lausunto 78, 2010).

Eriytymisdiskurssin toimijana oppilaat määrittyvät aktiiviseksi toimijaksi eriarvoisuuden kautta, yleensä kyseessä on eriarvoinen suhde johonkin toiseen oppilastoimijaan. He ”*joutuvat eriarvoiseen asemaan*” koulujen yksipuolisen tarjonnan (lausunto 5, 2010) tai opetuksen järjestäjän erilaisten resurssien kautta tarjota painotettua opetusta, valinnaisuutta (lausunto 56, 2010) ja eri kieliryhmiä (lausunto 67, 2010) tai siksi, että oppilas *voi sulkea* muiden oppiainekokonaisuuksien *valinnoillaan* pois mahdollisuuden opiskella taide- ja taitoaineita vuosiluokilla 8. ja 9. (lausunto 126, 2010). ”*Kaikki eivät voi valita, vaan joutuvat opiske-*

lemaan sitä, mitä muut haluavat” (lausunto 119, 2010). ”Suomenruotsalaiset oppilaat ovat myös keskenään eriarvoisessa asemassa, koska koulun ulkopuolinen ympäristö ei aina tue kielen oppimista” (lausunto 95, 2010). Oppilastoimijan näkökulmasta valinnaisuus on uhkatekijä, jonka suhteen oppilaat voivat eriytyä liian varhain ja tällöin yhteinen tietopohja peruskoulun päättyessä puuttuu.

Valinnaisuuden ohella on taattava, että peruskoulunsa päättäneiden yhteinen tietopohja on riittävän laaja nuorten liian varhaisen eriytymisen estämiseksi ja yhteiskunnallisen tasa-arvon edistämiseksi (lausunto 117, 2010).

Ohjauksidiskurssin toimijana oppilas määrittänyt erilaisten raamitusten ja resurssien kautta. Jotta ”oppilaat olisivat valtakunnallisesti tasavertaisessa asemassa yksilöllisen oppimisen tuen arvioinnin ja saamisen suhteen”, tulisi opetussuunnitelman perusteissa määritellä hyvän osaamisen kriteerien lisäksi vähimmäisosaamisen kriteerit (arvosana 5). Tämä auttaisi määrittelemään oppimäärän hyväksytyin suorittamisen ja yksilöllistämisen tarpeet nykyistä selkeämmin ja yhdenmukaisemmin. Lisäksi edellä mainittuun liittyy perusopetuksen riittävät määrälliset ja laadulliset resurssit (lausunto 28, 2010). Oppilaiden yhdenvertaisuus toteutuu opetuksen järjestäjien yhtä suurella rahoituksella, joka ulotettaisiin koskemaan myös yksityisiä opetuksen järjestäjiä (lausunto 103, 2010).

6.3.2 Taka-alalle siirretyt toimijat

Olen selvittänyt aktiivisten toimijoiden lisäksi niitä toimijoita, jotka koulutukselliseen tasa-arvoon liittyen on siirretty taka-alalle. Olen tutkinut tätä taka-alalle jättämistä tai häivyttämistä passiivisten verbirakenteiden ja nominaalisten kautta. Toimijan häivyttämisen yhteydessä toimijaa ei mainita itse toiminnan yhteydessä, mutta toimija voi käydä selville muualta tekstistä. Häivyttämisen tarkastelukulmana on koko teksti, kun taas taka-alalle jättäminen keskittyy pikemmin lause- ja virkeyhteyden tarkasteluun (van Leeuwen 2008, 30-31). Käytän termiä ”taka-alalle siirtäminen” silloin, kun viittaa yleensä toimijoiden taka-alalle jättämiseen tai häivyttämiseen.

Passiivinen verbirakenne mahdollistaa tekijän poisjättämisen korostamalla toimintaa ja sitä, mihin toiminta kohdistuu ja jättää toissijaiseksi sen, kuka tekee (van Leeuwen 1996,29-30). Tekijän poisjättäminen nostaa keskeiseksi toiminnan abstraktisuuden ja viittaa samalla näkemykseen tiedon itsestäänselvydestä ja siitä, että asiat tapahtuvat kuin itsestään. Epäselväksi jää se, kuka tai ketkä ovat tapahtumien takana ja siten vastuussa siitä. (Fairclough 2003, 220; Hiidenmaa 2000, 55-56.)⁸⁴

⁸⁴ Kuitenkaan suomen kielessä passiivi ei häivytä toimijoita kokonaan, vaan toimijat voidaan päätellä usein kontekstista. Lisäksi passiivin yhteydessä voi kuvitella olevan kyseessä niin sanottu ”nollapersoona”, joka ei sulje toimijaa pois, vaan voi kutsua useita tahoja samastumaan väitettyyn asiaan. Mahdollisesti nollapersoonaan voi liittyä monia persoonia. (Tiililä 2000, 237, Laitinen 1995, 355.)

Nominalisaatio tarkoittaa verbin muuttamista substantiiviseksi ilmaisuksi (opettaa – opetus tai opettaminen). Sen sijaan, että prosessit esitetään prosesseina, lauseina, jotka sisältävät verbin, esitetäänkin prosessit nominalisoituina eli asiantiloina. Lauseessa ”Tuntimäärän lisääminen ei takaa tasa-arvon lisääntymistä” ovat tuntimäärän lisääminen ja tasa-arvon lisääntyminen nominalisatioita. Huomio kiinnittyy lauseessa toiminnan lopputulokseen eli siihen, että tuntimäärää on lisätty, mutta siinä ei kerrota, kuka on vastuussa tästä lisäämisestä eikä siitä, kuka voisi taata tasa-arvon lisääntymisen. Faircloughin (1992, 2003) mukaan nominaalistaminen muuttaa toiminnan toissijaiseksi ja samalla konkreettinen toiminta muuttuu abstraktiksi, kiinteäksi käsitteeksi. Monimutkaiset asiat rakentuvat yksinkertaisiksi ja yleisiksi (Fairclough 1993, 179, 182; 2003, 138.) Nominalisaation yhteydessä tekijää ei ilmaista välttämättä lainkaan, koska varsinaista toimintaakaan ei kuvata⁸⁵. Kuitenkin myös nominalisaation yhteydessä tekijä tai kohde on mahdollista sisällyttää. Käytettäessä passiivia tai nominalisatiota maailma kuvastuu omalakisena, eikä toiminnan aikaansaamana. Paljon nominalisatioita sisältävät diskurssit vähentävät väistämättä toimijoiden merkitystä. Nominalisaatio saattaa paljastaa teksteistä myös toimijoiden välisiä valtasuhteita ja heidän aseoitumistaan suhteessa toisiin toimijoihin. (Fairclough 2003,138.)⁸⁶

Vuoden 2010 aineistosta löytyy koulutukselliseen tasa-arvoon, yhdenvertaisuuteen tai eriarvoisuuteen liittyviä passiivisia ilmaisutapoja yhteensä 66. Nominaalistuksia aineistossa on 196. Eniten passiivista ilmaisutapaa löytyy ohjausdiskurssista, mutta myös lainsäädännöllisestä diskurssista. Seuraavassa ohjausdiskurssiin liittyvä passiivinen ilmaus siirtää taka-alalle ”meidät suomalaiset”. Toisessa esimerkissä yhteinen koulu diskurssista olen tulkinnut peruskoulun taka-alalle jätetyksi toimijaksi.

1. Suomalaisen koulutuksen tasa-arvoa ja valtakunnallista yhdenvertaisuutta **voidaan pitää** peruskoulujärjestelmämme keskeisinä vahvuuksina (lausunto 29, 2010)
2. Perusasteella **tavoitetaan** koko ikäluokka tasavertaisesti, kun taas esimerkiksi seksuaaliterveyden ja tietämyksen osalta erot amma-

⁸⁵ Hiidenmaan (2000) mukaan nominaalistusten avulla kirjoittaja voi ottaa puheeksi laajoja kokonaisuuksia ja yhdistää niihin uusia ominaisuuksia ja tietoja. Sen käytön kautta voidaan nimetä jokin ilmiö, kun taas vastaava asia verbiä käyttäen muuttaa sen prosessiksi. Nominaalistukset suosivat myös suhdelauseita, eivät toiminnallisia verbejä. (Hiidenmaa 2000, 55.)

⁸⁶ Koska kyseessä on hallinnolliseen kielenkäyttöön liittyvät lausunnot, on niissä myös suhteellisen paljon sellaista modaalista ilmaisua, kuten tulee taata, tulee turvata, tulee edistää, tulee saattaa, on tehtävä, on taattava, on turvattava, voitaisiin siirtää. Näiden ilmaisujen yhteydessä sen selvittäminen, kuka tekee, on valtaosaltaan ollut vaikea selvittää suoraan kyseessä olevasta virkkeestä, joten tekijän selvittämiseen on tarvinnut virkkeen ympärillä olevaa tekstiä. Olen ymmärtänyt nämä toimijat tukahdutetuiksi toimijoiksi ja olen laskenut ne mukaan tukahdutettujen toimijoiden kokonaismäärään (ilmaisuja on yhteensä 27). En kuitenkaan käsittele modaalista ilmaisua sen enempää tässä tutkimuksessa aineiston suuren koon vuoksi.

tillisen ja lukiokoulutuksen osalta ovat hälyttävän suuria (lausunto 151, 2010)

Usein passiivisen ilmauksen taka-alalle jätetty toimija ilmaistaan niin kutsuttuna olosuhdefunktiona: yleensä paikkana (perusasteella, oppilaitoksessa), joka tässä aineistossa ilmenee useimmiten hallinnollisena paikkana tai toimintatapana tai toimintaa rajoittavana asiakirjana (perusopetuslain 6§:ssä, tuntijakoesityksen puitteissa). Olosuhdefunktio toimii jälkenä taka-alalle jättämisessä (Heikkinen 2000a, 135). Toimijaa ei löydy myöskään useassa tapauksessa itse virkeyhteydestä, vaan se pitää etsiä aikaisemmasta tekstikokonaisuudesta. Samoin nominaalistusten takana oleva toimija löytyy useimmiten tekstikokonaisuudesta, eikä tasa-arvoon liittyvistä virkkeistä.

Nominaalistuksia löytyy eniten eriytymisdiskurssista, jossa on myös eniten tasa-arvoon, yhdenvertaisuuteen ja eriarvoisuuteen liittyviä virkkeitä. Nominaalistuksia on suhteellisen paljon myös ohjaus- ja yhteinen koulu - diskurssissa. Ohjausdiskurssin ja lainsäädännöllisen diskurssin puhetapa on yleensä enemmän abstraktista. Seuraavassa eriytymisdiskurssin lauseessa tukahdutettu toimija on koulu. Toinen esimerkkilause on ohjausdiskurssista, jossa nominaalistaminen tukahduttaa kunnan toimijana.

1. Esitys myös asettaa haja-asutusalueiden pienten koulujen oppilaat eriarvoiseen asemaan, koska tunnit eivät riitä **pätevän aineenopettajan palkkaamiseen**. (lausunto 84, 2010)
2. Harvaan asutussa ja pitkien etäisyyksien kunnissa, joissa oppilasmäärä vähenee, on **tasavertaisten koulutuspalveluiden tarjonta** keskeinen kysymys. (lausunto 12, 2010)

Tässä vuoden 2010 aineistossa toimija esiintyy 235 kertaa taka-alalle siirrettynä toimijana. Näin tapahtuu useimmiten tuntijakoesitykseen liittyen (n= 114). Muita taustalle siirrettyjä toimijoita ovat kunnat (n=19), koulut (n=13) ja oppilaat (n=14). Käsittelen näitä toimijoita seuraavaksi vain niiden diskurssien kautta, joissa ne esiintyvät useimmiten.

Esitys taustalle siirrettynä toimijana liittyy tuntijakoesityksestä annettujen lausuntojen kirjoituskonventioon. Lausunnonantajat käyttävät passiivia ja nominaalistuksia välttääkseen toiston esitykseen liittyvissä viittauksissa, ilmaisevat koulutukselliseen tasa-arvoon liittyviä asioita yleisemmällä ja korkeammalla abstraktitasolla, kuten esimerkiksi ”korottamalla valtakunnallista vähimmäistuntimäärää parannetaan koulutuksellisen tasa-arvon toteutumista” (lausunto 49, 2010). Kannanotot liittyvät useimmiten koulutuksellisen tasa-arvon tai eriarvoisuuden toteutumiseen tai yhdenvertaiseen kohteluun johonkin suurempaan asiakokonaisuuteen liittyen. Näitä voivat olla valinnaisuus, ryhmäkokosäädös tai kielivarannon monipuolistaminen. Kyse on virkakielisestä ilmaisusta ja hallinnollisille teksteille tyypillisestä puhetavasta. Tämä tulee esiin erityisesti ohjaus- ja lainsäädännöllisen diskurssin puhetapojen yhteydessä. Myös

eriytymiskurssissa tuntijakoesitys toimijana on ylivoimaisesti suurin taka-alalle jätetty toimija.

Kunnat on siirretty taka-alalle toimijoina erityisesti ohjausdiskurssissa, josta löytyy puolet kuntatoimijoista. Taka-alalle siirtämisen keinona käytetään yleisemmin nominalisaatiota, joka häivyttää kunnat toimijoina ja niiden toiminnan. Toiminta on pysäytetty asiantilaksi kuten "tasavertaisten koulutuspalveluiden tarjonnaksi" tai tavoitteeksi kuten "koulutuksellisen tasa-arvon toteutumiseksi". Passiivin käytön yhteydessä kunta on jätetty taka-alalle usein olosuhteena eli paikkaan liitettynä. Kuntatoimija esiintyy yleensä monikollisena kunnat-toimijana, mutta kunta on määritelty myös pieneksi kunnaksi, jossa on harva asutus ja pitkät etäisyydet. Kunta on häivytetty toimijana, kun kyse on kunnan kyvystä tuottaa tasavertaisia koulutuspalveluita ja laadukasta opetusta. Taustalla vaikuttaa esityksen tavoite nostaa vähimmäistuntimäärää neljällä vuosiviikkotunnilla kaikissa kouluissa (lausunto 224, 2010). Tuntimäärän nostamisesta katsotaan seuraavan opetuksen laadun laskeminen kouluissa.

Tuntimäärän lisääminen ei takaa tasa-arvon lisääntymistä, jos opetuksen laatua joudutaan samalla laskemaan. (lausunto 86, 2010).

Kunnille valinnaisuuden lisääminen ja kielenopetuksen laajentaminen aiheuttavat lisääntyviä kustannuksia. Kunta on siirretty taka-alalle opetussuunnitelman mukaisen opetuksen antajana silloin, kun se heikossa taloudellisessa tilanteessa joutuu kohdistamaan opetustoimeen lomautuksia ja leikkauksia ja estyy siten toteuttamasta koulutuksellista tasa-arvoa ja tasa-arvoa kielenopetuksen laadussa. (lausunnot 32 ja 205, 2010).

Mikäli kielenopetusta päätetään laajentaa esitetyllä tavalla alaluokilla, edellyttäisi tämä laajaa opettajien kelpoisuuskoulutusta ja maaseutukuntiin suunnattua erityisresurssia, jotta tasa-arvo kielenopetuksen laadussa voidaan taata. (lausunto 205, 2010)

Taka-alalle jättäminen liittyy taloudellisiin seikkoihin, joissa valtion tulisi huomioida kuntien olosuhteet valtionosuusjärjestelmää vahvistamalla. Kunta on siirretty taka-alalle myös silloin, kun sen pitäisi varmistaa perusopetuksen oppilaiden tasavertaiset mahdollisuudet opiskella oppiaineryhmiä kunnan ja koulun sijainnista riippumatta. Tähän liittyy tarve opetushallituksen ohjauksesta oppiaineryhmien opetussuunnitelmien kirjoittamisessa (lausunto 123, 2010).

Eriytymiskurssissa kunta toimijana on siirretty taka-alalle painotetun opetuksen yhteydessä silloin, kun eri kunnilla on erilaiset mahdollisuudet tarjota painotettua opetusta taloudellisten ja henkilöstöresurssien vuoksi (lausunto 56, 2010). Tämä liittyy myös edellä mainittuihin kuntien talouskysymyksiin. Lainsäädännöllisen diskurssin toimijana kunta siirretään taka-alalle, kun kyse on oppilashuollon ja oppilaan ohjauksen saatavuudesta (lausunto 123, 2010) tai riittävän pienistä opetusryhmistä (lausunto 92, 2010). Nämä molemmat liittyvät lainsäädännön tuomiin raameihin kunnissa.

Ryhmäkoko tulisi määritellä asetuksella, jotta voitaisiin taata koulutuksellinen tasa-arvo jokaiselle perusopetuksen oppilaalle (lausunto 92, 2010).

Kaiken kaikkiaan kunnat asemoituvat toimijoina valtion myöntämistä talousraameista, omista taloudellisista ja henkilöstöresursseista, opetusministeriön tuntijakoesityksestä ja lainsäädännöstä riippuvaisiksi toimijoiksi.

Puolet taustalle siirretyistä koulutoimijoista esiintyy ohjausdiskurssissa. Koulutoimija representoidaan virkkeissä useimmiten kaksijakoisesti pienenä ja suurena kouluna. Nominaalistaminen on passiivista yleisempi tapa koulujen taka-alalle siirtämisessä. Koulujen toimijuus jätetään yleensä taka-alalle olosuhtefunktion eli paikan ilmaisulla. Koulujen taka-alalle siirtäminen liittyy tapaan, jolla varmistettaisiin niiden kyky sijainnista riippumatta tarjota oppilaille tasavertaiset mahdollisuudet opiskella kaikkia oppiaineryhmiä (lausunto 123, 2010). Jotta pienillä ja suurilla kouluilla olisi yhdenvertainen mahdollisuus valinnaisuuteen, tulisi valtion tukea niitä erityisellä resursoinnilla, esimerkiksi seuraavan lainauksen mukaisesti opettajien täydennyskoulutuksella ja tukemalla oppimateriaalien valmistamista.

Jotta valinnaisuutta voidaan lisätä yhdenvertaisesti pienissä ja suurissa kouluissa, tulee opettajien täydennyskoulutukseen ja saamenkielisen oppimateriaalityön resursseihin kiinnittää erityistä huomiota (lausunto 231, 2010)

Koulu on siirretty taka-alalle yksilöllisen oppimisen tukemisen ja valtakunnallisesti tasavertaisessa tuen arvioinnin ja saamisen yhteydessä (lausunto 28, 2010). Tämäkin liittyy koulujen määrällisiin ja laadullisiin resursseihin, mutta myös kansalliseen arviointiohjaukseen ja opetussuunnitelman yksiselitteisiin oppimisen kriteereihin. Yhteinen koulu -diskurssissa pienet koulut on siirretty taka-alalle yhdenvertaisten valinnanmahdollisuuksien lisäämisen yhteydessä (lausunto 205, 2010), mutta myös vanhempien saamisessa mukaan kouluyhteistyöhön ja tasavertaisien kasvatustietokeskustelujen järjestämisessä (lausunto 156, 2010).

Oppilastoimija on siirretty taka-alalle useimmiten eriytymiskurssissa käyttäen nominalisaatiota. Kyse on oppilaiden eriarvoistumisesta, joka esitetään enemmän ilmiönä kuin toimintana. Oppilaiden eriarvoistuminen näyttäytyy ilmiönä, joka vain tapahtuu. Oppilaat on siirretty taka-alalle eriarvoistumisen suhteen heidän jatko-opintoihinsa liittyen (lausunnot 67 ja 216, 2010) ja erilaisten sosiaalisten medioiden hyödyntäjinä kansalaisvaikuttamisessa.

Raportista ei käy ilmi, mitä vaikutuksia eriarvoistumisella on oppilaiden jatko-opintojen kannalta (lausunto 67, 2010).

Lainsäädännöllisessä diskurssissa oppilastoimija on jätetty taka-alalle nominaalistuksen kautta, kun kyse on näkövammaisten osallistumisesta taito- ja taideaineiden opetukseen (lausunto 78, 2010) ja vaikeimmin vammaisten ja sairaiden oppilaiden opetusjärjestelyiden tasa-arvoisuudesta ja saatavuudesta (lausunto 91, 2010). Erityisoppilas asemoituu riippuvaiseksi perusopetuksen lainsäädännöstä ja valtion antamista oppilaitosresursseista.

6.3.3 Poispyyhityt toimijat

Toimijoiden tarkastelussa ei voi rajoittua vain siihen, ketkä tekstissä esiintyvät toimijoina. Esiintymättömyys on yhtä tärkeää kuin esiintyminen (Hiidenmaa 2000, 37). Olisi voinut olettaa, että oppilaiden vanhemmat olisivat nousseet aineistosta koulutuksellisen tasa-arvon toimijoiksi. Heidän tärkeää asemaansa ovat todistaneet lukuiset tutkimukset, joissa on tutkittu lapsuuden kasvuympäristön ja sosialisaaation vaikutuksia lapsen myöhemmälle kognitiiviselle kehitykselle ja koulutettavuudelle⁸⁷ ja koulutusmahdollisuuksien epätasa-arvolle⁸⁸ sekä kodin luokka-aseman vaikutuksia myöhempään koulutusuraan ja kouluvaihtoihin.⁸⁹ Aineistossa vanhemmat löytyvät kuitenkin ainoastaan kerran mainintana ”huoltajien voimavarat”. Kyseessä on kannanotto, jossa aikaisemmin tekstissä kerrotaan, että joissain perheissä huoltajilla ei ole voimavaroja seurata lapsensa koulunkäyntiä ja käytännössä lapsi saa valita itselleen mieluisimman ja helpoimman tien (lausunto 119, 2010). Vanhempiin voidaan viitata myös ”erilaisista sosiaalisista taustoista tulevat oppilaat” (lausunto 216, 2010) kohdalla, jolloin vanhemmat asemoituvat toimijoiksi oppilaita määrittävinä taustatekijöinä, eivät aktiivisina tai taka-alalle siirrettyinä toimijoina. Yleisemmin vanhemmat eivät siis esiinny koulutuksellisen tasa-arvon toimijoina, eikä heidän toimintaansa kuvata millään tavoin.

Myöskään opettajat eivät esiinny aineistossa tasa-arvotoimijoina kuin erittäin harvoin. Opettajat nimetään yhden kerran aktiivisena toimijana ja taustalle siirrettyinä toimijoina kaksi kertaa. Ainoa aktiivinen toimija on spesifioitu 60 opintopisteen opinnot kuvataiteessa suorittaneeksi opettajaksi, jonka tulisi vastata alakoulun kuvataiteen opetuksesta, jotta tiedonalojen tasa-arvoisuus toteutuisi (lausunto 26, 2010). Myös taustalle siirrettyinä toimijoina opettajat määrittyvät kelpoisiksi aineenopettajiksi taito- ja taideaineiden opettamiseen liittyen (lausunnot 142 ja 26, 2010). Opettajat voitaisiin lukea toimijoiksi sellaisissa nominaalistuksissa kuten ”opetus”, ”ohjaus”, ”kasvatus”⁹⁰ ja ”kelpoisuuskooulutus”, koska nämä kuuluvat opettajien tehtäviin ja toimintaan. Tässäkin tapauksessa nominalisaation käyttäminen siirtää opettajan toimijana taustalle ja muuttaa konkreettisen toiminnan abstraktiksi ilmiöksi sen sijaan, että puhuttaisiin opettajien tekemisestä. Kuitenkin läheisempi ”opetuksen” tarkastelu osoittaa, että opetuksessa on yleensä kysymys koulun tai kunnan toiminnasta esimerkiksi liittyen valinnaisuuteen tai opetuksen sisältämään tasa-arvokasvatukseen. Sitä vastoin seuraavassa esimerkissä opettaja voi esiintyä tasa-arvolain toteuttajana: ”opetus ja oppiaineisto tulee tukea tasa-arvolain tarkoituksen toteutumista” (lausunto 47, 2010). Kasvatus liitetään aineistossa koulun antamaan taide- ja

⁸⁷ Miettinen 2014, 10; Silvennoinen, Rinne, Kosunen, Kalalahti & Seppänen 2015, 334-335.

⁸⁸ Silvennoinen, Rinne, Kosunen, Kalalahti & Seppänen 2015, 335.

⁸⁹ Bourdieu 1998, 32-33, 37-38; Esping-Anderssen 2002, 2-3; Field, Kuczera & Pont 2007, 12-14, 21; Lampinen & Poropudas 2010, 269; Smith 2012, 70-73; Naumanen & Silvennoinen 2010, 87; Kivinen, Hedman & Kaipainen 2012, 562, 565; Kalalahti, Silvennoinen & Varjo 2015, 377.

⁹⁰ Kasvatus esiintyy aktiivisena toimijana kaksi kertaa ja tukahdutettuna toimijana kerran, ohjaus tukahdutettuna toimijana kolme kertaa.

käsityökasvatukseen, jolla on ”tärkeä merkitys yhteiskunnallisen eriarvoisuuden ehkäisijä, sillä sen avulla voidaan lisätä kansalaisten osallistamista ja estää syrjäytymistä” (lausunto 26, 2010). Ohjaus liittyy opinto-ohjauksen antamiseen. Muiksi toimijoiksi opettajien rinnalle voi tulkita kaikissa edellä mainituissa tapauksissa yhtä hyvin koulun, kunnan ja opetuksen järjestäjän. Tästä syystä tasa-arvon toimija jää näissä tapauksissa epämääräiseksi. Tasa-arvo-opetus- tai kasvatus on enemmänkin institutionaalista toimintaa kuin opettajan toteuttamaa arkipäivän opetusta tai tasa-arvokasvatusta.

Muita poispyyhittyjä toimijoita, joita mainitaan aineistossa vain muutama kerran, ovat aluehallintovirasto (n= 1) ja opetushallitus (n= 2). Koulun rehtorit, erityisopettajat, koulunkäynninohjaajat, koulukuraattorit, koulupsykologit ja terveydenhoitajat voivat sisältyä ”tuen laatuun”, jonka maininta jää myöskin aineistossa vain yhteen kertaan. Tasa-arvon toimijoina eivät siis näy ruohojuuritason toimijat vanhemmat, opettajat ja tukihenkilöstö, mutta eivät myöskään väliportaana toimiva aluehallinto, opetushallitus eikä kansainväliset, Suomen ulkopuoliset toimijat.

6.3.4 Yhteenveto vuoden 2010 koulutuksellisen tasa-arvotoimijoista

Tasa-arvon aktiivisiksi toimijoiksi aineistosta nousivat sellaiset ei-inhimilliset toimijat kuin tuntijakoesitys, valinnaisuus ja tasa-arvo sekä ainoana inhimillisenä toimijana oppilaat (taulukko 6). Yleisesti ottaen valinnaisuus on toimijana ongelmallinen, koska se näyttää tuovan toiminnallaan kielteisiä seurauksia. Se vaarantaa perusopetuksen tasa-arvoisuutta ja perussivistystä alueellisesti, sosiaalisesti ja oppilaiden kesken. Valinnaisuus eriarvoistaa epäpätevien opettajien, opetuksen järjestäjien resurssien, ryhmäkokosäädöksen ja oppilaiden sukupuolen tai sosiaalisen ja kulttuurisen taustan vaikutusten suhteen. Vain vapausdiskurssissa valinnaisuus näyttäytyy uusina mahdollisuuksina tuottavana, mutta siinäkin valinnaisuus ei välttämättä toteudu juuri oppilaan valinnaisuutena, vaan opetuksen järjestäjän päättämänä valinnaisainetarjontana.

Tässä aineistossa tasa-arvo ilmeni itse itsensä toimijana. Se on toimija, jolla on oma tahto ja kyky toimia. Se on kuin luonnonvoima, joka on olemassa ilman, että se on kenenkään tekemää tai toteuttamaa. Samalla tasa-arvosta tulee toimija, joka etäännyttää muut inhimilliset toimijat tasa-arvon tekemisestä. Se, miten tasa-arvo nähdään suhteessa erityisesti valinnaisuuteen, toimii vedenjakajana suhtautumisessa sen onnistumiseen toimijana. Toisaalta tasa-arvon katsotaan toteutuvan suomalaisissa kouluissa hyvin perustuen koulujen kaikille pakolliseen opetukseen, valinnanmahdollisuuksiin ja oppiainesisältöihin, mutta toisaalta se ei toteudu erilaisten alueellisten olosuhteiden ja resurssien luomien valinnaisuutta rajoittavien tai opetukseen liittyvien säädösten vuoksi.

Oppilastoimijan kautta aineistosta nousevat esiin eri vähemmistöt. Näihin liittyen oppilastoimija näyttäytyy toimijana, jolla on oikeus oppimiseen ja opetukseen ja yhdenvertainen mahdollisuus laadukkaaseen sekä monipuoliseen oppimiseen ja opetukseen. Erityisesti katsomuksellisiin ja kielellisiin vähemmistöihin kuuluvien oppilaiden oikeus oman katsomuksensa mukaiseen opetukseen ei toteudu, eikä heidän kielenoppimisen edellytykset koko maan alueella

toteudu yhdenvertaisesti. Oppilaat nähdään myös keskenään eriarvoisina joutu-
tuen koulujen erilaisista opetuksen tarjonnasta ja mahdollisuuksien luomisesta
oppimiseen, mutta myös toisten tekemien valintojen vuoksi tai siksi, että kas-
vuympäristö ei tue oppimista. Oppilaiden yhdenvertaisuus toteutuu, kun ope-
tussuunnitelma määrittelee tarkat osaamistavoitteet ja perusopetus saa riittävät
määrälliset ja laadulliset resurssit. Seuraavassa taulukossa 6 on kuvattu eri tasa-
arvotoimijoiden representoituminen tuntijakolausunnoissa.

TAULUKKO 6 Tasa-arvon toimijat vuoden 2010 aineistossa

Toimija	Aktiivinen	Siirretty taka-alalle	Pyyhitty pois
Esitys	Pääosin aktiivinen		
Valinnaisuus	Aktiivinen		
Oppilaat	Pääosin aktiivinen		
Tasa-arvo	Aktiivinen		
Kunnat		Pääosin tukahdutettu	
Koulut		Pääosin tukahdutettu	
Vanhemmat			Pääosin pyyhitty pois
Opettajat			Pääosin pyyhitty pois
Muu koulun tuki- henkilöstö			Pääosin pyyhitty pois
Aluehallintovirasto			Pääosin pyyhitty pois
Opetushallitus			Pääosin pyyhitty pois
Kansainväliset jär- jestöt			Pääosin pyyhitty pois

Aineistossa on myös toimijoita, jotka on siirretty taka-alalle koulutukselliseen
tasa-arvoon liittyen. Näitä toimijoita ovat tuntijakoesityksen lisäksi kunnat,
koulut ja oppilaat. Oppilastoimija esiintyy siis aktiivisen roolinsa lisäksi myös
taka-alalle siirrettynä toimijana erityisesti eriytymisdiskurssissa. Eriarvoistumi-
nen jatko-opinnoissa ja kansalaisvaikuttamisessa sekä opetusjärjestelyiden ja
opetuksen saatavuuden erot muodostuvat asiantiloiksi, joiden suhteen oppilail-
la ei aktiivista roolia. Ne ovat asiantiloja, joiden suhteen oppilas ei edes voi olla
vastuullinen toimija. Koulut ja kunnat representoivat kaksijakoisesti pieninä
ja suurina kouluina tai kuntina. Koulut eivät näyttäytyä vastuullisina toimijoina
erilaisten resurssien (kuntien ja valtion) luoman eriarvoisuuden, eivätkä valta-
kunnallisen ohjauksen ja tasavertaisen tuen arvioinnin suhteen. Pikemminkin
ne näyttäytyvät valtiollisesta ohjauksesta riippuvaiseksi. Myös kunnat toimijoi-
na, ja erityisesti pienet kunnat, eivät näy aineistossa vastuullisina toimijoina
tasavertaisen opetuspalveluiden tuottajana ja laadukkaan kielen opetuksen
mahdollistajana. Tähän liittyy myös näiden kuntien taloudellisten resurssien

niukkuus tarjota valinnaisuutta, laajennettua kielenopetusta, painotettua opetusta ja erilaisia oppiaineita. Opetushallituksen pitäisi ohjata opetussuunnitelmaohjauksella tiukemmin kuntien opetusta ja valtion antaa kunnille lisää taloudellisia resursseja toteuttaa vaadittuja valinnaisuuden lisäyksiä. Yhtenä auktoriteettina kuntien suhteen toimii myös lainsäädäntö, jonka tulisi määritellä selkeästi oppilaanohjauksen oppilasmääräkatto.

Koulutuksellisen tasa-arvon toimijoista huomionarvoisinta ovat vanhempien puuttuminen tasa-arvon toimijoista. He määrittävät toimijoina, jotka luovat oppilaan oppimiselle taustan ja lähtökohdan, mutta tämäkään ei aineistossa tule merkittävästi esiin. Vanhempien puuttuminen tasa-arvon toimijoiden joukosta on ymmärrettävää tässä aineistossa siksi, että kyseessä on peruskoulun tavoitteisiin ja tuntijakoon liittyvät lausunnot, joissa käsitellään ensisijaisesti peruskoulun tavoitteita ja sisältöjä niin yleisellä tasolla, ettei vanhempien osuutta nähdä tässä yhteydessä relevanttina. Puhe kohdistuu enemmänkin koulujen opetukseen ja kasvatukseen, joskin myös oppilaiden oppimiseen. Aineistossa myös opettajien toimijuus on suljettu pois. Muu koulun henkilöstö esiintyy toimijana ainoastaan mainintana "tuen laadusta". Kysymykseksi nouseekin, mitä on sellainen tasa-arvon toteuttaminen, jota kukaan ruohonjuuritason toimija, oppilaiden opetuksesta ja kasvatuksesta vastuun kantavat henkilöt eivät näytä tekevän, mutta jonka kuitenkin katsotaan tapahtuvan? Muita poissyyhittyjä toimijoita ovat aluehallintovirasto, opetushallitus ja erilaiset kansainväliset toimijat. Tasa-arvon toimijoina eivät näyttäytyä myöskään väliportaan aluehallinto, eivätkä koulutuksen suunnittelusta ja hallinnosta ylemmillä tasolla vastaavat. Suomalaisen tasa-arvon toimijat ovat suomalaisia. Kansainväliset toimijat loistavat poissaolollaan.

7 KOULUTUKSELLISEN TASA-ARVON DISKURSSIT JA TOIMIJAT VUONNA 2012

Uuden tuntijakoesityksen valmistelu siirtyi keväällä 2011 valitun eduskunnan ja sen opetusministeri Jukka Gustafssonin ja hänen nimittämänsä työryhmän tehtäväksi. Uuden esityksen ”Tulevaisuuden perusopetus – valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako” taustalla vaikuttivat Pääministeri Jyrki Kataisen hallituksen ohjelma vuodelta 2011, Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelman 2011-2016 lausunnot ja edellisen tuntijakoesityksen valmistelutyö.

7.1 Tulevaisuuden perusopetus – valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako -esitys

Uudelle työryhmälle annettiin tehtäväksi tehdä tuntijakoesitys, joka vahvistaisi erityisesti sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa sekä turvaisi perustus- ja perusopetuslain mukaisesti riittävän yhdenvertaisuuden opetuksessa koko maan alueella. Työryhmän mielestä näihin tavoitteisiin päästään turvaamalla kaikille oppilaille hyvät oppimisen edellytykset ja mahdollisuudet ja tukemalla monipuolisin eri syistä tukea tarvitsevia lapsia ja nuoria. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012b, 28.) Tämän tuntijakoesityksen sisältö on huomattavasti suppeampi kuin edellisen tuntijakoesityksen. Sen kirjoitustapa on myös enemmän perusopetuslakia ja -asetusta mukaileva. Esityksen laatinut työryhmä koostuu yksinomaan opetus- ja kulttuuriministeriön virkamiehistä, eikä siinä ole esimerkiksi eri puolueiden tai etujärjestöjen edustajia niin kuin edellisessä työryhmässä. Työryhmän esityksen pohjana⁹¹ on Pääministeri Jyrki Kataisen halli-

⁹¹ Työryhmä hyödynsi työssään sekä Perusopetus 2020- työryhmän (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010) valmistelutyötä ja tämän työryhmän saamia lausuntoja että Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmasta 2011-2016 (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012a) saatuja lausuntoja ja oman työskentelynsä aikana saatuja 35 lausuntoa. Lisäksi työryhmä kuuli työskentelynsä aikana 23 Opetushallituksen asian-tuntijaa. Tässä tutkimuksessa aineistona ovat tuntijakotyöryhmän valmiiseen esityk-

tuksen ohjelma, jonka tavoitteena on nostaa suomalaiset maailman osaavimmaksi kansaksi vuoteen 2020 mennessä ja vahvistaa Suomen sijoittumista OECD-maiden kärkijoukkoon keskeisissä osaamisvertailuissa sekä koulupudokkaiden vähyydessä. Tämän lisäksi pyritään estämään koulujen välinen eriytyminen. Hallitusohjelman mukaisesti esityksen tavoitteena on taide- ja taitoaineiden, yhteiskunnallisen kasvatuksen, arvokasvatuksen ja ympäristökasvatuksen aseman vahvistaminen sekä oppiaineiden välisen yhteistyön lisääminen. Lisäksi esitys mahdollistaa Suomen kielivarannon monipuolistamisen. Viimeksi mainitut opetukseen ja kasvatukseen liittyvät tavoitteet ovat paljolti samat kuin edellisenkin esityksen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012b, 6-7.)

Perusopetuksen tavoitteita kuvailevassa osiossa viitataan perusopetusasetuksen 4 §:ään koulutuksellista tasa-arvosta ja elinikäistä oppimisesta. Säännöksen mukaan opetus tulee järjestää yhteistyössä kotien ja huoltajien kanssa ja niin, että jokainen oppilas saa oman kehitystasonsa ja tarpeidensa mukaista opetusta, ohjausta ja tukea. Erityisesti on huomioitava tyttöjen ja poikien erilaiset tarpeet ja kasvun sekä kehityksen erot. Oppilashuollon avulla pyritään edistämään terveyttä ja sosiaalista hyvinvointia ja sitä kautta hyvän kasvun ja oppimisen edellytyksiä. Oppimisympäristön tulee tukea sekä yksilöllistä että ryhmässä tapahtuvaa kasvua ja oppimista. Erityisesti on kiinnitettävä huomiota oppimisvaikeuksien varhaiseen tunnistamiseen ja syrjäytymisen estämiseen ja sosiaalisten taitojen oppimiseen. (Laki 2001, 4§; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012b, 15.)

Tuntijakotyöryhmä ehdottaa lisäystä äidinkielen ja kirjallisuuden tuntimäärään yhden vuosiviikkotunnin verran. Perusteluna on oppimistuloksissa havaittu eriytyminen oppilaiden ja koulujen taustatekijöiden mukaan ja osaamisen tason lasku. Taide- ja taitoaineiden opetuksen kaikille yhteisiä tunteja ehdotetaan lisättäväksi viidellä vuosiviikkotunnilla. Ehdotettujen tuntimäärien katsotaan mahdollistavan musiikin, kuvataiteen, käsityön ja liikunnan painotetun opetuksen sekä aiempaa paremmin kelpoisten opettajien saatavuuden. Luonnontieteellisissä aineissa alakoulun puolella biologia, maantieto, fysiikka ja kemia sekä terveystieto ehdotetaan yhdistettäväksi ympäristöoppikokonaisuudeksi, mutta yläkoulussa niiden opetus jatkuisi edelleen erillisinä oppiaineina⁹². Tuntijakotyöryhmä esittää myös historian ja yhteiskuntaopin tuntimäärän korottamista yhdellä vuosiviikkotunnilla. Lisätunti kohdennetaan yhteiskuntaoppiin, jonka opetusta varhennetaan alkamaan perusopetuksen vuosiluokilta 5-6. Esityksellä halutaan vahvistaa yhteiskunnallisen vaikuttamisen ja osallistumisen oppimista ja opettamista sekä syventää muun muassa taloustiedon opettamista. Aihekokonaisuuksille ehdotetaan yhtä omaa vuosiviikkotuntia vuosiluokille 7-9. Tavoitteena on kasvatuksen eheyttäminen ja oppiaineiden välisen yhteistyön lisääminen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012b, 28-29.)

seen annetut lausunnot. Nämä edellä mainitut toimijatahot näkyvät selvästi työryhmän esityksessä ja niitä koskevissa lausunnoissa. Erityisesti useat lausunnon antajat viittaavat Kataisen hallituksen ohjelman sisältöihin.

⁹² Alakoulun puolella on tarkoitus kehittää ilmiökeskeistä pedagogiikkaa, joka laajentaa oppilaiden ymmärrystä luonnontieteellisistä ilmiöistä, niiden välisistä suhteista sekä seurauksista.

Kieliohjelman monipuolistamisella luodaan opetuksen järjestäjille mahdollisuus järjestää muiden kuin suomen, ruotsin ja englannin A2- ja B2-kielen opetusta valtion erityisavustuksella. Esityksen toivotaan lisäävän opetuksen järjestäjien halukkuutta järjestää vieraiden kielten opetusta ja monipuolistaa kielitarjontaa. Kaikille yhteisen A1- ja B1-kielen oppituntimäärä säilytetään ennallaan. Ylimääräisiä vieraita kieliä valinneiden oppilaiden valinnaistuntimäärä lisääntyy, koska ylimääräisenä opetuksena toteutettava A2- ja B2-kielten opiskelu ei enää varaa suurinta osaa valinnaisten aineiden tunneista kuten vuoden 2001 tuntijaossa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012b, 29.) Edellisen työryhmän ehdotukseen verrattuna uusi tuntijakotyöryhmä ei ole lisäämässä valinnaisuutta vaan tiukentaa sitä. Kaiken kaikkiaan työryhmä tiukentaa valinnaisaineiden tuntimäärää yhdeksään vuosiviikkotuntiin entisen 13 vuosiviikkotunnin sijasta. Tämä yhdeksän vuosiviikkotuntia sisältyy 222 tunnin vähimmäistuntimäärään. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012b, 41.)

Työryhmä haluaa varmistaa valtakunnallisen yhtenäisyyden selkeyttämällä opetuksen järjestämistä, opetussuunnitelmaa ja oppilasarviointia eri oppiaineiden nivelkohtien yhdenmukaistamisen avulla. Ratkaisun toivotaan helpottavan myös opetuksen suunnittelua ja toteutumista erilaisissa kouluissa ja yhdysluokkaopetuksessa ja auttavan koulujen välistä yhteistyötä. Myös ala- ja yläkoulujen välisiä tuntimääriä on tasattu. Toisin kuin edellinen tuntijakoesitys, tämä esitys ei ehdota perusopetuksen kokonaistuntimäärän kasvattamista, vaan kokonaistuntimäärä pysyy entisessä 222 vuosiviikkotunnissa. Tähän on syynä ennen kaikkea valtion ja kuntien kireä taloustilanne. Myös hallitusohjelmassa viitataan talouden vakauttamiseen sekä valtion- että kuntatasolla. Työryhmä ei myöskään esitä uusia oppiaineita tai muita uusia tai laajenevia tehtäviä kunnille ja muille opetuksen järjestäjille. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012b, 29.)

Työryhmä on arvioinut uudistuksen kokonaiskustannukseksi noin 29 275 000 euroa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012b, 46)⁹³. Verrattuna aikaisemman esityksen kustannusarvioon, tämä esitys on paljon yksityiskohtaisempi. Aikaisemman esityksen kustannukset olisivat Kuntaliiton arvioinnin mukaan olleet noin 154 miljoonaa euroa, joista valtaosa olisi tullut kuntien maksettavaksi (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 191-193). Tämän uuden tuntijakoesityksen kokonaiskustannukset ovat siten noin yksi viidesosa aikaisempaan esitykseen verrattuna.

⁹³ Kustannuksia muodostuisi uuden tuntijaon ja opetussuunnitelman perusteiden ja näihin perustuvien paikallisten opetussuunnitelmien valmistelusta, opetushenkilöstön jatko- ja täydennyskoulutuksesta sekä kieliohjelman monipuolistamisesta. Vuonna 2017 A2- ja B2- kielen opetuksen myönnettävä valtion erityisavustus olisi koko kouluvuoden osalta yhteensä noin 20 500 000 euroa, josta opetuksen järjestäjän omarahoitusosuus olisi 5 125 000 euroa koko vuoden osalta. Valtion talousarvioon varataisiin vuosittain noin 15 400 000 euron määräraha kieliohjelman monipuolistamiseen, jossa kuntien omarahoitusosuus on noin 25 %. Uusista A2- ja B2- kielen opiskelijoihin aiheutuvat kustannukset olisivat opetuksen järjestäjille noin 514 000 euroa vuosittain. Laskemissa on oletettu, että opetusta annettaisiin keskimäärin 12 oppilaan ryhmissä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012b, 46-48.)

7.2 Koulutuksellisen tasa-arvon diskurssit

Vuoden 2012 tuntijakoesitykseen annetuista lausunnoista nousivat samat koulutukselliseen tasa-arvoon liittyvät diskurssit kuin aikaisemmasta aineistosta. Muodostuneet diskurssit ovat: yhteinen koulu -diskurssi, eriytymisdiskurssi, vapausdiskurssi, lainsäädännöllinen diskurssi, ohjausdiskurssi ja kansainvälisyysdiskurssi. Diskurssit saavat kuitenkin uusia sisältöjä ja merkityksenantoja uuden esityksen ja yhteiskunnallisen tilanteen mukaisesti ja niiden väliset voimasuhteet vaihtuvat.

7.2.1 Yhteinen koulu -diskurssi

Kuten aikaisemmassakin tuntijakoaineistossa tämäkin yhteinen koulu -diskurssi representoi vankkaa luottamusta suomalaisen koulutuspolitiikan tavoitteisiin: tasa-arvoisuuteen ja yhdenvertaisuuteen. Niitä pidetään yleisesti hyväksytyinä periaatteina, joita ei kyseenalaisteta. Nykyisen perusopetuksen korkeaan tasoon ollaan tyytyväisiä, eikä suuria muutoksia ole tarpeen tehdä. Verrattuna ensimmäisen aineiston yhteinen koulu -diskurssiin tässä lausunnonantajat näyttävät olevan tietoisempia yhteiskunnan muutossaasteista yhteiseen kouluun liittyen ja tuovat esiin aikaisempaan enemmän koulun roolia suomalaisen yhteiskunnan kehittämisessä. Aineistosta nousee myös yhteisen koulun tavoitteiden merkitys entistä tärkeämpänä nimenomaan koulun tehtävän kautta.

Tasa-arvoisuuden ja koko maan kattava yhdenvertaisuuden turvaaminen on keskeinen suomalaisen koulutuspolitiikan tavoite ja periaate. Mikään poliittinen puolue tai kansalaisjärjestö ei ole asettanut näitä periaatteita kyseenalaiseksi, joten periaatteista vallitsee kansallinen yksimielisyys. (lausunto 154, 2012)

Suomalaisessa yhteiskunnassa keväällä 2012 virinnyt keskustelu nuorten syrjäytymisestä representoituu lausunnoissa huolena kaikkien lasten mukana pysymisestä yhteisellä koulupolulla⁹⁴. Yhteinen koulu -diskurssista nousee vahvasti esiin puhe lasten ja nuorten hyvinvoinnista, osallisuudesta ja yhteisöllisyydestä sekä koulun tehtävästä yhteiskunnalliseen eheyteen kasvattamisesta. Tämän diskurssin katse on kääntynyt enemmän kasvatuksellisiin tavoitteisiin kuin aikaisemman vuonna 2010 tunnistetun yhteinen koulu -diskurssin.

Peruskoulun tehtävä ja valinnaisuus

Yhteinen koulu -diskurssi tarkastelee koulutuksellista tasa-arvoa peruskoulun tehtävän kautta, joka kiinnittää koulun osaksi laajempaa yhteiskuntaa. Peruskoulun tehtävä näyttäytyy kaikkien lasten tasa-arvoisina mahdollisuuksina oppimiseen ja siten tasavertaisina tiedollisina ja taidollisina valmiuksina siirtyä

⁹⁴ Tämä näkyy tässä aineistossa uuden aladiskurssin, hyvinvointidiskurssin, yhdistymisenä yhteinen koulu - diskurssiin.

toisen asteen koulutukseen ja myöhemmin työelämään. Elinikäisen oppimisen pohjan luominen, johon eivät vaikuta lapsen asuinpaikka, syntyperä, varallisuus tai kotitausta, nähdään koulun keskeiseksi tehtäväksi (lausunto 110, 2012). Peruskoulun tehtäväksi nähdään edellytysten luominen niille oppilaille, jotka tarvitsevat eri syistä tukea oppimiseen (lausunto 89, 2012). Koulun tehtävänä on luoda hyvä pohja yleissivistykselle ja arjen kansalaistaidoille. Näin sen tehtäväksi nähdään myös laajempi elämäntaitojen opetus ja kasvatustehtävä ”kaikille Suomessa asuville lapsille ja nuorille”, kuten seuraava lausunnon antaja toteaa:

Perusopetuksen tulee tarjota kaikille Suomessa asuville lapsille ja nuorille yhdenvertaista kasvua, kehitystä ja itsetuntoa tukevaa opetusta --- Peruskoululla on voimakas vaikutus lapsen ja nuorten myöhempään hyvinvointiin ja sijoittumiseen koulutukseen ja työelämään. Perusopetuksen tavoitteilla ja tuntijaolla on merkitystä myös syrjäytymisen ehkäisyssä. (lausunto 163, 2012)

Yhteinen koulu -diskurssin keskeisimpiä näkemyksiä on peruskoulun tehtävä toimia kaikkien lasten kouluna, joka on kasvatuksellisesti ehyt koulu. Työryhmän esitys painottaa kaikille yhteistä opetusta ja on valinnaisuuden suhteen paljon tiukempi kuin edellinen työryhmä. Työryhmä esittää kaikille yhteisen valinnaisuuden kaventamista neljällä vuosiviikkotunnilla ja erityisesti musiikin, kuvataiteen ja käsityön kaikille yhteisen opetuksen lisäämistä. Tämän katsotaan tukevan tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012b, 28,30.) Lausunnoissa otetaan kantaa liialliseen valinnaisuuteen. Sen nähdään vaikeuttavan peruskouluvaiheessa jatkumoa toiselle asteelle: lukioon tai ammatilliseen koulutukseen. Valinnaisuus voi myös vähentää yhteisten opintojen sisältöjä ja luoda vaihtelua koulujen ja alueiden välillä. Siten valinnaisuuden vähentämisellä katsotaan olevan yhteys alueellisen tasa-arvon ylläpitämiseen (lausunnot 106 ja 196, 2012) ja koulujen yhdenvertaisten mahdollisuuksien tarjoamiseen (lausunto 144, 2012). Liika valinnaisuus voi myös luoda nuorelle liikaa paineita, aikaistaa uravalintoja ja kaventaa siten nuoren tulevaisuuden mahdollisuuksia (lausunnot 106 ja 127, 2012). Valinnat voivat jäädä myös vanhempien vastuulle. Toisaalta valinnaisuuden hyvinä puolina nähdään kouluviihtyvyyden paraneminen ja opiskeluun sitoutuminen (lausunto 144, 2012).

Perusopetus 2020- yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako- asiakirjassa esitettiin verraten suurta valinnaisuuden lisäämistä. Valinnaisuutta esitettiin myös nykyisten pakollisten oppiaineiden tai oppiaineryhmien sisälle. Uuden raportin ehdotus on tässäkin kohtaa edellistä tarkoituksenmukaisempi ja esitys ei johda lukion ja perusopetuksen välisen kuilun kasvamiseen. Yleiset linjaukset näyttävät tukevan sitä, että tasa-arvo ja yhdenvertaisuus perusopetuksessa toteutuvat uuden esityksen mukaan jopa paremmin kuin nykyisin. (lausunto 73, 2012)

Lasten ja nuorten hyvinvointi

Vaikka lausunnoissa otetaan yleisellä tasolla enimmäkseen kantaa eri oppiaineiden tuntimääriin, on niissä selvästi tunnistettavissa aikaisempaa suurempi huoli lasten ja nuorten hyvinvoinnista ja syrjäytymisestä. Nämä seikat tulevat

selvemmin esiin myös uudessa tuntijakoesityksessä. Syrjäytymisellä⁹⁵ voidaan viitata huono-osaisuuteen, joka syntyy esimerkiksi vähäisen koulutuksen vuoksi, mistä johtuen ihmiset joutuvat yhteiskunnallisten prosessien reunoille, osatomiksi ja haavoittuviksi (Nousiainen 2012, 31). Syrjäytymisen estämisen keinoiksi aineistosta nousee keskustelu nuorten hyvinvoinnista, arjen taidoista ja yhteisöllisyydestä. Arjen taitojen hallinta tulee esiin erityisesti kotitalousopetuksen merkitystä tarkasteltaessa. Kotitalousopetuksen nähdään tukevan erilaisten ja eri taustoista tulevien oppilaiden elämässä selviytymisen taitoja tasa-arvoisesti (lausunnot 73 ja 79, 2012). Arjen taidot ovat nuorten jokapäiväiseen elämään liittyviä käytännön tietoja ja taitoja, mutta myös arvokasvatusta kuluttajana toimimisesta, erilaisten ruokakulttuurien arvostamisesta ja hyvistä tavoista. Arjen taidot opettavat huolehtimaan omasta hyvinvoinnista ja siten niillä on myös vaikutusta syrjäytymisen ehkäisyyn.

Hyvinvoivassa yhteiskunnassa nuoret ovat osaavia ja aktiivisia arjessaan. On heidän oikeutensa saada opetusta ja ohjausta näissä arjen taidoissa. Tämä lisää arkipäivän tasa-arvoisuutta: osaaminen ja tietäminen antaa lisää valinnanmahdollisuuksia arjessa. Hyvin toimiva kotien arki on yhteiskunnan kivijalka. Uusavuttomuuden kustannukset tulevat yhteiskunnalle ja veronmaksajille liian kalliiksi. (lausunto 191, 2012)

Arjen hallintana nähdään myös omasta terveydestä huolehtiminen ja terveysosaamisen opettaminen yhdeksi peruskoulun tehtäväksi. Peruskoulu tavoittaa koko ikäluokan siinä vaiheessa elämää, kun vielä voidaan vaikuttaa koululaisten asenteisiin omaa terveysosaamista kohtaan. Tällä osaamisella voidaan vaikuttaa yhteiskunnassa myöhemmin esiintyviin eri väestöryhmien välisiin terveyseroihin. Kuten tutkimuksissa on todettu, vähiten kouluttautuneilla nuorilla on eniten terveysongelmia ja lyhin elinajanodote. (Lahelma, Rahkonen, Koskinen, Martelin & Palosuo 2009, 22-24; Valkonen, Ahonen, Martikainen & Remes 2009, 52-53.) Huoli lasten ja nuorten syrjäytymisestä ja eriarvoisuuden kasvusta on nostettu myös Pääministeri Jyrki Kataisen hallituksen yhdeksi painopistealueeksi (Pääministeri Jyrki Kataisen hallituksen ohjelma 2011) ja useat lausunnonantajat vetoavatkin tähän perusteluun kannanotoissaan.

Koulu on areena, joka tavoittaa koko ikäluokan kehitysvaiheessa, jossa luodaan perusta aikuisiän terveydelle. Koulu tavoittaa myös ne oppilaat, jotka eivät saa kotoa tukea terveysasioissa. Vähiten koulutusta saaneilla eli vain peruskoulun suorittaneilla nuorilla on aikuisena eniten terveysongelmia ja lyhin elinajanodote --- Heidän tavoittamiseksi tulee panostaa oppiaineen aseman vahvistamiseen alakoulussa ja jatkumon säilyttämiseen yläkoulun loppuun asti. Tämä voi osaltaan kaventaa eri väestöryhmien välisiä terveyseroja. Terveyserojen kaventumisella on merkitystä eriarvoisuuden ja syrjäytymisen vähentämisessä, jotka ovat voimassa olevan hallitusohjelman painopistealueita. (lausunto 167, 2012)

⁹⁵ Syrjäytyminen voidaan luokitella viiteen eri ulottuvuuteen: koulutuksellinen, työmarkkinallinen, sosiaalinen, vallankäytöllinen ja normatiivinen ulottuvuus. Koulutuksellinen ulottuvuus käsittää koulutusinstituutiot. Nuorten suurin syrjäytymisriski liittyy koulutukselliseen ulottuvuuteen eli jäämiseen koulutuksen ulkopuolelle joko koulutukseen hakemattomuuden tai koulutuksen keskeyttämisen vuoksi. (Vuokila-Oikkonen & Mantela 2011, 31-32.)

Lasten ja perheen hyvinvointi liitettiin diskurssissa myös kodin ja koulun yhteistyön ja kasvatuskumppanuuden lisäämiseen. Diskurssin puhetapa lähenee tässä kohdin lainsäädännöllistä diskurssia, kun lausunnoissa kehoitetaan painottamaan yhteistyön keinoja enemmän lainsäädännön kautta⁹⁶. Kun oppilaan oppimisen haasteet tunnustetaan riittävän ajoissa ja niihin annetaan oikeanlaista tukea, tuetaan myös oppilaan oppimishalua ja itsetuntoa. Tässä toiminnassa tärkeiksi nousevat myös opettajien pedagogiset taidot ja moniammatillinen yhteistyö. Tavoitteena on saattaa kaikki oppilaat toisen asteen jatko-opintoihin ja myöhemmin työelämään. (lausunnot 21, 31 ja 160, 2012.)

Perusopetuksen tuleekin tarjota kaikille lapsille ja nuorille koko maan alueella riittävän yhdenvertaista, lapsen ja nuoren kasvua, mielen hyvinvointia, itsetuntoa ja vahvuuksia tukevaa opetusta. Oppimisen haasteiden varhainen huomaaminen ja oikeanlaisen tuen antaminen ovat tärkeitä lapsen ja nuoren oppimisen innokkuuden ja itsetunnon säilyttämiseksi. Oppilasta kannustava ja itsetuntoa vahvistava tuki, opetuksen antajien pedagogiset taidot ja joustava moniammatillinen yhteistyö koulun toimijoiden ja kodin kanssa ovat tärkeitä erilaisten oppijoiden saattamisessa perusopetuksen kautta jatko-opintoihin ja työelämään. (lausunto 21, 2012)

Koulutuksellinen tasa-arvo representoituu tässä diskurssissa myös oppilaan omien edellytysten mukaisena opetuksena ja oppimisen edellytysten harjoittamisena kohti elinikäisen oppimisen taitoja. Omien edellytysten mukainen oppiminen on myös osa elinikäisen oppimisen taitojen vahvistamista, mikä tarkoittaa oppimista kaiken ikäisenä ja kaikilla elämänalueilla. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012a, 5, 12.) Huolehtimalla oppilaiden omien edellytysten mukaisesta opetuksesta yhdenvertaisesti ehkäistään myös syrjäytymistä (lausunto 110, 2012)⁹⁷. Elinikäisen oppimisen taitojen⁹⁸ katsotaan vastaavan nykyistä paremmin oppimis- ja toimintaympäristössä tapahtuviin muutoksiin ja vahvistavan tulevaisuudessa tarvittavien tietojen ja taitojen oppimista (lausunto 84, 2012). Oppimisen edellytysten tukemisessa oman äidinkielen oppiminen nähdään hyvin merkittäväksi ja siksi on tärkeää, että tuntijakoesitys lisää äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta. Toinen tärkeä tavoite oppimisen edellytysten tukemisessa on medialukutaidon vahvistaminen. Koulu tavoittaa kaikki lapset ja nuoret ja voi siten vähentää digitaalista kuilua, joka voi syntyä sosioekonomisista, alueellisista ja kulttuurisista eroista. Omatoimisen ja kriittisen tieto- ja viestintäteknologian käyttö ja mediakasvatus tukevat myös oppilaiden tasa-arvoisia osallistumismahdollisuuksia. (lausunnot 56 ja 163, 2012.) Pohjaa elin-

⁹⁶ Perusopetuslakia täydennettiin vuoden 2011 alusta erityisopetusta ja oppilaalle annettavaa muuta tukea koskevin säännöksin. Myös oppilashuoltoa ja tietosuojaa koskevia pykäläiä muutettiin. (Laki 2010.) Uudistuksen tavoitteena on ollut vahvistaa oppilaalle annettavaa suunnitelmallista ja oikea-aikaisesti annettavaa varhaista ja ennalta ehkäisevää oppimisen ja kasvun tukea. Nämä opetussuunnitelman perusteet on opetuksen järjestäjien tullut ottaa käyttöönsä viimeistään elokuussa 2011.

⁹⁷ Tämä on todettu myös perusopetuslain 2 §:ssä: ”Opetuksen tulee edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa sekä oppilaiden edellytyksiä osallistua koulutukseen ja muutoin kehittää itseään elämänsä aikana” (Laki 1998c, 2§).

⁹⁸ Näitä elinikäisen oppimisen taitoja ovat vuorovaikutustaidot, tieto- ja viestintätekniiikka ja uudenlaisten digitaalisten oppimisympäristöjen pedagoginen käyttö, mediakasvatus ja käsitys itsestä oppijana ja sitä kautta koulutushalukkuus sekä oppimisen esteiden ja oppimisvaikeuksien varhainen tunnistaminen.

ikäisille oppimisen taidoille katsotaan tuovan myös onnistumisen elämykset, joilla on merkittävä tehtävä opiskelumotivaation nostamisessa. Erilaisten oppilaiden kohtaamisen valmiuksia tulisi vahvistaa myös opettajankoulutuksen osalta (lausunto 110, 2012).

Yhteinen koulu -diskurssi sisältää vahvan ajatuksen kaikkien lasten mukana pitämisestä yhteisessä koulussa ja heidän opinpolkunsa jatkumisesta toisen asteen koulutukseen. Tässä diskurssissa katse kääntyy useimmiten juuri heikompien oppilaiden tai muuten heikommassa yhteiskunnallisessa asemassa olevien oppilaiden oppimisen tukemiseen. Lahjakkaiden oppilaiden oppimisen tukemisesta koko aineistossa on vain muutama maininta.

Osana nuorten hyvinvointia ja turvallisuuden tunteen luomista sekä siten oppimisen edistämistä nähdään perusopetuksen tehtävä kasvattaa lapsia ja nuoria jo koulunkäynnin alkuvuosista lähtien yhteisöllisyyteen. Työryhmän esityksen mukaan yhteisöllisyyden korostus on viime vuosina noussut yksilöllisyyden korostamisen rinnalle entistä vahvemmin. Perusteluina tälle näkemykselle ovat yhteisöllisten arvojen rapautuminen ja kaipuu yhteisöllisyyteen sekä toisaalta huoli lasten ja nuorten hyvinvoinnista ja koulussa viihtymisestä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012b, 17). Kansainvälisesti tarkasteluna suomalaisten nuorten yhteiskunnalliset tiedot ovat huippuluokkaa, mutta nuorten kiinnostus politiikkaan ja yhteiskunnallisiin asioihin on vähäistä. Lisäksi nuorten ikäryhmässä näkyy vahva polarisoituminen osallistumisessa. (Suoninen, Kupari & Törmäkangas 2010, 30-33, 46-50.) Yhteisöllisyyden kasvattamisen katsotaan tapahtuvan eri oppiaineiden opetuksen kautta lisäämällä tiedollista ja taidollista osaamista (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012b, 23)⁹⁹. Toiseksi on kehitettävä oppilaiden osallisuutta lisääviä käytäntöjä kouluissa.

Haluamme kuitenkin muistuttaa siitä, ettei yhteiskuntaopin opetuksen lisäämisellä itsessään vielä saavuteta tavoitteita, mikäli oppilaat eivät koe olevansa osa demokraattista ja tasa-arvoista yhteiskuntaa. Tärkeää on siis keskittyä tukemaan oppilaiden osallisuutta koulu yhteisössä. (lausunto 144, 2012)

Lausunnoissa yhteisöllisyyden kasvattamisen katsotaan lähtevän koulun arkipäivän toimintatavoista. Niillä katsotaan olevan myös yhteys yleiseen kouluviihtyvyyteen, hyvinvointiin ja koulusuorituksiin (lausunnot 166, 195 ja 196, 2012). Myös työryhmän esitys painottaa aikaisempaa enemmän koulun toimintakulttuuria ja koulussa tapahtuvaa vuorovaikutusta (Opetusministeriö 2012, 32-33). Niillä on aikuisuuteen ulottuvia vaikutuksia oppilaan käsityksenä itsestään oppijana ja ihmisenä ja siten tärkeitä myös elinikäisen oppimisen ja koulutushalukkuuden näkökulmasta (lausunto 196, 2012).

⁹⁹ Myös Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa vuosille 2011-2016 lasten ja nuorten osallisuus ja vaikuttaminen itseään koskeviin asioihin katsotaan antavan valmiuksia toimia demokraattisessa, tasa-arvoisessa ja kestävässä kehityksen periaatteiden mukaisesti toimivassa yhteiskunnassa sekä kehittävän aktiiviseen kansalaisyhteiskuntaan kasvamista. Kehittämissuunnitelmassa esitetään tavoite, että oppilaskunnat vakiinnutetaan kaikkiin kouluihin vuonna 2014. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012a, 17-18.)

Lausunnonantajat liittävät yhteisöllisen kasvatuksen osaksi aktiivisen yhteiskunnan jäsenen kasvattamista. Työryhmä on esityksessään pohtinut valtakunnallisten tavoitteiden 2§:ään sisältyvää ”Kasvu ihmisyyteen ja yhteiskunnan jäsenyyteen” kohtaa aktiivisen yhteiskunnan jäsenyyden näkökulmasta. Aktiivinen yhteiskunnan jäsenyys merkitsee edellytyksiä toimia monipuolisesti ja kunnioittavasti vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä demokraattisessa ja tasa-arvoisessa yhteiskunnassa. Tähän liittyy aktiivinen yhteiskunnassa toimiminen ja osallistuminen yhteiseen päätöksentekoon ja yhteiskunnan kehittämiseen siten, että toiminta edistää erilaisuuden kunnioittamista, maailmanrauhaa, kansainvälisyyttä, globaalikasvatusta ja kestävästä kehitystä. Tavoitteena on rohkaista oppilasta yksilöllisyyteen ja yrittämiseen, mutta samalla vahvistaa sosiaalista oikeudenmukaisuutta ja yhteisvastuuta, säilyttäen yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden tasapaino. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012b, 32.) Lausunnoissa aktiivisen yhteiskunnan jäsenyyteen kasvattamiselle nähdään useita polkuja: Koulun ulkopuolisen oppimisympäristön mukaan ottaminen koulutyöhön, vapaaehtoistoiminnan esittely kouluissa ja eri oppiaineiden kautta saadut taidot osallistumiseen (lausunnot 73, 129, 144, 2012).

Yhteiskunnan sosiaalisen koheesion lisääminen nähdään yhdeksi kouluopetuksen tehtäväksi monikulttuuristuvassa Suomessa. Opetuksen ja kasvatuksen tulee edistää erilaisuuden kunnioitusta ja yhteistyötä eri ihmisryhmien ja kulttuurien välillä. Yhteisöllisyyteen kasvattaminen koskee enenevässä määrin ulkomaalaistaustaisia oppilaita ja heidän perheitään. Opetuksellisesta näkökulmasta heidät tulisi nähdä resurssina kansainvälisyyskasvatukseen, eettiseen kasvatukseen ja kulttuurikasvatukseen (esimerkiksi lausunto 191, 2012). Tämä nähdään lisäävän osaltaan myös kulttuurista tasa-arvoa.

Myös tavoitteen, jonka mukaan opetus ja kasvatustukevat oppilaiden kasvua erilaisuuden kunnioittamiseen sekä yhteistyöhön ja toimintaan, joka edistää ihmisryhmien, kansojen ja kulttuuriryhmien välistä kunnioittamista ja luottamusta, tulisi johtaa opetussuunnitelmaprosessin seuraavassa vaiheissa ja itse opetuksessa sellaiseen tulkintaan, että ulkomaalaistaustaiset koululaiset ja heidän perheensä ja yhteisönsä nähtäisiin työperäisen maahanmuuton lisäksi nykyistä enemmän resurssina myös kansainvälisyyskasvatukseen, eettiseen kasvatukseen ja kulttuurikasvatukseen näkökulmasta. Tältä osin olisi toivonut selkeämpiä tavoitemuotoiluja. (lausunto 28, 2012)

Myös erilaisista uskonnollisista taustoista tulevat ja erilaiset kansalliset vähemmistöt tulee pitää yhteisen koulun piirissä. Katsomuksellisen opetuksen kehittämisen yhtenä keinona nähdään eri katsomusryhmiin kuuluvien lasten uskonnon ja elämäntutkimusopetuksen opetuksellisen yhteistyön lisääminen tai uskonnonopetuksen muuttaminen uskontokasvatukseksi, joka on uskontokuntiin sitoutumatonta (lausunnot 7 ja 160, 2012). Tämä luo yhteisöllistä tasa-arvoa. Kansallisiin vähemmistöihin liittyen peruskoulun valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan halutaan lisätä oppisisältöjä, jotka lisäävät tietoisuutta kansallisten vähemmistöjen kulttuurista.

Koulun tulee antaa nykyistä paremmin tietoa myös kansallisista vähemmistöistä (saamelaiset, romanit, viittomakieliset) ---- Kaikille oppilaille tarpeellisten tietojen ja taitojen määrittelyssä (3§ 1 mom) tulee huomioida kansallisten vähemmistöjen kulttuurin tuntemus. Kieleen liittyvän kulttuurin tuntemuksen opettamisen ei pidä rajau-

tua vain niille oppilaille, joille annetaan kyseisen kansallisten vähemmistökielen tai muun kielen opetusta (3§ 5 mom). (lausunto 160, 2012)

Yhteinen koulu -diskurssi sekoittuu ohjausdiskurssiin yksityisiä opetuksen järjestäjiä koskevassa puheessa. Useimmiten yksityisten opetuksen järjestäjien ylläpitämät koulut toteuttavat Suomessa omaa erityistä maailmankatsomuksellista tai kasvatustieteelliseen järjestelmään kuuluvaa opetusta. Näiden koulujen opetuksen osalta on huolehdittava, että koulut toteuttavat opetuksessaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita, sen lisäksi, että heillä oma opetus- ja kasvatustehtävänsä (lausunto 114, 2012). Tuntijakotyöryhmä katsoo yhdeksi tehtäväkseen selkeyttää näiden koulujen asemaa suomalaisessa koulujärjestelmässä. Tässä tavoitteessa periaatteet koulutuksellista tasa-arvosta ja yhtenäisestä perusopetuksesta tulisi olla uudistuksen lähtökohtina.

Asiakirjassa asetetaan tavoitteeksi selkeyttää katsomuksellisten ja kasvatustieteellisten koulujen tavoitteenasettelua ja toimintaa. Tämä on tärkeä tavoite ja sitä tulisi tarkastella osana laajempaa uskonnolliselta pohjalta toimivien koulujen tai painotusten tarkastelua (vrt. Muslimikoulut Ruotsissa ja Englannissa). Suomalainen linjaus koulutuksellista tasa-arvosta ja yhtenäisestä perusopetuksesta tulee olla keskeinen lähtökohta tarkasteluille. (lausunto 73, 2012)

Verrattuna ensimmäisen aineiston yhteinen koulu -diskurssiin tässä lausunnonantajat näyttävät olevan tietoisempia yhteiskunnan muutoshasteista yhteiseen kouluun liittyen ja tuovat esiin aikaisempaan enemmän koulun roolia suomalaisen yhteiskunnan kehittymisessä. Aineistosta nousee myös yhteisen koulun tavoitteiden merkitys entistä tärkeämpänä nimenomaan koulun tehtävän kautta.

Yhteenvetona voi todeta, että yhteinen koulu -diskurssi tarkastelee koulutuksellista tasa-arvoa ja valtakunnallista yhdenvertaisuutta peruskoulun tehtävän kautta, joka on pitää kaikki mukana yhteisessä koulussa. Diskurssissa nähdään suomalaisen yhteiskunnan muutostila, joka edellyttää koululta omaa kasvatuksellista, eheyttävää tehtävää. Aikaisempaa enemmän tulee kiinnittää huomiota oppilaiden hyvinvointiin ja arjen kansalaistaitoihin. Näihin kuuluvat arjen hallintataidot, terveysosaaminen, aktiivinen osallisuus kouluyhteisössä ja aktiivisen kansalaisen taidot. Koulun tehtävänä on varmistaa kaikkien oppilaiden tasa-arvoinen jatko-opintokelpoisuus ja luoda sellainen elinikäisen oppimisen pohja, johon eivät vaikuta lapsen taustatekijät, mutta joka huomioi kunkin oppilaan omat edellytykset. Erityisesti peruskoulun pitää huolehtia niistä, jotka tarvitsevat erityisistä syistä tukea koulunkäynnilleen. Perusteluina käytetään osin lainsäädäntöä.

Koulutuksellinen tasa-arvo on monikulttuuristuvassa Suomessa myös kulttuurista, katsomuksellista ja yhteisöllistä tasa-arvoa, jonka piiriin kuuluvat erilaiset uskonnolliset, kansalliset ja kielelliset vähemmistöt. Yhteisen koulun tulee opettaa oppilaita kunnioittamaan näitä vähemmistöjä ja lisätä tietämystä heidän kulttuuristaan ja lisätä luonnollista vuorovaikutusta heidän kanssaan. Yhteinen peruskoulu perustuu kaikille yhteiseen opetukseen, jossa valinnaisuutta on karsittu. Tämä luo perustan alueelliselle tasa-arvolle ja valtakunnalliselle yhdenvertaisuudelle. Diskurssi peräänkuuluttaa osallisuutta syrjäytyimi-

sen vastinparina. Lisäämällä ja ylläpitämällä sosiaalista pääomaa, esimerkiksi koulun yhteisöllistä toimintakulttuuria ja myönteistä ilmapiiriä, ehkäistään syrjäytymistä (ks. Vuokila-Oikkonen & Mantela 2011, 36-38).

7.2.2 Eriytymisdiskurssi

Kuten edellisenkin vuoden 2010 aineiston yhteydessä todettiin, eriytymisdiskurssi tarkastelee koulutuksellista tasa-arvoa vastakkaisesta näkökulmasta kuin yhteinen koulu -diskurssi. Kuitenkin diskurssit tukevat toisiaan, koska niillä on samat päämäärät. Ne tavoittelevat tasa-arvoisia kouluttautumismahdollisuuksia ja yleisemmällä tasolla sosiaalista oikeudenmukaisuutta. Eriarvoisuus muodostaa dikotomisen merkitysparin tasa-arvoisuudelle. Siten ilmiöt saavat merkityksensä suhteessa toisiinsa ja eron tekeminen on tärkeä osa diskurssin muodostumista (Hall 1999, 153). Diskurssissa eriarvoistumiskehitys luo sellaisia eroja oppilaiden ja oppilasryhmien välille, jotka estävät koulutuksellisen tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumista.

On kuitenkin nähtävissä merkkejä siitä, että alueelliset ja koulujen väliset erot kasvavat. Koska näiden erojen syntyminen ei ole perusteltavissa lasten ja nuorten oppimiskykyjen, koulutustarpeiden erilaisuuden tai opettajien ammattitaitovajeen näkökulmasta on tärkeää, että tässäkin työryhmäraportissa asia nostetaan keskeisesti esille. (lausunto 154, 2012)

Eriytymisdiskurssissa kyse on eriarvoistumisesta, epätasa-arvosta tai tasa-arvon sekä yhdenvertaisuuden vähenemisestä. Tässä aineistossa eriarvoistumiseen viitataan suoraan 47 kertaa ja epätasa-arvoon 10 kertaa. Verrattaessa suoria mainintoja suhteessa vuoden 2010 aineistoon, on mainintojen määrä melkein puolet pienempi. Merkittävänä syynä tähän voidaan pitää uuden työryhmän pohjaesitystä, joka verrattuna aikaisempaan on huomattavasti maltillisempi ehdotuksissaan. Siinä esitetään pitäytymistä kaikille yhteiseen opetukseen ja valinnaisuuden karsimista. Siten tuntijakotyöryhmän esitys ei nosta enää yhtä vahvoja reaktioita peruskoulun eriarvoistumisen kehityksestä kuin edellinen esitys. Verrattuna vuoden 2010 eriytymisdiskurssiin myös tässä eriytymisdiskurssissa puhe on kuitenkin edelleen opetuksen järjestäjien ja koulujen erilaisissa lähtökohdissa toteuttaa vaadittuja uudistuksia. Diskurssi käsittelee edelleen kielten monipuolistamista ja uutena kotitalouden asemaa taide- ja taioaineena.

Perusopetuksen vähimmäistuntimäärä

Perusopetuksen vähimmäistuntimäärän säilyttäminen entisellään 222 vuosiviikkotunnissa sai aineistossa sekä ymmärrystä että kritiikkiä. Tuntijakotyöryhmä perustelee esitystään valtion ja kuntien taloustilanteella ja hallitusohjelmaan kirjatulla julkisen talouden vakauttamisella ja kuntapolitiikkaa koskevilla tavoitteilla (ks. Pääministeri Jyrki Kataisen hallitusohjelma 2011). Vuoden 2001 tuntijakoon verrattuna työryhmä esittää yhden opetustunnin siirtoa seitsemän-

neltä ja kahdeksannelta vuosiluokilta toiselle ja kuudennelle vuosiluokalle (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012b, 45).

Verrattuna uudistuksen aiempiin vaiheisiin, nyt esillä olevat ehdotukset tuntijakoon ovat maltillisia ja rajattuja etenkin siksi, että lisävoimavaroja ei opetukseen juurikaan ehdoteta. Lasten tasa-arvoa konkreettisesti vahvistavat muutokset olisivat vaatineet lisäresurssien osoittamista perusopetukseen. Vahvimmin lasten tasa-arvoa lisäävä ehdotus edellisessä uudistusvaiheessa oli perusopetuksen alakoulun vähimmäistuntimäärän nostaminen, joka nyt on jäänyt uudistuksesta pois. (lausunto 160, 2012)

Perusopetuksen kokonaistuntimäärä on eräs keskeisin koulutuksellisen tasa-arvon perusta, koska se koskee kaikkia lapsia kaikkialla Suomessa. Kokonaistuntimäärän nostamatta jättäminen yhdistetään valtion niukkeneviin taloudellisiin resursseihin, minkä useat lausunnon antajat näyttävät sisäistäneen. On kuitenkin huomioitava, että tarjottavan vähimmäistuntimäärän suhteen opetuksen järjestäjät voivat käyttää valinnanmahdollisuuttaan joko pitäytymällä valtakunnallisessa vähimmäistuntimäärässä tai tarjota valtakunnallista minimirajaa enemmän tunteja. Tällä päätöksellä on suora yhteys oppilaan saamaan opetuksen määrään kullakin vuosiluokalla. Ongelmaksi lausunnoissa nähdään se, että tällä hetkellä eri kunnat tarjoavat melko erilaisia vähimmäistuntimääriä, minkä katsotaan tuottavan eriarvoisuutta eri alueiden koulujen ja oppilaiden välillä ja vähentävän peruskoulujen mahdollisuutta tarjota yhdenvertaista opetusta (esimerkiksi lausunto 28, 2012). Joissakin kunnissa perusopetusta tuotetaan 222 vuosiviikkotunnilla ja joissakin kunnissa vähimmäistuntimäärä voi olla yli 240 vuosiviikkotuntia. Kun opetusaika muutetaan kuukausiksi ja suhteutetaan minimituntimäärään, tarkoittaa tämä käytännössä joidenkin oppilaiden kohdalla useamman kuukauden pidempää perusopetusta. (lausunto 120, 2012.)

Kolmannes kunnista tarjoaa vain minimituntimäärän verran opetusta, eikä ole oikein, että lasten koulutuksellinen ja sivistyksellinen tasa-arvo vaihtelee asuinkunnasta riippuen. Vähimmäistuntimäärän lisääminen tasoittaisi tarjottavan opetuksen määrässä nykyisin esiintyviä eroja ja parantaisi oppilaiden taitoja selviytyä jatkoopinnoista. (lausunto 145, 2012)

Tässä aineistossa lausunnon antajat esittävät vähimmäistuntimäärän lisäämistä nimenomaan vuosiluokille 1-6 (esimerkiksi lausunto 110, 2012). Koulutuksen arviointineuvosto totesi vuonna 2010, että vuosiluokilla 1-6 hajonnat vuosiviikkotuntimäärissä eri kuntaryhmien välillä ovat melko yhdenmukaiset: kaupunkimaisissa kunnissa on hieman vähemmän tunteja kuin muissa kunnissa. Tuntimäärien vaihtelu lisääntyy selvästi vuosiluokilla 5-6, joissa on myös suurimmat vähimmäistuntimäärän ylitykset¹⁰⁰. Tarjottujen tuntimäärien keskiarvo oli 228,6 vuosiviikkotuntia. Yksityiset koulut tarjoavat keskimäärin enemmän vuosiviikkotunteja. Nämä lisätunnit liittyivät erityisesti uskonnon ja eräiden taide-

¹⁰⁰ Vuosiluokilla 1-9 on kaupunkimaisissa kunnissa hieman enemmän tunteja kuin taajama- tai maaseutumaisissa kunnissa, mutta se ei ole tilastollisesti merkitsevä. Hajontaa on eniten kaupunkimaisten kuntien tuntimäärissä. Tutkimukseen osallistuneista opetuksen järjestäjistä minimituntimääriä (222 vvt) tarjonneita oli melko paljon, mutta samoin niitä, joilla oli vuosiluokilla 1-9 reilusti enemmän tunteja kuin 232 vvt. (Koulutuksen arviointineuvosto 2010, 90-92.)

aineiden tarjontaan. (Koulutuksen arviointineuvosto 2010, 90-92.) Kuntaliiton tekemässä selvityksessä vuonna 2013 vähimmäistuntimäärän vaihtelu kapeni 222 ja 234 tunnin välille ja keskiarvo 226 vuosiviikkotuntiin. Kunnan koolla ei näyttänyt olevan vaikutusta annettavan vähimmäistuntimäärän suuruuteen. (Karvonen & Svartsjö 2013, 18.) OECD-maiden koulutusvertailussa 7- 14- vuoti- aiden lasten oppituntien määrä oli Suomessa koko vertailun toiseksi pienin (Opetushallitus 2010, 25-27; European Commission 2012,140).

Tuntimäärän muutokset 2. ja 6. vuosiluokilla saavat kritiikkiä yhdysluok- kaopetusta järjestäviltä tahoilta, koska tuntimäärät eroavat opetettavan opetus- ryhmän sisällä ja aiheuttavat ongelmia opetuksen toteuttamisessa ja koulukulje- tuksissa (lausunto 90, 2012). Vuosiluokkien 7-9 opetustuntimäärien vähentämi- nen ja valinnaisuuden karsiminen katsotaan lisäävän alueellista eriarvoisuutta, koska tiheimmin asutuilla alueilla oppilaat voivat valita kouluja valinnaiskurs- sien mukaisesti, mutta tämä ei ole mahdollista harvaan asutuissa kunnissa (lau- sunto 75, 2012). Opetustuntimäärän vähentäminen katsotaan olevan suorassa suhteessa oppimistavoitteiden alenemiseen ja sitä kautta tasa-arvoisiin jatko- opintovalmiuksiin. Opetustuntien määrällisen tarkastelun lisäksi lausunnon antajat ottavat kantaa oppituntien sisältöjen väljentämiseen. Sen sijaan, että op- pituntien sisältöjä lisättäisiin, tulisi keskittyä oppilaiden perustaitojen vahvis- tamiseen ja tuomaan opetukseen väljyyttä (lausunto 163, 2012).

Kieliohjelman monipuolistaminen eriarvoistajana

Eriytymiskurssissa lausunnonantajat ottivat hyvin paljon kantaa kieliohjel- man monipuolistamistavoitteeseen ja sen aiheuttamaan eriarvoisuuteen ope- tuksen järjestäjien ja oppilaiden näkökulmasta. Kielten opetuksen monipuolis- taminen on myös tämän työryhmän esityksen yksi keskeinen opetussuunnitel- mallinen lähtökohta. Uusi tuntijakoesitys pyrkii esityksellään lisäämään mui- den kuin suomen, ruotsin ja englannin kielten opetusta A2- ja B2-kielenä. Eräs syy tähän on se, että valinnaisten kielten opiskelu on vähentynyt koko perus- koulun olemassaolonajan (Kangasvieri, Miettinen, Kukkohovi & Härmälä 2011, 8-11) eikä A2- kieltä tarjota läheskään kaikissa kunnissa ja kouluissa. Oppilaat eivät tässä mielessä ole yhdenvertaisessa asemassa kielten valintamahdolli- suuksien suhteen¹⁰¹.

Tuntijakoesityksessä kieliohjelman monipuolistamista pyritään tukemaan kohdentamalla opetuksen järjestäjille valtion erityisavustusta A2- ja B2-kielen opiskelun järjestämiseen. Tällä ratkaisulla on pyritty lisäämään alueellista yh- denvertaisuutta tasaamalla opetuksen järjestäjien mahdollisuuksia eri kielten opetuksen tarjoamiseen sekä vahvistamaan valinnanmahdollisuuksien yhden-

¹⁰¹ Esitys säilyttää kieltenopetuksen kokonaistuntimäärän nykyisellään, mutta on siirtä- nyt yhden A1-kielen tunnin vuosiluokilta 7-9 vuosiluokille 1-6. Vapaaehtoisen A2- kielen opetuksen kokonaistuntimäärää ollaan vähentämässä esityksessä kahdella vuosiviikkotunnilla. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012b, 20, 36-37.)

vertaisuutta kielistä kiinnostuneille oppilaille. Tavoitteena on kasvattaa vierasmaisten kielten opiskelua viidessä vuodessa 10 prosentilla. Verrattuna aikaisempaan tuntijakoon ylimääräisen kielen valinta ei enää täytä suurinta osaa valinnaisaineiden tunneista. Näitä kieliä on mahdollisuus opettaa vapaaehtoisena kokonaisvähimmäistuntimäärän ulkopuolisena opetuksena tai edelleen kokonaistuntimäärään sisältyvänä valinnaisena aineena. Viimeksi mainittu vaihtoehto ei aiheuttaisi opetuksen järjestäjälle ylimääräisiä kustannuksia. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012b, 37-38, 48- 50.)

Lausunnonantajat kritisoivat esitystä useista syistä. Kielivarannon monipuolistamiseksi on ratkaisevaa, hakevatko koulutuksen järjestäjät valtion erityisavustusta kielten opetuksen järjestämiseen ja ovatko oppilaat halukkaita opiskelemaan kieliä ylimääräisellä ajalla (lausunnot 10, 135 ja 152, 2012). ”Ylimääräisellä ajalla” opiskelu voi osaltaan lisätä eriarvoisuutta ja polarisaatiota (lausunto 20, 2012). Koulutuksen järjestäjä voi edelleen olla tarjoamatta vieraita kieliä säästösyihin vedoten tai nostamalla A2- ja B2-kielten aloitusryhmäkoot niin suuriksi, ettei opetusryhmiä synny. Kansallisen kielivarannon kehittämistä tukisikin parhaiten valtion ylimääräisen rahoituksen suuntaaminen pienempiin opetusryhmiin valinnaisten kielten opiskelussa (lausunto 20, 2012). Työryhmän esitys ei toisin kuin edellisen työryhmän esitys ota kantaa ryhmäkokoihin. Kielten opetuksen osalta esitys toteaa, että opetuksen järjestäjä voi itse päättää kielinopetuksen ryhmäkoot. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012b, 48.)

Yhtenä vaihtoehtona kielten opetukseen maaseutumaisissa kunnissa nähdään etäopetuksen kehittäminen ja sen tukeminen valtionavulla. Jos, vaikkapa haja-asutusalueilla syntyisi harvinaisempien kielten opetusryhmiä, olisi pätevien opettajien saaminen näihin kouluihin epätodennäköistä. (lausunto 90, 2012.) Koska ylimääräisten vieraitten kielten opetus on tarkoitus toteuttaa tuntijärjestyksen ulkopuolisella ajalla, ehdotetaan myös oppilaiden kuljetuskustannusten tukemista haja-asutusalueilla (lausunto 93, 2012). Työryhmä on huomionnut tämän esittämällä, että valtio osallistuu lisääntyneisiin kuljetuskustannuksiin normaalin valtionosuusjärjestelmän kautta (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012b, 49).

Kuitenkin, vaikka valtionrahoitusta lisättäisiinkin, se ei vähennä kunnan omaa panostusta. Kunta tai opetuksen järjestäjä huolehtii omalta osaltaan rahoituksesta. Tästä seuraa se, että hyvin voivat kunnat, joilla jo nytkin on kohtuullinen määrä kielivalinnaisuutta voivat edelleen jatkaa tai lisätä valinnaisuutta, mutta kunnat, joiden taloudellinen asema on heikko, eivät voi kielivalintatarjontaa lisätä. Jos ei ole rahaa, niin sitä ei sitten ole. Voisiko valtionrahoitusta porrastaa siten, että köyhempiä opetuksen järjestäjiä kannustetaan suuremmalla valtionpanostuksella lisäämään kielivalintoja. (lausunto 154, 2012)

Eriytymiskeskustelun ja ohjauksellisen keskustelun puhuttavat yhdistyvät lausunnon antajien esittäessä kritiikkiä etenkin valtion erityisrahoitukseen liittyen. Useat lausunnon antajat katsovat esityksen asettavan ruotsinkieliset opetuksen järjestäjät eriarvoiseen asemaan suhteessa suomenkielisiin (lausunnot 43, 68, 95, 99, 135 ja 152). Ruotsinkielisten opetuksen järjestäjien kielinopetuksen järjestäminen eroaa jo lähtökohdissaan suomenkielisistä (lausunto 123, 2012). Ruotsinkieliset koulut tarjoavat A1-kielenä finskaa ja A2-kielenä englantia. Suomenkielisissä

kouluissa A1-kielenä tarjotaan englantia. Toisin sanoen jo A1-kielen osalta katsotaan syntyvän eriarvoisuutta kansalliskielten suhteen. Kun valtion erityisavustuksessa englanti on rajattu avustuksen ulkopuolelle, syrjii tämä nimenomaan ruotsinkielisiä kouluja. Toisaalta kyse on kaikista muistakin oppilaista, jotka opiskelevat englantia A2-kielenä ja jotain muuta kieltä A1-kielenä. Toiseksi, jos englanti rajataan pois lisärahoituksen piiristä A2-kielenä, toista kotimaista kieltä ei tulla enää tarjoamaan A-kielenä nykyisessä mittakaavassa, minkä katsotaan olevan kaksikielisessä maassa ei-toivottava kehityssuunta (lausunnot 17 ja 68, 2012). Lisäksi ruotsinkielisten opetuksen järjestäjien halukkuus järjestää englannin opiskelua A2-kielenä ilman tukea voi heikentyä. Ruotsinkielisistä oppilaista lähes kaikki opiskelevat kahta pitkää kieltä, mitä voidaan pitää kieli-varannon kasvattamisen näkökulmasta erittäin hyvänä (lausunto 95, 2012). Valtion erityisavustus tulisi suunnata kaikille kielille, jotta se ei aiheuttaisi eriarvoisuutta kielten kesken. Muutamat lausunnonantajat kokevat valtion erityisavustuksen ehtojen olevan uhkana sille, että koulutuksen järjestäjät vaihtavat nykyisiä A1-kieliä A2-kieliksi, jotta ne voivat hakea valtion erityisavustusta näiden kielten opetuksen järjestämiseen. Näin esitys vain vahvistaa entisestään englannin asemaa A1-kielenä. Aineistossa ehdotetaan myös ruotsinkielisille kouluille omaa tuntijakoa kielenopetuksessa (lausunto 86, 2012). Toisaalta aineistossa myös kritisoidaan ruotsin kielen pakollisuutta, jonka katsotaan aiheuttavan alueellista eriarvoistumista, koska säädös ei huomioi eri puolilla maata tarvittavaa kielellistä osaamista. (lausunto 22, 2012). Oppilaan näkökulmasta ruotsin kielen pakollisuus B1-kielenä nähdään myös esteenä valita muita kieliä.

On ehdottoman tärkeää, että tämä erityistuki voidaan osoittaa kaikille kielille. Esitys pitää sisällään myös riskin, että koulutuksen järjestäjät vaihtavat nykyisiä A1-kieliä (ranska, saksa, venäjä, espanja) A2-kieliksi, jotta ne voivat hakea valtion erityisavustusta näiden kielten opetuksen järjestämiseen. Näin ollen esitys vahvistaa entisestään englannin asemaa A1-kielenä. Lisäksi pidämme valitettavana, että ehdotus asettaa A1- ja A2-kielet eriarvoiseen asemaan. A2-kielen vähentynyt vähimmäisvuosiviikkotuntimäärä johtaa siihen, että opetuksen tavoitetasoa on madallettava ja ero A1- ja A2-kielten välillä kasvaa entisestään. (lausunto 17, 2012)

A2-kielen opetuksen vähentäminen kahdella vuosiviikkotunnilla epäillään johtavan siihen, että opetuksen tavoitetasoa on madallettava ja ero A1- ja A2-kielten välillä kasvaa entisestään ja lisää kielten välistä eriarvoisuutta. Tämä johtaa myös siihen, että A1- ja A2-kielet täytyy opettaa erillisinä oppimäärinä koko perusopetuksen ajan, mikä aiheuttaa lisäkuluja yläkoulussa ja hankaloittaa myös työjärjestyksen laatimista. (lausunto 135, 2012.)

Aineistosta nousi osana kielten opetusta esiin myös maahanmuuttajaoppilaiden ryhmä. Monikulttuuristuvassa Suomessa olisi osana opetussuunnitelman kehittämistä paneuduttava enemmän monikulttuuristen oppilaiden kielen opetukseen ja omakieliseen tukeen sekä heidän tasa-arvoiseen jatko-opintokelpoisuuteen. Kielten opiskelu ”ylimääräisellä ajalla” kohtelee eriarvoisesti myös maahanmuuttajaoppilaita. Toisen vieraan kielen tai B2-kielen opiskelun toteutuessa ylitunteina, venyvät oppilaiden koulupäivät niin pitkiksi, etteivät oppilaat valitse oman äidinkielen opintojen lisäksi enää vieraita kieliä. ”Syntyperän ja oman kulttuurin ja kielen vaalimisen vuoksi oppilaalla ei siis

olisi tasa-arvoista mahdollisuutta opiskella vieraita kieliä” (lausunto 93, 2012). Oman äidinkielen hallinnan katsotaan kuitenkin luovan perustaa myönteiselle kaksikieliselle ja kaksikulttuuriselle identiteetille ja on tärkeä kotoutumisen onnistumiselle. Oppilaan oman äidinkielen asema perusopetusta täydentävänä opetuksena tulisi tasa-arvoisuuden näkökulmasta muuttaa osaksi perusopetuksen opetussuunnitelmaa valinnaisena aineena, josta annetaan arvosana. (lausunto 84, 2012.)

”...on huolestuttavaa, ettei esityksessä paneuduta monikulttuuristuvan Suomen opetuksen kehittämiseen. Monikulttuuristen oppilaiden oman kielen opetus ja omakielinen tuki eivät ole osana tulevaisuuden perusopetuksen suunnitelmaa. Työryhmä ei ole myöskään pohtinut, miten taataan monikulttuurisille oppilaille tasavertainen jatko-opintokelpoisuus”. (lausunto 69,2012)

Kotitalous on taide- ja taitoaine

Tuntijakotyöryhmän esitys on saanut liikkeelle myös kotitalouden puolustajat. Aineistossa on varsin paljon kotitalousopetuksen puolustajia, jotka kritisoivat sitä, että kotitalous on jätetty pois muiden taide- ja taitoaineiden joukosta, eikä se ole saamassa lisätunteja. Erityiseltä tuntuu se, että voimassa olevassa tuntijakoasetuksessa kotitaloutta ei lueta osaksi taide- ja taitoaineita. Lausunnonantajien mielestä kotitalous on luonteeltaan taitoaine, jossa oppiminen perustuu käytännön ja teorian yhdistämiseen ja tekemällä oppimiseen (lausunnot 3, 34, 45, 73, 79, 140, 189, 191). Uudessa tuntijakoesityksessä taide- ja taitoaineiden valinnaisuus vähenee ja kaikille yhteinen opetus lisääntyy viidellä vuosiviikkotunnilla. Kotitaloutta lukuun ottamatta muut taide- ja taitoaineet ovat saamassa lisätunteja¹⁰². Muutoksen perusteet lähtevät näiden oppiaineiden yhteisen opetuksen vankentamisesta ja kelpoisten opettajien palkkaamiseen liittyvästä opetustuntien riittävydestä. Myös painotettu opetus mahdollistuisi. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012b, 39-40.) Lisäksi työryhmä käyttää perusteluinaan valtakunnallisia 9. luokan musiikin, kuvataiteen, käsityön ja liikunnan oppimistulosten arviointeja. Näissä oppiaineissa oppilaiden osaamisen taso näyttää olevan keskimäärin heikko tai kohtalainen. Myös oppilaiden väliltä löytyy suuria osaamisen eroja. (Laitinen, Hilmola & Juntunen 2011.) Lausunnoissa tuli esiin, että kotitaloudessa ei tällaista kansallista arviointia ole vielä vuoteen 2012 mennessä tehty. Ensimmäinen kotitalouden kansallinen arviointi tehtiin vuonna 2014¹⁰³.

Kotitalouden tärkeyttä aineistossa painotetaan arjen hallinnan taitojen oppimisen kautta ja siten sen katsotaan olevan yhteydessä syrjäytymisen ehkäisemiseen. Kotitalousopetuksen katsotaan edistävän terveyttä, hyvinvointia, ta-

¹⁰² Lisäksi opetuksen järjestäjä voi kohdentaa eri taide- ja taitoaineiden opetukseen vuosiluokilla 1-6 neljä vuosiviikkotuntia ja neljä vuosiviikkotuntia 7-9- vuosiluokilla.

¹⁰³ Kansallinen arviointi osoitti tyttöjen osaamisen olevan selvästi parempaa jokaisella mitatulla osa-alueella, samoin suomenkielisten koulujen oppilaiden osaamisen verrattuna ruotsinkielisten oppilaiden osaamiseen (Venäläinen 2014, 154,156).

sa-arvokasvatusta ja suomalaista sekä muiden maiden ruokakulttuuria. Se opettaa toiminnallisuuden ja yhteistyön kautta arjen taitoja sekä tytöille että pojille ja eri etnisistä taustoista tuleville lapsille. Kotitalouden on todettu olevan oppilaiden arvioimana toiseksi mieluisin peruskoulun oppiaine. (lausunnot 3, 34, 45, 73, 79, 124, 140, 148, 184, 187, 189 ja 191.)

Nykyinen presidentti nosti esiin syrjäytymisen ehkäisyn ja hyvinvoinnin edistämisen ja on perustamassa työryhmää selvittämään nuorten syrjäytymistä. Lasten ja nuorten syrjäytymisen ehkäisy lähtee perusopetuksesta. Kotitalousopetus vastaa tähän haasteeseen ja antaa ratkaisuksi konkreettiset työkalut opettamalla tasa-arvoisesti sekä tytöille että pojille arjen hallintaa tavoittaen koko ikäluokan. Kotitalous on myös luonteeltaan kansainvälisyyskasvatusta: erilaiset etnisistä taustoista tulevat nuoret toimivat yhdessä ja oppivat toistensa ruokakulttuurista. (lausunto 191, 2012)

Sukupuolten eriytyminen

Lausunnonantajat viittasivat sukupuolten tasa-arvoisuuteen lähinnä oppiaineisiin sidottuina tasa-arvokasvatuksen, toiminnallisten opetusmenetelmien, tyttöjen ja poikien arjenhallinnan tai oppimistulosten eriarvoisuuden näkökulmista (lausunnot 28, 62, 73, 75, 116, 142, 172, 183, 191, 195). Miten kouluoppiminen sitten saataisiin tasa-arvoisemmaksi sukupuolten tasa-arvon näkökulmasta? Lausunnonantajat esittivät, että koulu tarjoaisi poikien kouluoppimisen kiinnostuksen herättämiseksi enemmän oppilaita itseään aktivoivia menetelmiä ja toiminnallisuutta. Lisäksi peruskouluun tulisi luoda enemmän työelämäyhteyksiä ja työelämä tietoutta. (lausunnot 28 ja 50, 2012.) Erääksi keinoksi nähdään myös oppituntimäärän lisääminen, esimerkiksi äidinkielessä ja kirjallisuudessa, ja valinnaistuntien lisääminen taito- ja taideaineissa (lausunto 176, 2012). Myös tyttöjen ja poikien eritahtiseen kehitykseen ja oppimistapojen erilaisuuteen tulee kiinnittää entistä enemmän huomiota (lausunnot 28 ja 195, 2012). Vaikka lapset ovat yksilöitä ja työryhmän tuntijakoesityskin lähtee ajatuksesta, että jokaisen oppilaan tulee saada omien tarpeidensa ja kehitystasonsa mukaista opetusta, koulun on kuitenkin todettu suosivan tyttöjä. Tähän liittyen esimerkiksi Kalalahti (2014, 51) on todennut, että tyttöjen suhtautuminen kouluun on poikia myönteisempää.

Onnistunut on myös esimerkiksi vaatimus ottaa erityisesti huomioon sukupuolten ja kehityksen erot, kun otetaan huomioon, että suomalaisten tyttöjen ja poikien väliset erot oppimisessa ovat PISA- tutkimusten mukaan maailman suurimmat. Silti tulisi vieläkin rohkeammin korostaa oppilaita itseään aktivoivien, toiminnallisten opetusmenetelmien käytön merkitystä ja velvoittavuutta. Poikien lisäksi siitä hyötyisivät tytöt. (lausunto 28, 2012)

Sukupuolten eriytymistä tarkastellaan aineistossa myös tyttöjen ja poikien oppimistulosten eriarvoistumisen näkökulmasta. Oppimistulosten eroissa lausunnonantajat viittaavat sekä Pisa-tuloksiin että valtakunnallisiin 9. luokan päättöarviointeihin.

Poikien käsitykset kuvataiteesta opitun hyödyttömyydestä ja omien taitojensa mitätömyydestä vaikuttavat heidän ainevalintoihinsa vuosiluokilla 8-9. Tuntijakoehdotuksen asetusluonnoksessa korostetaan tasa-arvon lisäksi sukupuolten välisten kas-

vun ja kehityksen erojen huomioon ottamista (48). Koska poikien tilanne on taideaineissa erityisen heikko, on hyvä ja oppilaiden nykytodellisuuteen osuva taideopetus erityisen tärkeää myös tästä näkökulmasta. (lausunto 172, 2012)

Vuoden 2009 Pisa-tutkimuksen mukaan oppimistuloksissa todettiin äidinkielen oppimistulosten osalta suuria eroja tyttöjen ja poikien välillä lukutaidossa ja kirjoitustaidossa. Tyttöjen ja poikien oppimistulosten ero lukutaidon osalta oli vertailumaiden suurin. (Lappalainen 2010, Sulkunen ym. 2010.) Kiinnostuksessa ja luottamuksessa omiin tietoteknisiin valmiuksiin suomalaiset tytöt sijoituivat toiseksi viimeiselle sijalle verrattuna muiden maiden oppilaisiin (Sulkunen 2012). Vuonna 2006 mitatuissa luonnontieteellisessä osaamisessa ja vuonna 2011 mitatussa matematiikan, historian ja yhteiskuntaopin osaamisessa ei löytynyt merkittäviä eroja sukupuolten väliltä (Arinen & Karjalainen 2007; Sulkunen ym. 2012; Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012, 54 -55; Kupari & Nissinen 2015, 25). Vuonna 2010 peruskoulun päättövaiheen oppimistulosten kansallisessa arvioinnissa koskien taito- ja taideaineita paljastui suuria osaamiseroja kuvataiteessa, käsitöissä ja musiikissa. Tytöt saavuttivat huomattavasti poikia parempia tuloksia musiikissa ja kuvataiteessa, käsitöiden osaaminen jakaantui tasaisemmin. (Laitinen, Hilmola & Juntunen 2011, 72-73, 136-138,191-193.)¹⁰⁴. Liikunnan kansallinen arviointi vuonna 2010 osoitti erityisesti poikien fyysisen kunnan eriytymiskehityksen (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 116-118). Yleisesti ottaen tutkimustulokset maaseudun poikien osaamisesta peruskoulun päättövaiheessa kertovat huolestuttavaa tietoa. He esiintyvät monissa kansallisissa ja kansainvälisissä tutkimuksissa useimmiten (äidinkieli ja kirjallisuus, musiikki, kuvataide, liikunta) heikommassa neljänneksessä. Käsitöiden osaamisessa maaseutukoulujen pojat pärjäsivät yleisesti paremmin kuin kaupunkikoulujen pojat.

Alueiden ja koulujen eriytyminen

Eri lausunnonantajat ottivat aineistossa kantaa koulujen ja alueiden välisiin eroihin koulujen kokonaistuntimäärien vaihtelun lisäksi valinnaisuuden laajuuden, pätevien opettajien, heterogeenisten opetusryhmien, opetusjärjestelyjen ja oppimistulosten eriytymisen suhteen. Tuntijakoon esitetty valinnaisaineiden määrän kaventaminen kohtelee eri tavoin pieniä ja isoja kouluja. Jo ennestään pienillä kouluilla on suurempia yksiköitä vähäisempi valinnaisaineiden tarjonta ja tämä ero tulee esityksen myötä vain kasvamaan. Suuremmissa kouluissa on mahdollisuus tarjota edelleen laajasti valinnaisaineita, vaikka valtakunnallinen opetussuunnitelma kaventaa valinnaistuntimäärää. Tällöin pienten koulujen oppilaiden opiskelumahdollisuudet eivät ole yhtä tasa-arvoisia kuin suurten koulujen. (lausunto 72, 2012.) Toisaalta aineistossa nähtiin koulujen oppimistu-

¹⁰⁴ Kuitenkin tarkasteltaessa osaamista käsityön sisältöalueittain erikseen teknisen ja tekstiilityön mukaisesti tyttöjen ja poikien osaamisen erot olivat tilastollisesti erittäin merkitseviä. Käsitöiden osalta pojat osasivat selvästi enemmän teknisen työn sisältöjä ja tytöt tekstiilityön sisältöjä. Tässä näkyy käsityön sukupuolittuminen käsityön eri sisältöalueisiin. (Laitinen, Hilmola & Juntunen 2011, 191-193.)

lostojen erojen syyksi koulun sisällä tapahtunut valinnanvapauden kasvu ja lisääntyneet kouluvalinnat.

Toisaalta koulujen ja oppilaiden eriarvoistumisen syyt ovat paljon laajemmalla, sillä ne lähtevät laajemmasta yhteiskunnallisesta eriarvoistumisesta: taloudellisesta ja sosiaalisesta eriytymisestä¹⁰⁵ (Bernelius 2013; Silvennoinen, Rinne, Kosunen, Kalalahti & Seppänen 2012; 2015). Diskurssissa ongelmaksi nähdään oppilaiden todellisten valinnanmahdollisuuksien eriarvoisuus, sillä niihin vaikuttavat käytännössä vanhempien koulutus ja tulotaso. Eri lähtökohdista tulevat oppilaat eriytyvät kouluihin entistä enemmän oppimismotivaation ja kotona saatujen asenteiden ja valmiuksien osalta. (lausunto 127, 2012.) Myös koulujen opetuksessa olevista eroista nähdään syntyvän itseään vahvistava prosessi, kun toiset koulut keskittyvät resurssioimaan erityisopetukseen ja opetuksen tasoa haittaavat järjestyshäiriöt, ja taas toiset koulut voivat käyttää resurssejaan valinnaiskursseiden tarjonnan laajentamiseen ja kilpailla parhaista oppilaista. Oppilaiden yhdenvertaisuutta voidaan turvata lisäämällä opinto-ohjausta ja oppimista tukevia aineita, kuten taide- ja taitoaineita, sekä pitämällä valinnaisaineiden määrä kohtuullisena. (lausunnot 127 ja 164, 2012.)

Myös oppilaiden sekä koulujen välisten oppimiserojen on todettu olevan Suomessa kasvussa. Tähän kehitykseen on johtanut koulun ulkopuolisten tekijöiden – kuten kasvaneen taloudellisen eriarvoisuuden ja alueellisen eriytyksen – lisäksi myös kasvanut valinnanvapaus niin koulujen sisällä kuin koulujen välillä. (lausunto 127, 2012)

Pisa-tutkimusten valossa suomalaisten koulujen välinen eriytyminen on vähäistä verrattuna muihin maihin, mutta eriytyminen on todettu olevan kasvussa. Tämä näkyy esimerkiksi vuoden 2012 Pisa-tuloksissa, joissa todettiin matematiikan osaamisen suhteen ensimmäistä kertaa Suomesta erottuvan kouluja, joiden tulos jäi OECD:n keskiarvon alapuolelle. Erot koulujen välillä olivat edelleen pienet, mutta vuoteen 2003 verrattuna vaihtelu koulujen välillä kasvoi noin kaksi prosenttiyksikköä. Samalla oppilaiden kotien sosioekonomisten erojen vaikutus hieman kasvoi. (Kupari, Välijärvi, Andersson, Arffman, Nissinen, Puhakka ja Vettenranta 2013.) Lukutaidon osalta koulujen erot ovat kasvaneet myös hieman, keskitasoa heikommin menestyviä kouluja on Suomessa hieman enemmän kuin vuonna 2000. Kouluvuosina ilmaistuna parhaiten menestyvien koulujen oppilaat olivat 2,5 vuotta edellä vertaisiaan heikoimmassa suomalaiskoulujen ryhmässä. Väli-Suomen oppilaiden menestyminen kaikissa Pisa-vertailuissa on ollut systemaattisesti muuta maata hieman heikompi¹⁰⁶. (Sulku-

¹⁰⁵ Esimerkiksi Bernelius (2011) on todennut Helsinkiä koskevassa tutkimuksessaan, että koulujen väliset erot syntyvät perheiden asumisvalintojen ja kouluvalintojen seurauksena. Siten eri kaupunkialueiden välinen eriytyminen on merkittävin tekijä koulujen oppilaspohjan eroihin. (Bernelius 2011, 480.)

¹⁰⁶ Maaseutu- ja kaupunkikoulujen väliset erot kaikilla äidinkielen osa-alueilla ovat pieniä, mutta systemaattisesti kuitenkin kaupunkikoulujen eduksi. Etelä-Suomessa maaseutukoulut menestyivät kaupunkikouluja paremmin, Väli-Suomessa maaseutukoulujen menestyminen oli selvästi heikompi ja Pohjois-Suomessa kaupunkikoulujen menestys oli hieman parempaa kuin maaseutukoulujen. (Sulkunen ym. 2010, 35-40.)

nen, Välijärvi, Arffman, Harju-Luukkainen, Kupari, Nissinen, Puhakka ja Reinikainen 2010, 35-40.)

Tiivistetysti voi todeta, että koulutuksellinen tasa-arvo nähdään eriytymisdiskurssissa oppilaiden, koulujen, eri alueiden ja oppiaineiden välisenä eriarvoisuutena. Diskurssissa koulutuksellinen tasa-arvo ja yhteinen koulu ovat uhattuina. Eriytymisdiskurssista löytyy myös yhteyksiä ohjausdiskurssiin. Diskurssi sisältää huolipuhetta eri koulujen välisistä suurista vähimmäistuntimääräeroista, jotka voivat johtaa opetuksen tarjonnan, oppimistulosten ja jatko-opintovalmiuksien eriarvoistumiseen. Se on puhetta kieliohjelman tavoiteltavista muutoksista, jotka eivät tavoitteista huolimatta johda alueelliseen ja kielelliseen yhdenvertaisuuteen tai kielten opiskelun mahdollisuuksien yhdenvertaisuuden lisääntymiseen erityisesti valtion erityisavustuksen rajausten vuoksi. Aineistossa kantaa otetaan myös kotitalouden eriarvoiseen asemaan muiden taito- ja taideaineiden joukossa. Sen merkitys arjen hallinnan taitojen oppimiselle, syrjäytymisen ehkäisylle ja tyttöjen ja poikien tasa-arvokasvatukselle sekä eri kulttuurista tulevien nuorten keskinäiselle vuorovaikutukselle oppimisessa on lausunnon antajien mielestä tärkeä.

Sukupuolten eroja aineistossa tarkastellaan myös kansallisten ja kansainvälisten kouluarviointitutkimusten antamien oppimistulosten erojen kasvun kautta. Samalla pohditaan, mitä koululle tulisi tehdä, jotta erityisesti pojat pärjäisivät ja viihtyisivät siellä paremmin. Eriarvoisuus oppimistuloksissa on kasvanut hieman myös eri koulujen ja alueiden välillä. Pienet ja suuret koulut sekä kaupungit ja haja-asutusalueet ovat eriarvoisia suhteessa opiskeluun liittyviin valinnanmahdollisuuksien tarjontaan, opetusryhmien järjestelymahdollisuuksiin ja mahdollisuuksiin palkata päteviä kielten tai taide- ja taitoaineiden opettajia. Kyse on eriarvoisuudesta, joka estää tasa-arvoiset opiskelumahdollisuudet opetusjärjestelyiden, opetussuunnitelmallisten tai taloudellisten resurssien luomien rajoitteiden vuoksi.

7.2.3 Vapausdiskurssi

Samoin kuin edelliseen esitykseen liittyen vapausdiskurssi ei noussut tässäkään aineistossa kovin suureen rooliin koulutukselliseen tasa-arvoon liittyen. Vapausdiskurssia voi pitää vastadiskurssina yhteinen koulu -diskurssille ja ohjausdiskurssille, koska diskurssin puhettavat korostavat enemmän vapautta ja yksilöllisiä ratkaisuja niin oppilaan kuin opetuksen järjestäjän näkökulmasta. Lausunnonantajat ottivat kantaa eniten tuntijakotyöryhmän esittämää valinnaisuuden kaventamista vastaan. Uusi esitys vahvistaa nimenomaan ylimääräisiä kieliä valinneiden oppilaiden valinnaisuutta, mutta kielten opiskelu tapahtuisi ”lukujärjestyksen ulkopuolisena” opetuksena. Koulutuksen järjestäjän vapaus tehdä paikallisia ratkaisuja kaventuu työryhmän esityksessä entisestään.

Koulutuksellinen tasa-arvo edellyttää yksilöllisempiä valintoja

Lausunnonantajat kritisoivat työryhmän esitystä siitä, että se on vähentänyt oppilaiden valinnaisuutta nimenomaan vuosiluokilla 7-9. Valinnaisuuden vä-

hentämisen katsotaan vähentävän opiskelumahdollisuuksien tasa-arvoa. Valinnaisuus nähdään mahdollisuudeksi kehittää oppilaan omia vahvuuksia ja kiinnostuksen kohteita huomioimalla erilaiset lahjakkuudet (lausunto 72, 2012) ja lisäämällä onnistumisen ja oppimisen kokemuksia sekä sitoutumista kouluyhteisöön (lausunnot 160 ja 144, 2012). Tätä kautta toteutuu myös yksi peruskoulun tehtävistä eli kiinnostuksen herättäminen jatko-opintoihin ja omiin tulevaisuusvalintoihin. Etenkin yläkoulussa on oltava mahdollisuus opiskella myös tarvittaessa tavanomaista laajempia valinnaisia opintokokonaisuuksia. Lausunnonantajien mielestä valinnaisuuden tulisi kohdistua taito- ja taideaineisiin tai matemaattis-luonnontieteellisiin aineisiin (lausunto 50, 2012).

Lausunnonantajat katsovat, että valinnaisuuden rajoittaminen tekee koulusta yhä teoreettisemman, eikä se sovi yhteen kaikille tarkoitetun koulun periaatteen kanssa. Oppilaiden tulisi kehittyä ja kasvaa samanarvoisin perustein, mutta erilaisin tavoin. Lisäksi koulun tehtävä on estää kaikilla mahdollisilla tavoilla lasten ja nuorten syrjäytyminen. Siksi koulun tulee voida huolehtia yksittäisen yksilön intresseistä ja tarpeista. (lausunto 86, 2012.) Yläkoulun valinnaisuuden lisääminen nähdään heikompien oppilaiden kannalta käytännön osaamisen vahvistamisen ja kädentaitojen kautta tapahtuvana motivaation ja jatko-koulutusvalmiuksien parantamisena. Näiden kautta peruskoulu rakentaa siltaa työ- ja käytäntöpainotteiseen oppimiseen ammatillisessa koulutuksessa. (lausunto 50, 2012.) Erityisesti ne pojat, joille lukuaineet tuottavat vaikeuksia, hyötyisivät toiminnallisista taide- ja taitoaineista. Oppimisen käytännönläheisyys voisi parantaa kouluviihtyvyyttä ja vähentää koulupudokkaiden määrää sekä syrjäytymistä. (lausunnot 176 ja 86, 2012.)

Koulujen Musiikinopettajat ry kantaa huolta niistä lapsista, useimmin pojista, joille lukuaineet jo nyt aiheuttavat ylivoimaisia ponnistuksia. Valinnaisaineiden maltillinen tuntimäärän lisäys ehdotukseen (esimerkiksi 2 vvt) edistäisi tasa-arvoa oppilaiden kesken ja auttaisi osaltaan vähentämään koulupudokkaiden määrää. (lausunto 176, 2012)

Aineistossa lahjakkaiden opetukseen viitataan hyvin niukasti (lausunnot 76, 110, 164 ja 196). Tuntijakotyöryhmä mainitsee lahjakkaat esityksessään ainoastaan yhden kerran, kun puhe on matemaattisesti lahjakkaiden oppilaiden oppimismahdollisuuksien tunnistamisesta ja huomioimisesta (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012b, 21). Tuntijakoesityksen perusteluissa viitataan hallitusohjelman sisältöön eri lahjakkuuksien kehittämiseksi. (Pääministeri Jyrki Kataisen hallituksen ohjelma 2011). Valtakunnallisissa peruskoulun tavoitteissa yksilöllisyys ja erilaisen lahjakkuuden huomioonottaminen ei paljoa näy. Työryhmän asetusluonnoksen 4 §:ssä todetaan, että ”jokainen oppilas saa opetusta, ohjausta ja tukea ikäkausi ja muut edellytykset huomioon ottaen ja siten, että se edistää oppilaiden tervettä kasvua ja kehitystä” sekä ”koulun toimintakulttuurin ja oppimisympäristön tulee tukea yksilön ja yhteisön kasvua, oppimista ja vuorovaikutusta”. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012b, 54). Asetuksen pääpaino on heikompien oppilaiden tukemisessa. Lahjakkuuksien kehittämistä ei sanamuotona mainita, mutta sen voi tietysti tulkita yksilön kasvun ja oppimisen kautta. Myös painotetun opetuksen mahdollistaminen voidaan nähdä lahjakkaiden

oppilaiden oppimisen tukemiseksi. Lahjakkuuden huomioiminen opetuksessa toivotaan aineistossa kirjoitettavan selkeämmin näkyviin valtakunnalliseen ja kuntakohtaisiin opetussuunnitelmiin. Nyt se jää ratkaistavaksi pääasiassa opetussuunnitelman perusteiden ja paikallisten opetussuunnitelmien kautta. (lausunto196, 2012.)

Yhtenä näkökulmana valinnaisuuden lisäämiseen on se, painotetaanko valinnaisuutta yksilön valinnaisuutena vai koulutuksen järjestäjän valinnaisuutena. Kyse on siis siitä, kumman etu asetetaan etualalle: yksilön taipumusten kehittäminen vai koulutuksen järjestäjän resurssit, joista opettajien saatavuus on keskeisimpiä kysymyksiä. Tasa-arvon vaakakupissa tasapainottelevat kaikille yhteinen opetus ja kaikkien yhtä suuri mahdollisuus valita oppiaineita oman kiinnostuksensa ja taipumustensa mukaan (lausunto 7, 2012). Joskin kaikille yhteinen opetus on yksinkertaisempaa järjestää kuin kaikkien yhtä suuret mahdollisuudet valita itselle kiinnostuvia oppiaineita. Viimeisessä vaihtoehdossa mukaan tulee tekijöitä, joihin koulu ei voi itsessään vaikuttaa.

Opetuksen järjestäjän vapaus

Työryhmä esittää, että opetuksen järjestäjä voi itse määritellä kuntakohtaisessa opetussuunnitelmassaan tuntijakoasetuksen 2-4 §:ssä säädettyjä tavoitteita tukevia aineita tai useasta aineesta muodostettuja ainekokonaisuuksia. Näitä voivat olla perusopetuslaissa mainittujen oppiaineiden syventävien ja soveltavien oppimäärien tai niistä muodostettujen kokonaisuuksien lisäksi esimerkiksi tieto- ja viestintätekniikka. Myös draama ja taloustieto sekä kansalaistaitoja vahvistava opetus ovat mahdollisia. Jos opetuksen järjestäjä haluaa, se voi tarjota lisää valinnaisuutta kasvattamalla opetuksen kokonaistuntimäärää. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012b, 41-42.) Aineistossa opetuksen järjestäjien halu suurempaan tuntijakoon liittyvään vapauteen ei noussut merkittävästi esiin nimenomaan koulutukselliseen tasa-arvoon liittyen. Kritiikkiä annettiin kuitenkin siitä, että paikallisten olosuhteiden ja tarpeiden huomioiminen heikentyy tämän esityksen myötä entisestään (lausunto 71, 2012). Tämä tuli esille aikaisemmin myös kielivalintojen yhteydessä.

Koulutuksellisen tasa-arvon varmistaminen on tärkeää, mutta se ei saa johtaa siihen, että paikallisen tason edellytykset joustaviin ja tarkoituksenmukaisiin ratkaisuihin kaventuu nykyisestä. (lausunto 68,2012)

Opetuksen järjestäjän mahdollisuus painotettuun opetukseen mahdollistuu työryhmän esityksen mukaan taide- ja taitoaineiden keskinäisen valinnaistuntimäärän eli niin sanotun välyksen kautta¹⁰⁷. Tuntijakoesityksessä esitetään, että opetuksen järjestäjä voi edelleen itse resursoida jonkin verran vähimmäistuntimäärän ylittäviä tunteja erityisen vahvasti painottuneeseen opetukseen. (Ope-

¹⁰⁷ Se on sekä alakoulussa että yläkoulussa yhteensä 4 vuosiviikkotuntia. Tässä suhteessa opetussuunnitelman välystä on supistettu vuoden 2001 tuntijaosta molempien kouluasteiden osalta kaksi vuosiviikkotuntia. Nämä tunnit on siirretty kaikkien yhteiseen opetukseen.

tus- ja kulttuuriministeriö 2012b, 40.) Tässäkin suhteessa opetuksen järjestäjien vapautta on kuitenkin rajoitettu.

On syytä muistaa, että painotettu musiikinopetus on suomalaisen musiikkikoulutusjärjestelmän yksi kivijalka; se kasvattaa runsaasti luovia, menestyviä, esiintymiskykyisiä, sosiaalisia, tasapainoisia ja älykkäitä kansalaisia yhteiskunnan palvelukseen myös muille aloille, eikä sen asemaa tule millään tavalla heikentää siitä huolimatta, että samaan aikaan tulee taata kaikille yhteinen musiikin opetus ja alueellinen tasa-arvo. (lausunto 162, 2012)

Kokoavasti voi todeta, että vapausdiskurssin näkökulmasta koulutuksellinen tasa-arvo tarkoittaa jokaisen yksilön opiskelumahdollisuuksien vapautta ja opetuksen järjestäjien opiskelumahdollisuuksien järjestämisen vapautta. Valinnaisuuden kehittämisen suhteen on merkittävää, kummasta näkökulmasta valinnaisuutta tarkastellaan ja kenen etuja valinnaisuuden supistamisella ajetaan: oppilaan vai opetuksen järjestäjän. Oppilaan valinnanmahdollisuudet antavat tilaisuuden kehittää omia vahvuuksiaan ja opiskella oman kiinnostuksensa mukaisia oppiaineita ja -kokonaisuuksia. Mahdollisuus omiin valintoihin esimerkiksi taide- ja taitoaineissa keventää peruskoulun teoriapainotteisuutta ja auttaa siten sellaisia oppilaita, joita kiinnostaa enemmän käytännön taitojen oppiminen. Mahdollisuus valintoihin katsotaan myös lisäävän kouluviihtyvyyttä ja elinikäisen oppimisen taitoja. Sen katsotaan myös vähentävän koulupudokkaiden määrää ja estävän syrjäytymistä. Tässä yhteydessä viitataan nimenomaan heikompiin oppilaisiin ja poikiin ja siten diskurssin voi katsoa lähentyvän yhteisen koulu -diskurssin puhetapaa, vaikka se yleisemmällä tasolla asetuu vastadiskurssiksi yhteinen koulu -diskurssille ja ohjusdiskurssille. Myös vapausdiskurssi kantaa huolta heikommista osajista, eikä vain lahjakkaista. Sama painotus on löydettävissä tuntijakoesityksen sisältämästä tavoitteesta yksilöllisyyden huomioimisessa nimenomaan heikompien oppilaiden koulunkäynnin tukemisena. Lahjakkaiden opetus näyttäytyy opetuksen järjestäjien mahdollisuutena tarjota painotettua opetusta taide- ja taitoaineisiin liittyen. Opetuksen järjestäjien näkökulmasta kaikille yhteinen opetus ja alueellinen tasa-arvo katsotaan tärkeiksi, mutta toisaalta opetuksen järjestäjällä tulisi olla vapaus järjestää opetustaan paikalliset tarpeet ja vahvuudet huomioon ottaen omien resurssiensa mukaisesti.

7.2.4 Lainsäädännöllinen diskurssi

Lainsäädännöllinen diskurssi on lakien ja asetusten määrittelemä ikkuna koulutukselliseen tasa-arvoon. Sen hahmottaminen vuoden 2012 kannanotoista ei ollut niin selkeä tehtävä kuin edellisessä vuoden 2010 aineistossa. Erityisesti puhe oikeuksista ja vetoaminen yhdenvertaisuuteen nousee esiin myös muiden diskurssien sisällöissä aikaisempaa enemmän. Lainsäädännöllisessä diskurssissa kyse on yksilöiden ja vähemmistöryhmien oikeuksista, joihin perusteluna on käytetty kansainvälisiä sopimuksia tai Suomen lainsäädäntöä. Aineistossa tuodaan esiin kansainväliset ihmisoikeudet, YK:n lasten oikeuksien sopimus, ILO:n yleissopimus, YK:n vammaisten henkilöiden oikeuksia koskevan yleissopimus

sekä Suomen lainsäädännön osalta yhdenvertaisuuslaki, tasa-arvolaki ja perusopetuslaki.

Koulutuksellisesta tasa-arvosta oppilaiden yhdenvertaisuuteen

Lausunnonantajat edellyttävät yhdenvertaisuuden merkityksen selkeämpää esilletuomista työryhmän esityksessä sekä kouluopetuksen rakenteissa. Tämä tulisi ilmetä sekä yhdenvertaisuuskasvatuksena että koulun arkikäytänteinä. Kriitikki kohdistuu työryhmän käyttämän koulutuksellisen tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden tulkinnan kapea-alaisuuteen. Tuntijako ja valtakunnalliset tavoitteet muodostavat rakenteen, jolla on vaikutusta yhdenvertaisuuden toteutumiseen lasten ja nuorten kouluarjessa ja myöhemmin heidän tulevaisuudessaan.

Yhdenvertaisuuslain kaikille viranomaisille asettamat velvoitteet syrjinnälle alttiiden henkilöiden yhdenvertaisuuden edistämiseksi jäävät esityksessä viitteellisiksi. (lausunto 80, 2012)

Työryhmän esittämässä perusopetusasetuksen 4§:ssä oleva otsikko: ”Sivistyksen, tasa-arvoisuuden ja elinikäisen oppimisen edistäminen” tulisi muuttaa siten ”Sivistyksen, yhdenvertaisuuden ja elinikäisen oppimisen edistämiseksi.” Käsitteenä tasa-arvo viittaa tasa-arvolain tarkoittamaan sukupuolten väliseen tasa-arvoon eikä esityksessä käytetty muoto ”tasa-arvoisuuden” ole Suomen lainsäädännössä vakiintunut käsite. Lisäksi 4 §:ssä mainittu tavoite ”Kasvatuksessa, opetuksessa ja ohjauksessa sekä kaikessa koulun toiminnassa tulee aktiivisesti vahvistaa koulutuksellista tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta” tulisi muuttaa yhdenvertaisuuden osalta tarkemmin ”oppilaiden yhdenvertaisuudeksi” ja poistaa sana ”koulutuksellinen”. Asetuksen kohdassa ei tulisi rajoittaa vain koulutuksellisen tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden vahvistamiseen, koska sillä tarkoitetaan useimmiten maantieteellistä ja sosioekonomista tasa-arvoa. Asetuskohta tulisi tarkentaa niin, että tavoite sisältää tasa-arvolain ja yhdenvertaisuuslain mukaisesti tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden laajasti käsitettynä, niin että sen näkökohtana ovat myös sukupuolten tasa-arvo ja yhdenvertaisuuslain tarkoittamat syrjintäperusteiden näkökohdat. (lausunnot 80, 129 ja 190, 2012.)

Lausunnonantajat tuovat esille, että perusopetuslaki viittaa yhdenvertaisuuteen lähinnä opetuksen järjestämisen osalta. Laissa todetaan, että ”opetuksen tavoitteena on lisäksi turvata riittävä yhdenvertaisuus koulutuksessa koko maan alueella” (Laki 1998c, 2§). Perusopetuslaissa ei ole huomioitu koulun arjen toimintojen yhdenvertaisuutta, sen sijaan yhdenvertaisuuslaki viittaa tähän yhdenvertaisuuden edistämiseksi kaikkien viranomaisten, siis myös koulujen opetuksen järjestäjien, toiminnan kautta.

Yhdenvertaisuuslaki puolestaan edellyttää, että kaikkien viranomaisten, kuten koulujen opetuksen järjestäjien, tulisi tavoitteellisesti ja suunnitelmallisesti edistää yhdenvertaisuutta kaikessa toiminnassaan. Kaikissa kouluissa ei kuitenkaan tiedetä, mitä tämä käytännössä merkitsee. (lausunto 8, 2012)

Lausunnonantajat esittävät lisäksi, että peruskoulun tavoite oppilaiden kasvatamisesta "vastuullisuuteen ja yhteistyöhön sekä toimintaan, joka pyrkii ihmisryhmien, kansojen ja kulttuurien väliseen suvaitsevaisuuteen ja luottamukseen" tulisi muuttaa suvaitsevaisuuden tavoittelemisen osalta yhdenvertaisuuden tavoitteeksi (lausunnot 20 ja 80, 2012). Suvaitsevaisuuskasvatus perustuu usein tiettyyn normiin, josta käsin erilaisuus nähdään poikkeavuutena, johon tulee "suhtautua". Yhdenvertaisuuden periaate sen sijaan nojaa ihmisoikeusajatteluun, jossa jokaisella ihmisellä on sama kyseenalaistamaton arvonsa ja oikeus vastavuoroiseen kunnioitukseen. Suvaitsevaisuudessa on kyse tietynlaisesta valta-asemasta, jossa arvovaltaisemmalla yhteiskunnallisella ryhmällä on valta joko suvaita tai olla suvaitsematta. Oppilaiden tulisi oppia käyttämään mielipide- ja ilmaisuvapauttaan niin, että he kunnioittavat samalla toisten vapauksia ja toisten oikeutta turvalliseen elämään. Näitä taitoja tulisi harjoitella käytännössä kaikessa koulun opetuksessa niin aihekokonaisuuksien kuin eri oppiaineiden opetuksen kautta. (lausunnot 16 ja 80, 2012.)

Ihmisenä kasvamisessa on tärkeitä osoittaa ihmisoikeuksien konkreettinen merkitys yksilölle ja ihmisoikeus- ja yhdenvertaisuusnäkökulman tulee olla sisällytetty niin opetukseen kuin kouluyhteisöönkin. Paras tapa kasvattaa yhteisöllisyyteen, yhteistyöhön ja osallisuuteen on harjoitella näitä taitoja käytännössä kaikessa koulun opetuksessa. (lausunto 16, 2012)

Tasa-arvokäsitteen kapea tulkinta on kritiikin kohteena myös lahjakkaiden opetuksen suhteen. Tasa-arvoa tulisi tulkita eri sukupuolten tasa-arvon sijaan yksilöiden välisenä tasa-arvona, jossa jokaisella ihmisellä on yhtäläinen arvo. Myös perustuslaki (Laki 1999) sisältää yksilöllisen tulkinnan sivistyksellisistä oikeuksista, jotka julkisen vallan tulee turvata. Lähtökohtana tasa-arvolle on jokaisen yhtäläinen mahdollisuus saada kykujensä ja erityisten tarpeidensa mukaisesti myös muuta kuin perusopetusta. Tämä ei koske vain erityistä tukea tarvitsevia oppilaita vaan myös lahjakkaita.

Tasa-arvo tarkoittaa myös kaikkien ihmisten yhtäläistä arvoa yksilöinä. Perustuslaki 16 § - "jokaiselle yhtäläinen mahdollisuus saada kykujensä ja erityisten tarpeidensa mukaista myös muuta kuin perusopetusta sekä kehittää itseään varattomuuden sitä estämättä". Tämä ei toteudu perusopetuksessa. Todellisuudessa perusopetus (peruskoulu) on rappeutunut tasolle, jossa oppiaineissa opetus raahautuu luokan huonoimpien mukaan. --- Kaksi opettajaa on todennut, että lahjakkaan oppilaan eriyttäminen vaatii valtavia voimavaroja, kun taas heikkojen eriyttäminen ei. Valitettavasti tuo ei auta keskitason oppilaita eikä myöskään lahjakkaita. (lausunto 164, 2012)

Sukupuolten yhdenvertaisuudesta yksilöiden yhdenvertaisuuteen

Tuntijakotyöryhmä viittaa esityksessään sukupuolten yhdenvertaisuuteen toteamalla, että "opetuksessa otetaan erityisesti huomioon tyttöjen ja poikien erilaiset tarpeet sekä kasvun ja kehityksen erot". Muutoin esityksen viittaukset tyttöihin ja poikiin tehdään kansainvälisten ja kansallisten oppimistulosten arviointien tulosten yhteydessä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012b, 15,18,21,23). Katson, että keskustelu oppimistulosten eriyttämisestä liittyy eriy-

tymisdiskurssiin ja keskustelu sukupuolten kohtelun yhdenvertaisuudesta koskee lainsäädännöllistä diskurssia.

Tuntijakoesityksessä on lausunnonantajien mielestä huomioitu koulumaailman sukupuolisensitiivisyys. Sukupuolisensitiivisyys merkitsee herkkyyttä huomioida sukupuolen erilaiset vaikutukset nuorten kasvamiseen. Esityksen antamaa näkökulmaa tulisi kuitenkin laajentaa koskemaan myös niitä keinoja, joilla vahvasti sukupuolittunutta koulutilaa voitaisiin muuttaa paremmin yksilöllisiä tarpeita huomioivaksi ja tukemaan moninaisia tapoja tuoda esiin sukupuolta (lausunnot 16 ja 80, 2012). Tästä syystä sukupuolten välisten kasvun ja kehityksen erojen huomioimisen tavoitetta tulisi laajentaa koskemaan myös tyttöjen ja poikien keskinäistä moninaisuutta lisäämällä asetusehdotuksen 4 §:ään lause: ”Opetuksessa huomioidaan sekä seksuaalisuuden ja sukupuolen ilmaisun moninaisuus” (lausunnot 80, 163 ja 190, 2012). Peruskoululaisen kasvuun liittyvien sukupuolittuneiden tyyppiirteiden korostaminen ei saisi peittää sitä tosiasiaa, että jokainen lapsi ja nuori on ennen kaikkea yksilö, joka kehittyy omaa tahtiaan (lausunto 190, 2012).

Diskurssissa nostetaan esiin koulujen ja opettajien opetukselliset ja kasvatukselliset erot yhdenvertaisuuden ja moninaisuuden käsittelyssä. Sukupuolen ja seksuaalisen suuntautumisen moninaisuus ovat kuitenkin osa koulussa viihtymistä ja yksilön hyvinvointia. Moninaisuuden huomioiminen tulisi olla osa koulun arkea ja sen tulisi näkyä myös oppimateriaaleissa niin, ettei oletettaisi näitä vähemmistöjä luokan ulkopuoliseksi ryhmäksi tai että moninaisuus ja vähemmistöasema esiintyisivät jonkinlaisena haasteena kouluyhteisössä. Yhdenvertaisuuden ja sukupuolten tasa-arvon edistämiseksi oppilaanohjauksella on merkittävä rooli. Sillä voidaan tukea oppilaan aitoja valintoja ja uskallusta valita sellainen ala, josta hän on yksilönä kiinnostunut ilman, että hänen tarvitsisi kokea valinnasta seuraavaa syrjintää. (lausunto 80, 2012.)

Katsomuksellinen yhdenvertaisuus

Työryhmä esittää uskonnon ja elämänskatsomustiedon opetuksen tuntimäärän säilyttämistä vuoden 2001 tuntijaon mukaisena. Siten uusi esitys peruttaa edellisen työryhmän esittämän uskonnon ja elämänskatsomustiedon tuntimäärän karsimisen ja etiikan lisäämisen uudeksi oppiaineeksi. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012b, 39; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 138.) Työryhmän esityksessä on lisätty opetuksen valtakunnallisten tavoitteiden ”Kasvu ihmisyyteen ja yhteiskunnan jäseneksi” kohtaan tavoite, jonka mukaan ”opetuksen tulee edistää kulttuurien sekä aatteellisten, maailmankatsomuksellisten ja uskonnollisten, kuten kristillisten perinteiden sekä länsimaisen humanismin perinteen tuntemusta ja ymmärtämistä” (Opetusministeriö 2012, 53; Lahtinen & Lankinen 2013, 121).

Tässä aineistossa keskustelu uskonnonopetuksesta edustaa yhteisöllisempää ja monikulttuurisempaa näkemystä kuin vuoden 2010 keskustelu. Lausunnonantajat ottivat kantaa pääosin siihen, että uskontojen opettaminen erillisenä

oppiaineena tulisi lopettaa ja siirtyä kaikille yhteiseen katsomusopetukseen¹⁰⁸. Se, mitä se voisi olla, eroaa eri lausunnonantajilla.

Opetuksen tulisi olla uskonnollisesti ja poliittisesti riippumatonta ja perustua yhdenvertaisuuteen ja vakaumusten vapauteen (lausunto 94, 2012) sekä yhteisölliseen tasa-arvoon mahdollistamalla kaikkien eri uskontokuntiin kuuluvien osallistumisen opetukseen (lausunto 7, 2012). Sen tulisi olla elämäntiedon opetusta, joka käsittelee tasapuolisesti eri kulttuurikäsitteitä ja uskontoja (lausunto 127, 2012) tai ei-uskontosidonnaista etiikan opetusta. Etiikan opetusta puoltaa tosiasia, että kouluissa on yhä enemmän muista kulttuureista ja uskonnoista tulleita tai kokonaan uskonnottomia oppilaita. Etiikan opetus myös osaltaan yhtenäistäisi arvoja ja olisi konkreettinen askel kulttuurien ja kansallisuuksien todellisen yhteisymmärryksen lisäämiselle (lausunnot 94 ja 160, 2012). Näihin tavoitteisiin perusteet löytyvät YK:n lasten oikeuksien sopimuksen yleisperiaatteista, joiden mukaan kaikkia lapsia tulee kohdella yhdenvertaisesti (lausunto 160, 2012). Lausunnonantajat toteavat, että työryhmän esitys uskonnon ja elämäntiedon opetuksen järjestämisestä ei kuitenkaan näitä periaatteita tue, vaikka tuntijakoesityksen tavoitteiden kohdalla on aikaisempaa enemmän tuotu esiin ajatusta erilaisuuden kunnioittamisesta ja ihmisryhmien, kansojen ja kulttuurien välisestä kunnioituksesta ja luottamuksesta (ks. Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012b, 53). Uskonnon opetuksen ja elämäntiedon opetuksen ei tulisi luoda vastakkaisasettelua eri näkemysten välillä, eikä se ole myöskään järkevää pedagogisesti ja taloudellisesti (lausunto 89, 2012).

Suuntaus yhä pienempiin eri uskontojen ja elämäntiedon opetusryhmiin on epätarkoituksenmukainen, eriarvoistava ja vastakkainasettelua korostava. Esitämme, että tulevaisuuden perusopetuksessa eri uskontojen sijaan opetetaan kaikille yhteistä oppiainetta, joka yhdistää elämäntiedon, eri uskontojen uskontotiedon, etiikan ja moraalikasvatuksen. Nykyinen ja esityksen mukainen järjestelmä ei ole enää kestävä pedagogisesti eikä taloudellisesti. (lausunto 89, 2012)

Opetuksen järjestäjien käytännölliseksi ongelmaksi nähdään myös eri uskontojen uskonto-opetuksen kelpoisuusehdot täyttävien opettajien saaminen etenkin pienemmille paikkakunnille. Oppilaita eriarvoistavana pidetään myös sitä, että muiden kuin luterilaisten ja ortodoksien uskonnon opetus on muun muassa opettajapulasta johtuen usein tunnustuksellista. Eri uskontojen opetuksen toteuttaminen vaatii myös taloudellisia resursseja varsinkin suuremmilla paikkakunnilla. (lausunto 89, 2012.) Siten lainsäädännöllisessä diskurssissa on uskonnon opetuksen osalta myös aineksia eriytymis- ja ohjausdiskursseista.

Eräänä erityisteemana aineistosta nousi kysymys erityiseen maailmankatsomukseen perustuvien koulujen opetuksen tiedollisista tavoitteista ja oppisääntöistä. Tuntijakotyöryhmän mukaan valtioneuvoston asetuksen (Laki 2001) 4 §:n muotoilu erityiseen maailmankatsomukseen ja kasvatustieteelliseen opetukseen liittyen on johtanut siihen opetuksen järjestäjien tulkintaan, että säädös antaisi valtuudet muokata ja jopa muuttaa perusopetuksen yhteisten valtakun-

¹⁰⁸ Toisaalta tähän keskustelun sisältöön vaikuttaa se, että valtauskontojen edustajat ovat poissa lausunnonantajien joukosta.

nallisten oppiaineiden tiedollisia tavoitteita ja tietosisältöjä. Katsomuksellisen aineksen tulisi kuitenkin kulkea opetuksessa läpäisyperiaatteena, eikä sen tulisi sulkea pois mitään lain, asetuksen ja opetussuunnitelman perusteiden sisältämiä tavoitteita tai sisältöjä. Lisäksi opetus ei voi sitouttaa oppilasta kyseiseen maailmankatsomukselliseen tai kasvatusopilliseen arvo- ja kasvatustilofilofiseen näkemykseen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 14, 33.) Tähän ovat tarttuneet kymmenen eri puolella Suomea toimivaa kristillistä koulua, jotka yhteisessä lausumassaan toteavat, että he eivät ole poistaneet opetussuunnitelmissaan valtakunnallisia opetuksen tiedollisia tavoitteita ja sisältöjä vaan lisänneet siihen kristillistä ainesta. Tämän ei nähdä vähentävän oppilaiden saamia taitoja ja taitoja eikä vaarantavan heidän jatko-opintokelpoisuuttaan. Toisaalta he haluavat edelleen antaa oppilaille arvokasvatuksen lisäksi myös maailmankatsomukseen perustuvia tietoja, taitoja ja valmiuksia. Kristilliset koulut eivät myöskään katso pakottavansa oppilaitaan sitoutumaan kristilliseen maailmankatsomukseen tai johonkin seurakuntaan, vaan rohkaisevat tarkastelemaan kriittisesti kaikkia näkemyksiä. He myös vetoavat perustusvaliokunnan lausumaan siitä, että eri oppiaineisiin voi maailmankatsomuksellisissa kouluissa kuulua maailmankatsomuksellista ainesta. (lausunto 114, 2012.)

Edellä mainittu keskustelu liittyy ohjausdiskurssiin, sillä kyse on työryhmän halusta tiukentaa erityiseen maailmankatsomukseen perustuvan opetuksen ohjausta niin, että sen opetuksen tavoitteet ja oppisisällöt eivät liiaksi poikkeaa muiden julkisen opetuksen järjestäjän antamasta opetuksesta. Sama tavoite koskee myös erityiseen kasvatusopilliseen järjestelmään perustuvan opetuksen järjestäjiä ja heidän antamaa opetustaan.

Vähemmistöjen kielellinen yhdenvertaisuus

Kuten aikaisemmassa tuntijakoesityksessä tähänkin esitykseen liittyen lausunnonantajat ottivat kantaa vähemmistökielisten oppilaiden kielellisiin oikeuksiin ja kansalliskielten yhdenvertaiseen kohteluun. Saamelaisten oikeutta opetukseen, tosiasiallista osallistumista opetussuunnitelmauudistukseen ja varojen myöntämistä opetuksen toteuttamiseen perustellaan Kataisen hallitusohjelman tavoitteeksi asetetun kansainvälisen ILO:n yleissopimuksen nro 169 ratifioinnilla ja ILO:n yleissopimuksen sisällöillä alkuperäiskansojen opetuksen periaatteista. Saamelaisten edustajat ovat tyytyväisiä tähän mennessä toteutettuihin rahoitukseen liittyviin positiivisiin erityistoimenpiteisiin, joilla on mahdollistettu saamenkielisen oppimateriaalin tuottaminen. Nämä ovat luoneet tosiasiallisia edellytyksiä yhdenvertaisuuden toteutumiselle kotiseutualueen kuntien antamassa opetuksessa. Samat erityistoimet tulisi laajentaa myös saamelaisten kotiseutualueiden ulkopuolelle, koska suuri enemmistö saamelaislapsista asuu edellä mainitun alueen ulkopuolella ja jää kaikkien saamelaisopetuksen vaihtoehtojen ulkopuolelle. (lausunto 168, 2012.)

Aineistossa otetaan kantaa myös viittomakielisten oppilaiden oikeuteen opiskella aidosti kaksikielisinä ja kaksikielisesti. Tuntijakotyöryhmä on nostanut äidinkielen perustavanlaatuisiksi kriteeriksi muulle oppimiselle, mutta äi-

dinkielen katsotaan tarkoittavan esityksessä vain suomea tai ruotsia. Tuntijakotyöryhmä ei ole sisällyttänyt luonnostelevaansa tuntijakoasetuksen 8 §:än momenttiin viittomakielisiä oppilaita, vaan se puhuu saamen-, romanin- tai vieraskielisistä oppilaita. Siten viittomakielisiä oppilaita ei käsitetä selkeästi kieli- ja kulttuuriryhmäksi. (lausunto 161, 2012.) Kuitenkin perusopetuslain 12 §:ssä todetaan, että äidinkielenä voidaan huoltajan valinnan mukaan opettaa myös romanikieltä, viittomakieltä tai muuta oppilaan äidinkieltä (Laki 1998c, 12§)¹⁰⁹. Myöskään viittomakielisten äidinkielen opetuksen tuntimäärää ei ole lisätty eikä viittomakielisten opetukseen voi hakea erillistä valtionapua kuten muilla kieliryhmillä. Esityksessä ei siten näy varautuminen YK:n vammaisten henkilöiden oikeuksia koskevan yleissopimuksen ratifiointiin¹¹⁰ eikä sitoutuminen hallitusohjelman kirjauksiin viittomakielisten kielellisten oikeuksien edistämisestä ja tarpeesta selvittää viittomakielilain säätäminen. (lausunto 161, 2012.)

Kolmantena kysymyksenä aineistosta nousee edellisen tuntijakoesityskierroksen tavoin huoli Suomen kaksikielisyydestä ja kansalliskielten yhdenvertaisesta kohtelusta erityisesti kielten monipuolistamistavoitteen yhteydessä. Tätä aihetta sivuttiin jo eriytymiskeskustelun yhteydessä, mutta tässä kansalliskieliä tarkastellaan niiden lakien mahdollistamasta erityisasemasta käsin. Tuntijakotyöryhmä ei ole huomionnut lausunnossaan kansalliskielten yhdenvertaisuutta, sitä koskevia perustusvaliokunnan lausumia, eikä kansalliskielistrategiaa tai sen taustalla vaikuttavaa hallitusohjelmaa (lausunnot 123 ja 170, 2012). Suomalaisen kulttuurin ja itsetunnon perusta on maan historiassa ja siihen liittyy kahden kansalliskielen olemassaolo, jotka mainitaan myös perustuslain 17 §:ssä. Toimivan yhdenvertaisen ja kaksikielisen valtion ylläpitämisen edellytyksenä on, että ylläpidetään positiivista kaksikielistä ilmapiiriä. Siihen tarvitaan kaksikielisiä ihmisiä, jotka osaavat puhua toistensa kieltä ja siten ymmärtävät toisiansa. Kaikilla oppilailla kielellisestä taustasta ja kotipaikkakunnasta riippumatta tulee olla oikeus oppia maan kansalliskieliä, suomea ja ruotsia. (lausunto 58, 2012.) Lausunnonantajat kritisoivat sitä, että muille kielille, mutta ei kansalliskielille, ehdotetaan rahoituksellisesti ja tuntijaon suhteen parempaa asemaa. Näin suomen ja ruotsin kielen opetuksen asema suhteessa muihin kieliin heikentyy ja ruotsinkieliset opetuksen järjestäjät tulevat kohdelluksi eriarvoisesti kansalliskielten suhteen (lausunto 123, 2012).

Opetuksen maksuttomuus ja oikeus yhdenvertaisiin opetuspalveluihin

Aineistossa kantaa otettiin myös opetuksen maksuttomuuteen nimenomaan liittyen tieto- ja viestintäteknikan ja digitaalisten aineistojen käyttöön koulutuksessa. Työryhmä toteaa koulutuksellisen tasa-arvon ja elinikäisen oppimisen tavoitteissa, että opetuksessa tulee entistä enemmän pohtia vuorovaikutteisten,

¹⁰⁹ Lisäksi Perustuslain 6§:n 2 momentin mukaan ketään ei saa asettaa eriarvoiseen asemaan kielen eikä myöskään vammaisuuden perusteella. Perustuslain 17 §:n 3 momentin mukaan viittomakieltä käyttävien oikeudet tulee turvata lailla. (Laki 1999, 6§, 2 momentti; 17§, 3 momentti.)

¹¹⁰ Suomi ratifioi YK:n vammaisten henkilöiden oikeuksia koskevan yleissopimuksen toukokuussa 2016 ja se astui voimaan 10.6.2016.

tieto- ja viestintäteknologisten ja digitaalisten oppimisympäristöjen hyödyntämistä oppimisen edistäjänä ja pedagogisena ratkaisuna (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012b, 15). Tähän liittyen perusopetuslain 31 §:ssä todetaan, että opetuksen ja sen edellyttämät oppikirjat ja muu oppimateriaali sekä työvälineet ja työaineet ovat oppilaalle maksuttomia ja vammaisille ja erityistä tukea tarvitsevalle oppilaalle on oikeus saada maksutta opetukseen osallistumisen edellyttämät erityispalvelut ja erityiset apuvälineet. (Laki 1998c, 31§.)

Oppilailta oppivälineiden hankinta ei saa olla kiinni perheiden varallisuudesta, vaan teknologiaopetuksessa on pidettävä kiinni oppilaiden yhdenvertaisista opiskelumahdollisuuksista varallisuuseroista huolimatta (lausunto 127, 2012). Oppilaiden yhdenvertaista oikeutta teknologian, erityisesti tieto- ja viestintäteknologian ja median käyttötaidojen oppimiseen tulisikin korostaa valtioneuvoston asetuksessa enemmän (lausunto 196, 2012). Myös näkö- ja kuulovammaisten ja motorisesti toimintarajoitteisten oppilaiden kohdalla on tieto- ja viestintäteknologian käytössä paneuduttava siihen, että heillä on yhtäläinen mahdollisuus hyödyntää tieto- ja viestintäteknologiaa. Laaja-alaisen esteettömyyden näkökulmasta on paneuduttava teknologian esteettömyyteen, saavutettavuuteen ja käytettävyyteen sekä tarvittavien apuvälineiden tosiasialliseen saatavuuteen. Myös kodin ja koulun välisessä yhteistyössä tieto- ja viestintäteknologinen esteettömyys on ensiarvoisen tärkeää. (lausunto 42, 2012.)

Diskurssissa otetaan kantaa myös haja-asutusalueiden lasten sivistyksellisten perusoikeuksien turvaamiseen kansallisella tasolla. Kun kouluverkko harvenee, tulisi perusopetuspalveluiden saavutettavuus ja oikeus yhdenvertaasiin perusopetuspalveluihin koko maan alueella kirjata perusopetuksen tavoitteisiin. Nykyiset säädökset esimerkiksi perustuslain 16 §:ssä koskien sivistyksellisiä oikeuksia ovat liian epämääräisiä. Tämä koskee myös opettajien lomautuksia ja oppilaiden oikeuksia saada perustuslain mukaista opetusta opettajien lomautusaikana (ks. Laki 1998c, 30 §). Nykyinen jälkikäteisvalvonta ei kykene takamaan oppilaiden yhdenvertaisuutta opetuksen saamisessa. Myös vaikeimmin vammaisten ja sairaiden opetusjärjestelyissä on tarvetta tasa-arvoisempaan ja saatavuutta parantavaan suuntaan, koska maan eri osissa tarjonta ja saatavuus eivät aina vastaa toisiaan. (lausunto 22, 2012.)

Diskurssissa tuodaan esiin myös YK:n lapsen oikeuksien komitean huoli yhdenvertaisuuden toteutumisesta Suomessa. Lasten oikeudet eivät toteudu yhdenvertaisesti johtuen erilaisista opetuksen ja oppilashuollon resursseista eri maan osissa ja eri kouluissa. Kaikkiin kouluihin tulee järjestää riittävät resurssit lapsen oikeuksien toteutumisen varmistamiseksi. (lausunto 195, 2012.) Kaiken kaikkiaan perusopetuksen tavoitteita ja tuntijakoa koskeva asetusta tulee kytkeä yhteen hallituksen yhteiskuntatakuuhankkeen kanssa kuin myös kunnallishallinnon rakennetyöryhmän selvitystyön ja valtioneuvoston uudistusta pohtivan työryhmäselvityksen kanssa. Tällä yhteensovittamistyöllä tulee taata ja varmistaa sivistykselliset perusoikeudet, kansalaisten yhdenvertaisuus, kasvatuksen ja opetuksen laatu sekä näiden palveluiden saatavuus maan kaikissa osissa. Nämä tärkeät normit on mainittu perustuslaissa, perusopetuslaissa ja valtioneuvos-

ton asetuksessa perusopetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja tuntijaosta. (lausunto 22, 2012.)

Kokoavasti voi todeta, että lainsäädännöllinen diskurssi katsoo koulutuksellista tasa-arvoa yhdenvertaisuuden näkökulmasta, joka perustuu Suomen lakeihin ja asetuksiin sekä kansainväliseen oikeusajatteluun. Koulutuksellinen tasa-arvo näyttää tässä diskurssissa ennen kaikkea juridisena tasa-arvona ja yhdenvertaisten oikeuksien kautta yksilöllisenä tasa-arvon näkemyksenä. Kyse on yksilöiden ja ryhmien oikeuksista saada henkilökohtaista opetusta, oppimateriaaleja, oppivälineitä ja opetuspalveluita. Peruskoulun tavoitteisiin liittyen koulutuksellisen tasa-arvon käsite näyttää liian kapea-alaisena sisältäen ajatuksen maantieteellisestä ja sosioekonomisesta tasa-arvosta. Tasa-arvon tulisi koskea enemmän yksilöiden välistä yhdenvertaisuutta, jolloin lähtökohtana on perustuslaista lähtevät sivistykselliset oikeudet sekä laajemmat tasa-arvolain ja yhdenvertaisuuslain sisällöt ja näiden lakien tarkoittamat syrjintäkohdat.

Keskustelu katsomuksellisesta yhdenvertaisuudesta liittyy tässä aineistossa sellaisen katsomusopetuksen opetuksen järjestämiseen, joka olisi uskonto-kuntiin sitoutumatonta opetusta. Tällainen opetus voisi yhtenäistää arvoja, lisätä tietämystä eri katsomuksista ja kulttuureista ja luoda kunnioittavaa suhtautumista erilaisuutta kohtaan ja edistää siten yhteisöllistä tasa-arvoa yhteiskunnassa. Kielellinen yhdenvertaisuus liitetään tässä aineistossa saamen- ja viittomakielisten kielivähemmistöjen sekä kansalliskielten oikeuksiin oman äidinkielen ja muiden kielten oppimisesta sekä toteutettavan opetuksen määrälliseen ja taloudelliseen tukemiseen. Yhdenvertaisten opetuspalveluiden ja laaja-alaisen esteettömyyden näkökulmasta opetuksen, opetusvälineiden ja erityistä tukea olevien oppilaiden erityispalvelut sekä oppilashuollon resurssit tulee olla perusopetuslain mukaisesti hyödynnettävissä laaja-alaisesti ja joka puolella maata. Lisäksi tieto- ja viestintäteknologioiden edellyttämät opetusvälineet tulee olla oppilaille maksuttomia.

7.2.5 Ohjausdiskurssi

Ohjausdiskurssin teemat liikkuvat samoissa teemoissa kuin edellisenkin lausuntokierroksen, tosin diskurssissa vedotaan aikaisempaa enemmän hallitusohjelman asettamiin raameihin ja kansallisten sekä kansainvälisten oppimisen arviointitulosten perusteella tehtäviin opetussuunnitelman uudistamissisältöihin ja -tavoitteisiin.

Valtakunnallinen opetussuunnitelmaohjaus

Työryhmän erityiseksi tehtäväksi asetettiin syksyllä 2011 koulutuksellisen tasa-arvon ja opetuksen valtakunnallisen yhdenvertaisuuden vahvistaminen¹¹¹.

¹¹¹ Samalla tuli huomioida hallitusohjelman tavoitteet nostaa suomalaiset maailman osaavimmaksi kansaksi vuoteen 2020 mennessä ja OECD:n maiden kärkijoukkoon keskeisissä osaamisvertailuissa ja pyrkiä vähentämään koulupudokkaiden määrää ja koulujen eriytymistä. Työryhmän tuli huomioida myös hallitusohjelmaan kirjattu

Vuoden 2012 tuntijakoesitys on sisällöltään ja tavoitteiltaan huomattavasti maltillisempi ja vähemmän uudistusmielinen. Esitys pyrkii valtakunnalliseen yhtenäisyyteen kaikille yhteisen opetuksen lisäämisen, nivelkohtien yhtenäistämisen ja valinnaisuuden kaventamisen kautta. Kieliohjelman monipuolistamisen tavoitteen toteutumiseen esitetään valtion erityistukea, jotta kouluilla eri puolilla maata olisi mahdollisuus tarjota vieraampia kieliä. Verrattuna aikaisempaan vuoden 2010 esitykseen tämä tuntijakoesitys lisää valtakunnallisen opetussuunnitelman ohjaavaa tehtävää ja kaventaa sekä opetuksen järjestäjän että oppilaan vapautta tehdä omia valintoja.

Oppiaineiden nivelvaiheiden yhtenäistäminen¹¹² sai useilta lausunnonantajilta kiitosta. Se takaa valtakunnallisen yhtenäisyyden ja selkeyttää opetuksen järjestämistä, opetussuunnitelmatyötä ja oppilasarviointia (lausunnot 32, 73, 87, 90, 127, 145, 154 ja 155). Nivelkohdat ovat eräänlaisia rajapyykkeitä, mihin mennessä oppilaiden opetuksen vähimmäistuntimäärän on tullut toteutua ja oppilaiden tulisi olla omaksuneet oppisisältöjen keskeiset tavoitteet ja sisällöt.

Aluehallintovirasto pitää työryhmän esitystä oppiaineiden nivelkohtien yhdenmuikaistamisesta erinomaisena ratkaisuna sen varmistamiseksi, että oppilaan saaman opetuksen keskeiset tavoitteet ja sisällöt sekä vähimmäistuntimäärät ovat toteutuneet esitetyissä nivelkohdissa. Samalla se vaatii opettajia seuraamaan kiinteämmin opetussuunnitelmaa ja vähentämään oppikirjan ohjaavaa asemaa. (lausunto 87,2012)

Oppilaiden yhdenvertaisuutta lisää myös valinnaisuuden supistaminen, jonka katsotaan vähentävän vanhempien koulutukseen, tulotasoon ja asenteisiin perustuvia valintoja (lausunto 127, 2012). Sitä vastoin opetuksen järjestäjälle jätettyä liikkumatilaa, taide- ja taitoaineiden opetuksen toteuttamisessa, kritisoidaan oppilaita eriarvoistavana. Parempi olisi määritellä näille oppiaineille opetussuunnitelmassa kiinteä tuntimäärä, jolloin turvataan jatko-opinnot kaikissa oppiaineissa ja oppilaiden opintojen jatkuminen mahdollisesti toisessa koulussa. (lausunto 89, 2012.) Myös aihekokonaisuudet on jätetty kunkin opetuksen järjestäjän ja koulun harkittavaksi. Lausunnonantajat toivoivat aihekokonaisuuksien osalta opetussuunnitelman perusteisiin ehdotuksia eri oppiaineiden yhteisistä oppiainekohtaisista sisällöistä ja tarkempia sisältöjen kuvauksia (lausunnot 80 ja 154, 2012). Lisäksi oppiainekohtaiset vähimmäisosaamisen kriteerit auttaisivat hahmottamaan entistä paremmin oppiaineen hyväksyttävä suorittaminen, yksilöllistämisen tarpeet ja turvaamaan valtakunnallisen yhdenvertaisuuden ja oppilaiden tasa-arvoisen kohtelun Tätä korostaa myös erityisopetuksen uudis-

julkisen talouden vakauttamiseen ja kuntapolitiikkaan liittyvät tavoitteet. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012b, 6.)

¹¹² Vuoden 2004 opetussuunnitelman ongelmina ovat olleet eri oppiaineiden vaihtelevat nivelvaiheet ja tämä on aiheuttanut ongelmia yhdysluokkaopetuksessa ja kouluissa, joissa vuosiluokat 1-6 ja 7-9 ovat hallinnollisesti erillisissä yksiköissä. Nivelkohtien asettamista rajoista ja eri oppiaineiden kokonaistuntimääristä luopuminen voisi johtaa liian suuriin eroihin eri opetuksen järjestäjien välillä. Tämä lisäisi koulutuksen eriarvoisuutta ja aiheuttaisi ongelmia paikkakuntaa muuttaville oppilaille. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012b, 35 - 36.)

tukseen liittyvä perusopetuslain sisältö. (lausunto 27, 2012.) Lisäksi lausunnonantajat ehdottavat, että uusissa perusteissa tulisi määritellä kieliopintojen valtakunnallisen aloitusryhmäkoon minimikoko. Tällä voitaisiin estää opetuksen järjestäjän haluttomuus järjestää kieliopintoja joko säästösyihin vedoten tai asettamalla aloitusryhmäkoko niin suureksi, ettei siihen saada riittävästi oppilaita. (lausunto 43, 2012.) Minimikoon määrittelyssä tulisi ottaa huomioon myös erikokoiset koulut ja alueen ikäluokan suuruus (lausunto 22, 2012). Myös uusien tieto- ja viestintäteknologian ja digitaalisten oppimisympäristöjen käyttö kouluissa edellyttää selkeitä ohjeita tasavertaisuusperiaatteista ja kaupallisten vaikutuspyrkimysten huomioimisesta (lausunto 53, 2012).

Pidämme parempana mallia, jossa eri oppiaineille turvataan ainekohtaiset riittävät kiinteät tuntimäärät ilman esityksen mukaan toteutettavaa opetuksen järjestäjän kohdentamaa valinnaista lisätuntimäärää. Koulutuksen järjestäjän kohdentamana oppilaat joutuvat väistämättä keskenään eriarvoiseen asemaan opetuksen saannissa, mikä sinänsä vaikeuttaa oppiaineen jatko-opintoja ja hankaloittaa jo aloitettujen opintojen jatkamista toisen koulutuksen järjestäjän alaisessa koulussa esimerkiksi asuinpaikan vaihdoksesta johtuen. (lausunto 8, 2012)

Hallitusohjelma ja kansallinen arviointiohjaus

Aineistossa eri lausunnonantajat vetoavat perusteluissaan huomattavasti enemmän hallitusohjelmaan (Jyrki Kataisen hallituksen ohjelma 2011, 31) kuin edellisen, vuoden 2010 esityksen kohdalla¹¹³. Hallituksen tavoitteet näkyvät selkeästi tuntijakoesityksen tavoitteissa ja sitä kautta niitä on käytetty perusteluina myös lausunnonantajien kannanotoissa. Periaate antaa yhtäläinen mahdollisuus koulutukseen ja sivistykseen kaikille lapsille ja nuorille huolimatta taustasta ja varallisuudesta tulee esiin kaikissa diskursseissa. Koulutuksen maksuttomuus, palveluiden tasa-arvoisuus, täysivaltainen kansalaisuus, yhdenvertaisuusperiaate ja alkuperäiskansojen sekä viittomakielisten kielellisten oikeuksien kehittäminen liittyvät erityisesti lainsäädännölliseen diskurssiin. Koulutuksen laatu, sukupuolten erojen kaventaminen ja huoli koulupudokkaisuista ja syrjäytymisestä sisältyvät kaikkiin diskursseihin. Myös hallituksen esittämät julkisen talouden vakauttamista ja kuntapolitiikkaa koskevat tavoitteet ovat tunnistettavissa kaikista diskursseista. Hallituksen asettamat kansainväliset osaamistavoitteet tulevat selvästi esille kansainvälisyysdiskurssiin liittyvissä puhetavoissa.

Erityisesti hallitusohjelman koulutuspoliittisiin tavoitteisiin vedotaan taidede- ja taitoaineiden kohdalla lupauksena niiden aseman vahvistamisesta tuntijaossa (lausunnot 3, 79, 89, 183 ja 189), syrjäytymisen ja eriarvoisuuden vähentämisen (lausunnot 34, 62, 148 ja 167), tasa-arvon lisäämisen (lausunnot 127, 183 ja 196) ja kansalliskielten yhdenvertaisuuden yhteydessä (lausunnot 17, 62, 123, 135 ja 170).

¹¹³ Tähän on voinut vaikuttaa se, että Kataisen hallituksen ohjelma saatiin tehtyä 22.6.2011 ja on siten vaikuttanut sekä seuraavana syksynä perustetun työryhmän työskentelyyn uuden opetusministerin myötä että lausunnonantajien mielipiteisiin seuraavana keväänä.

Terveyserojen kaventumisella on merkitystä eriarvoisuuden ja syrjäytymisen vähentämisessä, jotka ovat voimassa olevan hallitusohjelman painopistealueita. (lausunto 167, 2012)

Lausuntojen perusteluissa näkyvät myös kansalliset ja kansainväliset oppimisen arviointitulokset. Kansallisiin arviointituloksiin vedotaan erityisesti taide- ja taitoaineiden kohdalla (lausunnot 3, 100, 162 ja 172). Myös tuntijakotyöryhmä perustelee oppiainekohtaisia esityksiään opetushallituksen teettämällä kansallisilla arviointituloksilla. Osaamisen yleistason lasku taide- ja taitoaineissa ja äidinkiellossa ja kirjallisuudessa antaa aiheen nostaa näiden oppiaineiden painoarvoa tuntijaossa. Myös poikien osaamisen parantamiseen tulee kiinnittää erityistä huomiota.

Lausunnonantajat näkevät, että oppiaineesta tehty kansallinen arviointi nostaa oppiaineen statusta ja luo perusteita sen asemalle tuntijaossa. Samalla se luo epätasa-arvoa niiden oppiaineiden välille, jotka eivät ole olleet arvioinnin kohteena. Tällainen tilanne tulee esiin kotitalous-oppiaineen kohdalla. Kansallisen arvioinnin tuloksena muut taide- ja taitoaineet ovat saamassa tuntijakoon lisätunteja kotitaloutta lukuun ottamatta.

Muiden taito- ja taideaineiden tunteja on lisätty, koska menestys kansallisessa arvioinnissa (2009-2011) on ollut heikko tai kohtalainen. Kotitaloudessa kyseistä arviointia ei ole tehty, eikä arvioinnin puuttumista voi mielestämme käyttää perusteluna sille, ettei kotitalous saa lisätunteja eikä kuulu taito- ja taideaineisiin. Jos näin tehdään, tämä lisää oppiaineiden välistä epätasa-arvoa. (lausunto 3, 2012)

Oppimistulosten arvioinnin lisäksi ohjausdiskurssiin liittyy yleisempi opetus-suunnitelmaprosessin arvioinnin ja seurannan vaatimus. Tasa-arvoisen opetus-tarjonnan kannalta on tärkeää, että opetusta ohjataan, seurataan ja arvioidaan valtakunnallisesti. Aineistossa esitetään, että tuntijakoasetukseen tulisi lisätä kohta, joka velvoittaisi uudistuksen toteuttamisen ja ohjeiden soveltamisen vuosittaiseen valtakunnalliseen seurantaan esimerkiksi A- ja B-kieltä koskevien valintojen osalta ja kuntien kielivalintojen profiilien kehittymisen osalta (lausunto 123, 2012). Myös valinnaisaineiden karsinta uudistuksessa ja sen vaikutus esimerkiksi terveystiedon ja kotitalouden valintojen vähenemiseen tulisi olla seurannan kohteena nuorten hyvinvoinnin ja terveyden näkökulmasta (lausunto 65, 2012).

Taloudellinen ohjaus

Verrattuna edelliseen tuntijakotyöryhmän esityksiin, tämä tuntijakotyöryhmä ei ehdota sellaisia suuria uudistuksia, jotka vaatisivat niin suuria taloudellisia valtion ja kuntien panostuksia kuin vuoden 2010 tuntijakoesitys. Julkisen talouden resurssien niukkuus on lähtökohtaisesti työryhmän työskentelyn yksi periaate¹¹⁴. Aikaisemmat esitykset erityisesti vähimmäistuntimäärien korottamisesta ja

¹¹⁴ ”Ottaen huomioon hallitusohjelmaan kirjatut julkisen talouden vakauttamista ja kuntopolitiikkaa koskevat tavoitteet työryhmä ehdottaa, että uudistus toteutetaan nykyisen vuosiviikkotuntimäärän puitteissa. Työryhmä ei esitä uusia oppiaineita perus-

valinnaisuuden lisäämisestä olisivat merkinneet lisäkustannuksia erityisesti opetuksen järjestäjille eli yleisemmin kunnille. Tästä johtuen lausunnonantajat eivät ottaneet niin suuressa määrin kantaa taloudellisiin resursseihin kuin aikaisemmin. Työryhmä pitäytyi siten kuntien ja valtion talouden näkökulmasta lisäresursseja vaatimista uudistuksista, joskin valtion erillisrahoitus kielisiin tuodessakin esityksessä menoja valtiolle. Tuntijakotyöryhmän mukaan ottamat valtiontalouden tarkastusviraston perustelut vahvistavat käsitystä, että työryhmän kädet ovat olleet sidotut taloudellisessa mielessä jo tuntijakoesityksen lähtöasetelmassa. (ks. Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012b, 28.)

Lausunnonantajat suhtautuvat taloudellisiin realiteetteihin yleisesti ottaen mukautuvasti. He perustelevat kannanottojaan julkisen sektorin kantokyvyllä ja taloudellisilla kasvuodotuksilla (lausunnot 65, 110 ja 160, 2012). Osa on sitä mieltä, että esitys lisää alueellista ja sosioekonomista tasa-arvoa esimerkiksi kielten osalta valtion erityisrahoituksella. Osa lausunnonantajista kritisoi kokonaistuntimäärän nostamista jättämistä, joka olisi konkreettisimmin nostanut lasten keskinäistä tasa-arvoa. Muutamat lausunnonantajat esittivät kuntien käyttävän säästösyitä verukkeina vähentäessään oppilaiden tuntimäärät mahdollisimman pieneksi (lausunnot 28 ja 160, 2012). Myös taide- ja taitoaineiden vahvistaminen jää lisäresurssien poisjäännin takia vaatimattomaksi (lausunto 143, 2012).

Esityksessä on onnistuttu välttämään edellisen tuntijakotyöryhmän esityksiin sisältyneet eriarvoisuutta kasvattavat ja kustannuksia huomattavasti lisäävät ehdotukset. Esityksen jatkovalmistelussa tulee Keskustan mielestä entistä paremmin ottaa huomioon tutkimuksin osoitetun alueiden, oppilaitosten ja oppilaiden välisen eriarvoisuuden vähentäminen. (lausunto 133, 2012)

Valtion erityisavustusta muiden kielten kuin suomen, ruotsin ja englannin kielen opetuksesta aiheutuviin kuluihin käsiteltiin jo eriytymiskurssin yhteydessä. Ohjausdiskurssi tarkastelee samaa asiaa enemmän valtakunnallisen sääntelyn ja kuntatalouden näkökulmasta. Tuntijakotyöryhmä esittää, että valtion talousarvioon varattaisiin vuosittain noin 15 400 000 euron määräraha A2- ja B2-kielten opetukseen. Tällä pyritään yhdenmukaistamaan kielen opetuksen järjestämistä ja lisäämään oppilaiden ja opetuksen järjestäjien yhdenvertaisuutta kielten opetuksessa. Kuntien omavastuuosuus olisi muiden valtionavustusten mukaisesti 25 %, tämä omarahoitusosuus jätettäisiin huomiotta kuntien ja valtion välisessä kustannusjaon tarkastuksessa ja se olisi aidosti valtionosuusjärjestelmän ulkopuolista lisärahoitusta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012b, 37, 48.)

Valtion erillisrahoituksen nähdään lisäävän alueellista yhdenvertaisuutta ja mahdollistavan kielen opiskelun myös pienissä ja syrjäisissä kunnissa (lausunto 190, 2012). Kuntatalouden näkökulmasta ongelmalliseksi aineistossa

opetukseen tai uusia tai laajenevia tehtäviä opetuksen järjestäjille". (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012b, 7.)

nähdään kuitenkin kunnan omarahoitusosuus. Kuntien erilainen taloustilanne luo eriarvoisuutta, jota valtion erityisavustus ei poista. Ne kunnat, jotka jo aikaisemmin ovat kohtuullisen taloustilanteen puitteissa pystyneet tarjoamaan useita kieliä, voivat jatkaa tai laajentaa sitä valtion erityisavustuksen turvin edelleenkin. Sitä vastoin ne kunnat, joiden taloustilanne on ollut heikko tähänkin saakka, eivät voi edelleenkaan lisätä kielitarjontaa. Kuitenkin myös vähävaraisten kuntien oppilailla tulisi olla oikeus monipuoliseen ja laadukkaaseen opetukseen. Tässä suhteessa esitykseen halutaan harkinnanvaraisen avustuksen sijaan erityisavustuksen porrastusta kuntien taloudellisen tilanteen mukaisesti tai lakisääteistä valtionosuutta korottamalla. Tärkeää olisi myös tietää valtionavustuksen kriteerit ennakoita, jotta koulutuksen järjestäjä voi arvioida omaa kielitarjontaa ja sen ehtoja (lausunnot 68 ja 76, 2012).

Se, mihin on syytä kiinnittää huomiota, on opetuksen järjestäjien erilaiset mahdollisuudet ja resurssit tarjota laajempia kieliohjelmiä. Kielitarjonta voi olla alueellista eriarvoisuutta lisäävä tekijä. Tämä ei tarkoita sitä, että useita kieliä ei olisi syytä tarjota, vaan sitä miten rahoitetaan myös vähävaraisten kuntien oppilaiden oikeus saada monipuolista ja laadukasta opetusta. Siis kysymys on valtakunnallisesta tasa-arvosta ja oikeudenmukaisuudesta. (lausunto 154,2012)

Keskustelu opettajien pätevyyksistä ja opetustuntimääristä

Tässä diskurssissa keskustelu opettajien ammatillisesta tasa-arvoisuudesta liikkuu samoilla linjoilla kuin edelliselläkin kierroksella. Diskurssin osat limittyvät samalla myös eriytymisdiskurssiin ja yhteinen koulu -diskurssiin. Samoin kuin kahta vuotta aikaisemmin kysymys on taito- ja taideaineiden opettajien virkoihin liittyvistä tuntimääristä ja luokan- ja aineenopettajien välisestä pätevyyskeskustelusta. Tuntijakotyöryhmä esittää kaikille yhteisten taide- ja taitoaineiden opetuksen lisäämistä, jolla mahdollistetaan osaltaan riittävät opetustuntimäärät kokoaikaiselle kelpoiselle opetushenkilöstölle¹¹⁵. Lisäksi työryhmä on jättänyt opetuksen järjestäjän päätettäväksi kahdeksan taide- ja taitoaineiden vuosiviikkotuntia valinnaisainetunteja. Näitä oppiaineita ei ole kohdennettu millekään luokka-asteelle. Lisäksi työryhmä esittää yhden käsityöntunnin ja yhden A1- kielen tunnin siirtoa vuosiluokilta 7-9 vuosiluokille 1-6. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012b, 36, 40-41.)

Lausunnonantajien mielestä opetustuntien siirrot eivät ole mikään tekninen suoritus, vaan siirto heikentää oppilaan mahdollisuuksia saada oppiaine-

¹¹⁵ Opetushallituksen teettämän selvityksen mukaan suomenkielisten koulujen luokanopettajista 95,2 prosenttia oli muodollisesti kelpoisia ja ruotsinkielisissä kouluissa heitä on 87,9 %. Itä-Uudellamaalla on vähiten kelpoisia luokan- ja esikoulunopettajia, joskin sielläkin kelpoisia opettajia oli 85 %. Paras tilanne kelpoisten opettajien osalta oli Keski-Suomessa (99 %). Aineenopettajien kohdalla paras opettajien kelpoisuustilanne oli biologiassa (97,2 %). Vähiten muodollisesti kelpoisia opettajia oli musiikissa (80,2 %) ja liikunnassa (81,8 %). Suomi toisena kielenä-oppimäärän päätoimisista opettajista oli muodollisesti kelpoisia 76,6 %. Muodollista kelpoisuutta vailla olevia opettajia on eniten Itä-Uudellamaalla (83%) ja vähiten Kanta-Hämeessä, Pirkanmaalla ja Keski-Suomessa. (Kumpulainen 2011, 42, 45, 51,60.)

seen erikoistuneen aineenopettajan antamaa opetusta, madaltaen samalla oppiaineen tavoitteita peruskoulun päättövaiheessa ja vaikuttaen siten oppilaiden jatko-opintokelpoisuuden (lausunnot 26 ja 59, 2012). Ajallisesti kohdentamattomat tunnit luovat eriarvoisuutta koulujen ja oppilaiden välille hankaloittamalla oppilaiden mahdollisia kouluvaihtoja ja vaikeuttaen pätevien aineenopettajien saatavuutta. Oppilailla on oikeus pätevään ja asiantuntevaan opetukseen. Jos alaluokille tarvitaan lisätunteja, tulee tuntimäärien lisäys tehdä puuttumatta yläkoulun tuntimäärään. (lausunnot 137 ja 162, 2012.)

Koulutuksellisen tasa-arvon näkökulmasta aineistosta on tulkittavissa ajatus siitä, että pätevien aineenopettajien antama opetus takaa opetuksen laadun erityisesti taide- ja taitoaineissa. Tästä johtuen aineenopettajien opetusta tulisi siirtää jo vuosiluokille 5-6 tai vaatia luokanopettajilta syventäviä aineopintoja. Tällä taattaisiin koulujen ja oppilaiden opetuksellinen tasa-arvo, joka sisältäisi tasa-arvoisemmat valmiudet yläkouluun siirryttäessä. (lausunnot 32, 172 ja 176, 2012.) Taide- ja taitoaineiden kaikille yhteisen opetuksen vähäisyys yläkoulussa taas hukkaa pätevien aineenopettajien taidekasvatuksellisen osaamisen. Valinnaistuntien vähäisyys puolestaan vähentää oppilaiden yksilöllisten taipumusten huomioimista. Erityisesti haja-asutusalueiden koulut joutuvat tyytymään epäpäteviin opettajiin. Näissä lausunnoissa luottamus luokanopettajien taide- ja taitoaineiden opetuksen osaamiseen ei ole kovin korkealla. Painoa tähän seikkaan tuo se, että pääosa taide- ja taitoaineiden opetuksesta tapahtuu vuosiluokilla 1-6. (lausunnot 26, 52 ja 59, 2012.)

Kunnat ja koulut asetetaan ”puun ja kuoren väliin” jossa toisella puolella on tasa-arvon toteutumisen vaatimus (samansisältöisenä käsityönopetuksena) ja toisella puolella on nuoren taipumuksia ja kehitystä tukeva sekä koulun opettajien ammattitaitoa järkevästi käyttävä opetus (tekstiilityön tai teknisen työn painotus). (lausunto 59,2012)

Yhteenvetona voi todeta, että ohjausdiskurssin näkemys koulutuksellisesta tasa-arvosta painottaa alueellista tasa-arvoisuutta ja valtakunnallista yhdenvertaisuutta määrällisesti ja sisällöllisesti yhtenäisenä opetuksena, jota varten valtakunnalliseen tuntijakoon ja tavoitteisiin tulee luoda samankaltaiset kriteerit. Tässä valtakunnallisesti yhtenäisen opetuksen mielessä diskurssilla on yhtymäkohtia yhteinen koulu -diskurssiin. Ohjausdiskurssin näkemystä koulutuksen ja eri oppiaineiden määrällisten ja sisällöllisten painotusten suuntaamisesta raamittavat hallitusohjelma ja kansalliset sekä kansainväliset arvioinnit. Hallitusohjelman tavoitteista esiin nousevat erityisesti kaikkien lasten yhtäläinen mahdollisuus koulutukseen ja sivistykseen taustasta huolimatta ja valtakunnallinen yhdenvertaisuus opetuksen tarjonnassa. Näkemys yksilöllisestä tasa-arvosta tulee hallituksen esityksessä esiin tavoitteena jokaisen yksilön mahdollisuudesta kehittää omaa osaamistaan ja lahjakkuuttaan. Yksilöllinen tasa-arvoajattelu liittyy myös vaatimukseen vähimmäisosaamisen kriteerien luomisesta valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan. Tällöin näkökulma liittyy heikompien oppilaiden osaamisen arviointiin. Koulutuksen tavoitteena nähdään yhdenvertaisten oppimistulosten tuottaminen.

Taloudellisten resurssien niukkuus näkyy siinä, ettei tuntijakouudistus kokonaisuudessaan ole kovin laaja ja uudistusmielinen. Esitystä valtion erityisrahoituksesta kielten opiskelun monipuolistamiseen pidetään alueellista yhdenvertaisuutta lisäävänä, mutta kuntien omarahoitusosuuden vuoksi kuitenkin eriarvoistavana. Erityisavustusta tulisikin porrastaa tai korottaa kuntien lakisääteistä valtionosuutta, kuntien taloudellisen tilanteen mukaisesti. Opettajien ammatillinen kelpoisuuskeskustelu liikkuu luokanopettajien ja aineenopettajien välillä siitä, kuka on pätevä opettamaan mitäkin sisältöjä. Kysymys on myös siitä, mille kouluasteelle eri oppiaineiden oppitunteja tulee yleensäkin sijoittaa, jotta oppilaille taataan ensinnäkin tasa-arvoiset valmiudet yläasteopintoihin ja myöhemmin tasavertaiset jatko-opintokelpoisuudet. Pätevät opettajat takaavat myös opetuksen ja oppimisen laadun. Pyrkimys tasa-arvoisuuteen kaikille yhteisenä opetuksena nähdään vastakkaisena oppilaiden yksilöllisyyden huomioimiselle.

7.2.6 Kansainvälisyysdiskurssi

Kansainvälisyysdiskurssi ei noussut tässäkään aineistossa merkittävään rooliin koulutukselliseen tasa-arvoon liittyen, mutta siihen liittyvät kannanotot erottautuivat kuitenkin selkeästi aineistosta ja olivat keskeisesti samantapaisia kuin ensimmäisellä kierroksella. Tähän diskurssiin liittyvä puhe perustuu ensinnäkin suomalaisen peruskoulun saamaan kansainväliseen arvostukseen, joka on tulosta suomalaisten nuorten hyvistä oppimistuloksista kansainvälisissä Pisa-testeissä. Tulosten mukaan suomalaisen peruskoulun tehtävä tasa-arvoisen koulutuksen ja sivistyksen tuottajana ja alueellisen yhdenvertaisuuden takaajana on onnistunut. Tuntijakoon ei siten ole tarvetta tehdä merkittäviä rakenteellisia muutoksia. (lausunto 87, 2012.) Tuntijakotyöryhmän ehdotukset yhteisten perusopintojen vahvistamisesta ja valinnaisuuden lisäämisestä katsottiin turvaavan kansainvälisesti korkealaatuiseksi ja yhdenvertaiseksi arvioidun suomalaisen perusopetuksen ja sen toimintaedellytykset (lausunto110, 2012). Toiseksi lausunnonantajat toivovat, että tuntijako mahdollistaa sen, että Suomi säilyttää kansainvälisen kärkiasemansa osaamisvertailuissa jatkossakin (lausunnot 21, 89 ja 110, 2012). Se luo osaltaan Suomeen kilpailukykyä kansainvälisillä markkinoilla.

Suomalainen peruskoulu on saanut kansainvälistä arvostusta. Peruskoulu on täyttänyt tarkoituksensa tasa-arvoisena koulutuksen ja sivistyksen tuottajana sekä taannut riittävän yhdenvertaisuuden opetuksessa koko maan alueella --- PISA-testien tulokset kertovat, että suomalainen perusopetus on saavuttanut erinomaisia tuloksia matemaattisten ja äidinkielen taitojen osalta. PISA- menestyksen on mahdollistanut koulutuksellinen tasa-arvo, joka on kaiken koulutuspolitiikan keskiössä. (lausunto 110, 2012)

Kansainvälisyysdiskurssissa suomalaisen kilpailukykyyn nostamisessa viitataan hallitusohjelmaan, joka painottaa korkeatasoista osaamista ja pärjäämistä kansainvälisissä osaamisvertailuissa, mutta myös oppilaiden ja koulujen eriytyksen vähentämistä. Kansainvälisissä arvioinneissa erinomaisten Pisa-tulosten rinnalla on todettu muun muassa lisääntynyt koulujen ja oppilaiden eriytymi-

nen ja oppilaiden viihtymättömyys koulussa (lausunnot 21 ja 87, 2012) (ks. Sulkunen, Välijärvi, Arfmann, Harju-Luukkainen, Kupari, Nissinen, Puhakka & Reinikainen 2010; Sulkunen 2012). Muutamat lausunnonantajat suhtautuvat epäillen Suomen pyrkimykseen pysyä mukana kansainvälisessä kilpailussa, jos koululaitokseen ei saada lisää taloudellisia resursseja. Myös kokonaisvuosiviikkotuntien lisääminen parantaisi mahdollisuuksia päästä maailman osaavimmaksi kansakunnaksi. Opetustuntien määrässä mitattuna suomalainen koululaitos ei ole kansainvälistä kärkitasoa (lausunto 72, 2012) ¹¹⁶.

Kokonaisuutena ottaen ei työryhmän ehdotuksen tuntijakoesitys vastaa uskottavasti niitä odotuksia, joita maailman osaavimmaksi kansakunnaksi pyrkiminen edellyttäisi. Valtiovallan olisi ehdottomasti investoitava – so. sijoitettava – perusopetukseen nykyistä enemmän, jos Suomi mieli tosissaan päästä maailman osaavimmaksi kansakunnaksi. Mitään lisäpanostusta (rahaa) tai vuosiviikkotuntimäärän lisäyksiä ei kuitenkaan esitetä. Tässä suhteessa esitys jää vain villin retoriikan varaan – siitä puuttuu uskottavuus. (lausunto 22, 2012)

Kansainvälisyysdiskurssissa katse on myös vahvasti nuorten tulevaisuuden taidoissa. Uudenlainen kansainvälinen asetelma vaatii enemmän kieli- ja kulttuuriosaamista. Nuorten kielivarannon lisäämiseen käytetyt määrärahat ovat myös sijoituksia Suomen tulevaan kilpailukykyyn globalisoituvassa maailmassa (lausunto 190, 2012). Tavoitteena tulee olla kielitaitoisen työvoiman koulutus kansainvälisille markkinoille (lausunto 10, 2012). Kielivarannon kehittäminen vaatii toisaalta harvinaisten kielten opetuksen laajentamista, joten A1- ja A2-kielten tuntimääriä ei tule vähentää (lausunto 20, 2012), mutta myöskään englannin opetuksen tasoa ei tule laskea (lausunto 41, 2012). Valtion erityisavustus vain joillekin kielille voi johtaa monikulttuuristuvassa Suomessa kielivarannon yksipuolistumiseen ja johtaa vientituloista riippuvaisen Suomen yhä hankalampaan tilanteeseen. Kaikkia kieliä on siten kohdeltava tasa-arvoisesti. (lausunnot 135 ja 41, 2012.)

Tulevaisuuden taitoihin kuuluvat myös kansainvälisyyteen kasvattava globaalikasvatus, jonka tulisi läpäistä koko opetussuunnitelma. Oppilailla tulisi olla tasa-arvoiset mahdollisuudet kasvaa aktiivisiksi, kriittisiksi ja vastuullisiksi maailmankansalaisiksi, jotka vaikuttaisivat kulttuurisen moninaisuuden ja oikeudenmukaisemman yhteiskunnan kehittymiseen (lausunto 156, 2012). Tietoyhteiskuntakehitys, kestävä kehitys ja kilpailukykyistä huolehtiminen edellyttävät myös koulujen tasa-arvoista ja määrätietoista panostusta kaikkien koululaisien matematiikan, tieto- ja viestintätekniikan sekä luonnontieteiden osaamiseen (lausunto 115, 2012). Tuntijakotyöryhmä saa kritiikkiä siitä, että se ei ole tarkastellut esityksessään kovin perusteellisesti tulevaisuuden haasteita ja osaamista, esimerkiksi niin kutsuttuja 21- vuosisadan oppimistaitoja ("21 century skills"). Sen sijaan esitys perustuu nykyisen opetuksen vahvuuksille, koulutukselliselle tasa-arvolle ja hallitusohjelman keskeisille tavoitteille. (lausunto 73, 2012.)

Kaiken kaikkiaan kansainvälisyysdiskurssi näkee Suomen onnistuneen tehtävässään tasa-arvoisen koulutuksen ja sivistyksen tuottajana ja alueellisen

¹¹⁶ Suomalainen koululaitoksen kokonaistuntimäärän eroa verrattuna muihin OECD-maihin on käsitelty aiemmin eriytymisdiskurssin yhteydessä.

yhdenvertaisuuden takaajana, mistä osoituksena ovat erinomaiset Pisa-arvioinnit peruskoulun oppimistuloksissa. Oppimistulokset ovat OECD-maiden kärkitasoa. Erot alueiden, koulujen ja oppilaiden välillä ovat kansainvälisesti vertaillen pieniä, joskin ne ovat hieman kasvamassa. Kansainvälisen kilpailukyvyn ohella on siten edelleen huomioitava koulutuksellinen tasa-arvo ja valtakunnallinen yhdenvertaisuus. Suomen asema osana globalisoituvaa maailmaa edellyttää koulujen panostavan tasa-arvoisesti vieraiden kielten opetukseen, tieto- ja viestintäteknikkaan, matematiikkaan ja luonnontieteisiin sekä globaalikasvatukseen. Muiksi kilpailukyvyn edellytyksiksi nähdään peruskoulun kokonaistuntimäärän lisääminen sekä valtion suurempi investointi koulutukseen. Tasa-arvo näyttäytyy kansainvälisten oppimistulosten arviointien näkökulmasta jo saavutettuna tasa-arvona, mutta josta kuitenkin tulee pitää huolta, jotta kansainvälisesti tarkasteltuna pysyttäisiin huipulla sekä osaamisessa että kilpailukyvyssä.

7.2.7 Yhteenveto vuoden 2012 koulutuksellisen tasa-arvon diskursseista

Vuoden 2012 aineistosta nousivat esiin samat diskurssit kuin aikaisemmasta vuoden 2010 aineistosta. Kuitenkin diskurssien sisältämät teemat muuttuivat hieman uuden tuntijakoesityksen ja ajankohdan myötä. Samalla diskurssien päällekkäisyys lisääntyi. Yhteinen koulu -diskurssi ja ohjausdiskurssi nousevat aineistossa vahvimmiksi diskursseiksi, eriytymisdiskurssin ja lainsäädännöllisen diskurssin jäädessä näiden diskurssien taustalle, mutta sekoittuen ensiksi mainittujen diskurssien kanssa. Vapaus- ja kansainvälisyysdiskurssit eivät tässä aineistossa nousseet merkittävään asemaan suhteessa muihin diskursseihin.

Lausunnonantajat vetosivat koulutukselliseen tasa-arvoon ja valtakunnalliseen yhdenvertaisuuteen suurimmassa osassa kannanottojaan. Se, miten se liitettiin erilaisiin koulutukseen liittyviin tekijöihin, uhkiin ja mahdollisuuksiin, erosi kuitenkin eri diskursseissa. Koulutuksellinen tasa-arvo samanlaisina ja yhdenvertaisina mahdollisuuksina ja omien edellytysten mukaisena oppimisena tuli esiin useimmissa diskursseissa, samoin alueellinen tasa-arvo yhdenvertaisten opetuspalveluiden tarjoamisena. Useimmat diskurssit liittävät koulutuksellisen tasa-arvon myös yhtäläisiin jatko-opintovalmiuksiin. Kaikissa diskursseissa koulutuksellisen tasa-arvon uhkana nähtiin koulutuksen eriytyminen alueellisesti, kouluittain ja oppilaiden välillä sekä yleinen syrjäytymiskehitys. Siten yhteisöllinen tasa-arvonäkemyksensä painottui lausunnoissa aikaisempaa lausuntokierrosta enemmän. Seuraavassa taulukossa 7 on koonti eri diskursseista ja niissä representoituvista peruskoulun tehtävistä sekä tasa-arvoa uhkaavista tekijöistä ja toisaalta tasa-arvoon liittyvistä ratkaisuksista.

TAULUKKO 7 Vuoden 2012 diskurssien koonti

Diskurssi	Ydinmerkitys	Peruskoulun tehtävä	Uhat	Mahdollisuudet
Yhteinen koulu - diskurssi	Kaikkien lasten pitäminen yhteisen koulun piirissä ja yhtäläinen oppisisältö.	Elinikäiset oppimisen ja arjenhallinnan taidot sekä aktiivinen kansalaisuus, omien edellytysten mukainen oppiminen.	Lasten eriytyminen taustatekijöiden ja oppimiskyvyn mukaan, syrjäytyminen, koulupudokkaat.	Alueellinen, kulttuurinen, katsomuksellinen ja yhteisöllinen tasa-arvo, aktiivinen osallisuuskoulussa ja yhteis kunnan jäsenenä.
Eriytymisdiskurssi	Huoli oppilaiden, eri sukupuolten, koulujen, kuntien ja eri alueiden sekä kieliryhmien eriarvoistumisesta.	Tasa-arvoiset opetusmäärät ja, oppimisen edellytykset, eri sukupuolten, erikokoisten koulujen ja alueiden välillä, eri kieliryhmien ja oppiaineiden tasa-arvoinen kohtelu.	Koulu- ja kuntakunta-kohtaiset erot opetusjärjestelyissä ja oppimismahdollisuuksissa, sukupuolten eriytyminen, eri oppiaineiden opiskelun eriarvoistuminen ja erilaiset jatko-opintovalmiudet.	Opiskelumahdollisuuksien yhdenvertaisuus, oppimistulosten erojen kaventuminen, syrjäytymisen estyminen, yhtäläiset jatko-opintovalmiudet, alueellinen yhdenvertaisuus.
Vapausdiskurssi	Yksilön vapaus opiskella omien vahvuuksien ja kiinnostuksensa mukaisesti. Opetuksen järjestäjän vapaus ottaa huomioon paikalliset tarpeet ja vahvuudet.	Mahdollisuus omiin valintoihin ja yksilöllisyyden huomioiminen ja tätä kautta kouluviihtyvyyden parantaminen ja syrjäytymisen estäminen.	Liian tiukka määrittely, mitä voi opiskella koulussa, liian teoriapainotteinen koulu, joka ei kiinnosta käytännöllisesti suuntautuneita tai heikompia oppilaita.	Valinnaisuuden ja kouluviihtyvyyden lisääminen opiskelussa, syrjäytymisen vähentäminen, koulutuksen järjestäjän vapaus määrittellä opetustarjontaa.
Lainsäädännöllinen diskurssi	Lakien, asetusten sekä kansainvälisten sopimusten määrittelemät yksilöiden ja ryhmien oikeudet sekä vapaus itsemäärittelyyn oppilaiden yhdenvertaisuuden ja moninaisuuden kunnioittamisen näkökulmasta.	Oppilaiden ja erilaisten vähemmistöjen yhdenvertainen kohtelu, omien edellytysten mukainen opetus ja oppivälineet, opetuksellinen, katsomuksellinen ja kielellinen yhdenvertaisuus, sekä opetuksen maksuttomuus.	Eri vähemmistöryhmien syrjintä ja vastakkainasettelu, koulun sukupuolittuneisuus. Opetuksen ja oppilashuollon eriarvoiset resurssit, jotka uhkaavat oppilaiden oikeutta saada maksutonta ja yhdenvertaisia opetuspalveluita.	Opetuksellinen, kielellinen ja katsomuksellinen yhdenvertaisuus, laaja-alainen esteettömyys, sukupuolten moninaisuuden huomioiminen, yhteisöllinen tasa-arvo.
Ohjausdiskurssi	Valtakunnallinen opetus- ja suunnitelmaohjaus ja oppimistulosten arviointi sekä hallitusohjelman osaamistavoitteet, taloudelliset tekijät mahdollistavat kielten opiskelun yhdenvertaisuuden, pätevät opettajat laadukkaana opetuksen ja jatko-opintokelpoisuuden.	Valtakunnallinen yhdenvertaisuus opetustarjonnassa, oppilaiden osaamiskehityksen valtakunnallinen seuranta sekä oppilaiden kokonaisvaltainen hyvinvointi, laadukas opetus ja tasa-vertaiset jatko-opintovalmiudet.	Taloudellisten resurssien riittämättömyys, alueellinen ja koulujen eriytyminen opetuksen sisällöissä, tavoitteissa, oppimistuloksissa ja nuorten syrjäytyminen.	Valtakunnallinen yhtenäisyys opetuksessa ja oppimistuloksissa, pätevät opettajat kouluissa ja siten laadukas opetus, riittävät taloudelliset resurssit, koulutuksellinen tasa-arvo ja yksilöllinen tasa-arvo yhdessä.
Kansainvälisyysdiskurssi	Koululaitos on onnistunut tehtävässään tuottaa tasa-arvoisia oppimistuloksia. Korkea osaamistaso ylläpitää Suomen kilpailukykyä kansainvälisillä markkinoilla.	Suomalaisen osaamistason ylläpito ja koulujen sekä oppilaiden eriytymisen estäminen sekä tulevaisuuden osaamistaidot globalisoituvassa maailmassa.	Koulupudokkaat ja alhainen kouluviihtyvyyden sekä oppimisen eriytymiskehitys alueiden, koulujen ja oppilaiden välillä.	Suomalaisten korkeatasoinen osaaminen, tulevaisuuden taitojen hallinta ja Suomen kilpailukykyyn parantaminen.

Vuoden 2012 aineistosta nousee aikaisempaa enemmän huoli oppilaiden syrjäytymisestä ja heikompien oppilaiden mukana pysymisestä koulu yhteisössä. Siinä aineistossa peruskoulun tehtäväksi nähdään tasa-arvon näkökulmasta koulujen yhteisöllisen toimintakulttuurin kehittäminen, jossa arjen hallintataidot, aktiivisen kansalaisen taidot ja elinikäisen oppimisen taidot ovat keskeisiä. Toiseksi sukupuolten tasa-arvon näkökulma painottuu aikaisempaa enemmän ja siinä erityisesti huoli poikien heikentyneistä oppimistuloksista. Koulutuksellisen tasa-arvon sijaan tulisi keskittyä laajemmin oppilaiden yhdenvertaisuuden kehittämiseen, joka huomioi kansainväliseen ihmisoikeusajatteluun perustuen paremmin yksilölliset oikeudet, esimerkiksi ihmisten moninaisuuden kunnioittamisena. Koululaitoksen tulisi keskittyä erilaisten katsomuksellisten ja kielellisten ryhmien vastakkainasettelun sijaan yhteisöllisen tasa-arvon kehittämiseen. Alueellisen eriytymisen taustalla vaikuttavat ennen kaikkea kuntien erilaiset taloudelliset olosuhteet. Koulutuksellinen tasa-arvo on yhdenvertaisten opetuspalveluiden tuottamista koko maan alueella. Tähän pyritään erityisesti valtakunnallisen opetussuunnitelmaohjauksen tiukentamisen, oppimisen arviointiohjauksen ja pätevien opettajien rekrytoinnin keinoin. Kansainvälisesti tarkasteltuna koulutuksellinen tasa-arvo on Suomessa toteutunut hyvin, mutta peruskoululaisten osaamisen tasosta on pidettävä edelleen kiinni, jotta Suomi pystyy luomaan kilpailukykyä kansainvälisille markkinoille

7.3 Koulutuksellisen tasa-arvon toimijat vuoden 2012 aineistossa

Tässä vaiheessa katse siirtyy tasa-arvon toimijoihin eli niihin, jotka esitetään lausunnoissa tasa-arvon aktiivisina toimijoina tai toimijoina, jotka on siirretty tasa-arvon suhteen taka-alalle tai suljettu pois. Tarkemmin sosiaalisten toimijoiden analyysiä on selvennetty luvuissa 5.2.2 ja 6.3. Eniten analysoitavia tasa-arvovirkkeitä löytyy yhteinen koulu -diskurssista ja eriytymisdiskurssista ja vähiten vapaus- ja kansainvälisyysdiskursseista. Vuoden 2010 aineistossa tasa-arvovirkeet löytyivät ensisijaisesti eriytymisdiskurssista ja sen jälkeen yhteinen koulu - diskurssista ja lainsäädännöllisestä diskurssista. Myös silloin vapaus- ja kansainvälisyysdiskurssit sisälsivät tasa-arvovirkkeitä vähiten.

7.3.1 Aktiiviset toimijat

Vuoden 2012 aineistosta aktiivisiksi toimijoiksi nousevat erityisesti tuntijakoesitys (n=63), oppilaat (n= 31), tasa-arvo (n= 30) ja yhdenvertaisuus (n= 21). Muita aktiivisia toimijoita ovat muun muassa kotitalous-oppiaine (n= 17), lait (n=11) ja tuntimäärät (n= 10). Oppilaita ja työryhmää lukuun ottamatta kaikki muut toimijat ovat ei-inhimillisiä toimijoita.

Kuten aikaisemmassakin vuoden 2010 aineistossa, myös tässä aineistossa tuntijakoesitys asemoituu yleisimmäksi aktiiviseksi toimijaksi. Se representoi ilmaistavan mukaan joko "uudistuksena", "ehdotuksena", "ohjelmanä" tai "työryhmän esityksenä". Tämä on hallinnollisille teksteille tyypillinen tapa

virallistaa kielenkäyttöä ja antaa tekstille tiettyä persoonatonta arvovaltaa (van Leeuwen 1996, 33). Esitys esiintyy aktiivisena, elollisen olion kaltaisena toimijana, jolla on tavoite tai tehtävä koulutuksellisen tasa-arvon kentällä. ”Tämän ohjelman *tavoitteena on vahvistaa* perusopetusta niin, että koko ikäluokalla on tasa-arvoiset mahdollisuudet jatkaa opintoja” (lausunto 13, 2012) tai ”Työryhmän ehdotuksen *lähtökohtana oli vahvistaa erityisesti* koulutuksellista tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta perusopetuksessa koko maan alueella” (lausunto 21, 2012). Sen toiminnalla on myös kielteisiä seurauksia silloin, kun ”esitys *vaarantaa* oppilaiden tasa-arvoisen kohtelun sekä heidän oikeutensa pätevään ja asiantuntevaan opetukseen” (lausunto 137, 2012) tai kun ”OPM:n esitys asettaa kotitalouden *eriarvoiseen asemaan* verrattuna muihin taito- ja taideaineisiin” (lausunto 3, 2012). Tässä yhteydessä lausunnonantaja on vielä korostanut esityksen arvovaltaisuutta liittämällä esitykseen määrittelevän ilmauksen ”opetusministeriö”. Inhimillisenä toimijana työryhmä on kollektivisoitu ryhmäksi, jolla luodaan kuvaa toiminnan yksituumaisuudesta. Työryhmä esiintyy aktiivisessa roolissa silloin, kun se ”katsoo”, ”korostaa”, ”on nostanut vahvasti esiin” tai on jättänyt tekemättä jotain. ”Työryhmä ei ole pohtinut, miten taataan monikulttuurisille lapsille tasaveroinen jatko-opintokelpoisuus” (lausunto 69). Verrattuna aikaisempaan työryhmään, tämä työryhmä koostuu pelkästään opetus- ja kulttuuriministeriön virkamiehistä, eikä eri etujärjestöjen tai poliittisten puolueiden edustajista kuten aikaisempi työryhmä.

Inhimillisenä toimijana oppilastoimija nousee tässä aineistoissa määrällisesti enemmän esiin kuin vuoden 2010 lausunnoissa. Yleensä oppilastoimija on ryhmä, harvoin yksittäinen oppilas. Aineistossa oppilastoimija voidaan kuvata mahdollisimman kattavasti silloin, kun se ilmaistaan ”koko ikäluokkana”, ”kaikkina” tai ”jokaisena”. Puhe on samalla epämääräisestä oppilasjoukosta. Oppilastoimija esiintyy luokittelevana toimijana silloin, kun se tuodaan esiin sukupuolen mukaan ”tyttöinä ja poikina”, iän mukaan ”nuorina” ja lapsina”, yhteiskunnallisen taustan mukaan ”erilaisina ja eri taustoista tulevina oppilaina” tai paikkaan liitettyinä toimijoina kuten ”koulupudokkaina” ja ”koululaisina” tai toimintaan liittyvänä ”oppilaana”. Oppilas voidaan liittää myös määrään, jolloin oppilastoimija etäännytetään tilastolliseksi ”oppilasmääräksi” (lausunto 93, 2012). Lainsäädännöllisen diskurssin toimijana oppilas representoituu myös katsomuksellisen taustansa mukaan ”uskonnottomana”, ”toisuskoisena” tai ”kirkkoon kuuluvana”¹¹⁷. Puolet oppilastoimijoita löytyy yhteinen koulu - diskurssista.

Yhteinen koulu -diskurssissa oppilas on toimija, joka esiintyy ”koko ikäluokkana”, ”oppilaana” ja ”aktiivisena yhteiskunnan jäsenenä”. Hän asemoituu toimijaksi, jolta odotetaan tietynlaisia taitoja, valmiuksia ja asenteita peruskoulun päättyessä. Perusopetusta on kehitettävä siten, että oppilaalla on tasa-arvoiset mahdollisuudet jatkaa opintoja perusopetuksen jälkeen ja hänellä on

¹¹⁷ Oppilastoimija ei ilmene aktiivisena toimijana kertaakaan kansainvälisyysdiskurssissa, ja vain yhden kerran vapaus-, ohjaus ja lainsäädäntödiskurssissa.

valmiuksia toimia demokraattisessa ja tasa-arvoisessa yhteiskunnassa (lausunto 73, 2012) ja myös tiedollisia ja taidollisia valmiuksia jatko-opiskeluun, työelämään ja aktiiviseen kansalaisuuteen. Näiden taitojen ja valmiuksien kautta myös yhteiskunta kehittyi demokraattisemmaksi ja tasa-arvoisemmaksi. Jotta taidot kehittyisivät, oppilaat tarvitsevat omakohtaisia kokemuksia yhteiseen päätöksentekoon osallistumisesta jo peruskoulussa. Kaikissa tapauksissa oppilas on kuitenkin toimija, joka on tietyllä tavalla riippuvainen siitä, vahvistetaanko perusopetusta koko ikäluokalle, lisätäänkö äidinkielen ja yhteiskuntaoppiin lisätunteja ja luoko koulu mahdollisuuksia osallistuvalla päätöksenteolla kouluyhteisössä (lausunnot 13, 73 ja 144, 2012).

Haluamme kuitenkin muistuttaa siitä, ettei yhteiskuntaopin opetuksen lisäämisellä itsessään vielä saavuteta tavoitteita, mikäli oppilaat eivät koe olevansa osa demokraattista ja tasa-arvoista yhteiskuntaa (lausunto 144, 2012).

Lisäksi yhteinen koulu -diskurssin oppilastoimijat representoivat toimijoiksi, jotka ovat erilaisia ja eri taustan omaavia toimijoita. He ovat niitä, jotka tarvitsevat elämässä selviytymisen taitoja ja itsetunnon kehittymiselle tärkeitä onnistumisen elämyksiä sekä erilaisia oppimisen tapoja. Kotitalous on oppiaine, jossa oppilaat omaksuvat näitä taitoja tasa-arvoisesti. (lausunto 34, 2012.) Kotitalousopetuksen syventävät opinnot suorittanut oppilas ”on omaksunut tasa-arvoperiaatteet miesten ja naisten välillä” (lausunto 45, 2012). Lisäksi tämän diskurssin oppilastoimijan tulee voida kehittää omia vahvuuksiaan ja lahjakkuuttaan samanarvoisina, mutta monin eri tavoin (lausunto 110, 2012).

Eriytymisdiskurssin toimijana oppilas representoituu eriarvoisen asemansa kautta. Oppilaat ovat suhteessa toisiinsa eriarvoisessa asemassa syntyperänsä, asuinpaikkansa ja oman kulttuurin ja kielen vaalimisen vuoksi silloin, kun ”oppilaalla ei siis olisi tasa-arvoista mahdollisuutta opiskella vieraita kieliä” (lausunto 93, 2012) tai kun he saavat kouluaikaansa eri määrän opetusta tai eivät saa pätevän aineenopettajan opetusta (lausunnot 72 ja 162, 2012).

Oppilaat ovat toisin sanoen kotipaikastaan riippuen saamansa opetuksen määrän suhteen eriarvoisessa asemassa (lausunto 72, 2012).

Lainsäädännöllisessä diskurssissa uskonnottomat ja toisuskoiset oppilaat asetetaan vastakkain kirkkoon kuuluvien oppilaiden kanssa. Kyseessä on toimijoiden katsomuksellinen tausta, joka erottelee näiden toimijoiden mahdollisuuksia valita oppiainekseen uskonnon tai elämäntutkimustiedon. Tämän katsotaan olevan vastoin yhdenvertaisuuslain kuudetta pykälää.

Nykyinen tilanne, jossa uskonnottomat ja toisuskoiset voivat halutessaan valita katsomusainekseen uskonnon, mutta kirkkoon kuuluvat eivät voi valita elämäntutkimustietoa, on perustuslain yhdenvertaisuuspykälän 6 vastainen (lausunto 94, 2012).

Aineistossa aktiivisiksi toimijoiksi nousevat myös tasa-arvo ja yhdenvertaisuus. Usein ne esiintyvät yhdessä rinnastuksena. Tämä on tyypillistä institutionaalisille teksteille, joilla pyritään joko täsmällisyyteen tai listaamaan yhteenkuuluvia toimijoita, tekoja ja kohteita. Näin ne toimivat vakuuttamisen keinoina.

(Hiidenmaa 2000, 51-52.) Vakuuttavimmillaan ilmaus on silloin, kun siihen liitetään määrite valtakunnallinen tai koko maan alue. Tässä aineistossa tasa-arvo ja yhdenvertaisuus ilmenevät toimijoina, joihin ei niinkään liitetä toimintaa, vaan ne kuvataan olemassaolonsa kautta staattisina arvoina, tavoitteina tai periaatteina. Ne ovat suomalaisen yhteiskunnan perusarvoja, jotka ovat saaneet niille kuuluvan aseman tuntijakouudistuksessa.

Suomalaisen yhteiskunnan demokraattiset arvot kuten yhdenvertaisuus ja tasa-arvo sekä oppilaiden kasvun tukeminen aktiivisiksi kansalaisiksi ovat mielestämme saaneet niille kuuluvan jalansijan perusopetuksen valtakunnallisten tavoitteiden ja tuntijaon uudistamistyössä. (lausunto 129, 2012)

Tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden käsitteiden merkitystä ja käyttöä pyritään erottelamaan ja selkeyttämään lainsäädännöllisessä diskurssissa koulutukseen tai yleisemmin ihmiselämään liittyen. Tasa-arvon käsite nähdään kapeampana kuin yhdenvertaisuuden. Näin tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toimijuus toteutuu määrittelyn kautta suhteessa toisiinsa.

Tasa-arvo käsitteenä viittaa tasa-arvolain tarkoittamaan sukupuolten väliseen tasa-arvoon, kun taas yhdenvertaisuus on käsitteenä laajempi (lausunto 80, 2012).

Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus liitetään usein koulutukseen tai opetukseen maantieteellisenä tai sosioekonomisena tasa-arvona, kun kasvatuksessa ja opetuksessa ja kaikessa koulun toiminnassa tulisi vahvistaa tasa-arvolain ja yhdenvertaisuuslain mukaisesti yleisesti tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta. Tällöin lähtökohtana voivat olla myös sukupuolten tasa-arvo ja yhdenvertaisuuslain sisältämät syrjintäperusteet. (lausunto 80, 2012.)

Tasa-arvo toimijana määritellään aineistossa opetuksellisena, koulutuksellisena, alueellisena, maantieteellisenä, kulttuurisena, katsomuksellisena, sosiaalisenä, sivistyksellisenä, yhteiskunnallisena ja sukupuolten tasa-arvona. Nämä adjektiiviattribuutit luokittelevat, rajaavat ja sijoittavat tasa-arvon tarkoitetta (ks. Hiidenmaa 2000, 55). Tasa-arvo asemoituu aktiiviseksi toimijaksi erityisesti yhteinen koulu diskurssissa. Tasa-arvo representoituu toimijaksi ennen kaikkea olemassaolon määrittelyn kautta.

Koulutuksellinen tasa-arvo ja yhdenvertaisuus koko maan alueella on tärkeitä lapsen ja perheiden hyvinvointia tukevia tekijöitä (lausunto 21, 2012).

Eri diskursseissa koulutuksellinen tasa-arvo esiintyy toimijana kahtalaisesti ja siten sen tavoitteet voidaan nähdä keskenään ristiriitaisena. Tasa-arvo voi joko edellyttää yksilöllisempiä, omien taipumusten ja kiinnostuksen mukaisia valintoja (esimerkiksi lausunto 50, 2012) tai kaikille samaa määrää opetusta.

Onko tasa-arvoa, että kaikilla on samoja aineita, vai että kaikilla on yhtä paljon mahdollisuuksia valita oppiaineita omien kiinnostustensa ja taipumustensa mukaisesti? (lausunto 7, 2012)

Yhteinen koulu -diskurssissa opetuksellinen tasa-arvo koulujen välillä toteutuu tulevaisuudessa entistä paremmin, kun eri oppiaineilla on samat tuntimäärät

(esimerkiksi lausunto 167, 2012). Tällä hetkellä lasten koulutuksellinen ja sivistyksellinen tasa-arvo kuitenkin vaihtelee kuntien välillä, koska kolmannes kunnista tarjoaa vain minimituntimäärän verran opetusta (lausunto 145, 2012). Ohjausdiskurssissa tasa-arvo on jotain, mihin tulee pyrkiä esimerkiksi ylimääräisen rahoituksen turvin. ”*Tasa-arvopyrkimyksen* näkökulmasta hyvä ratkaisu olisi vapaaehtoisen kielenopetuksen järjestämisen tukeminen ylimääräisellä valtionavustuksella” (lausunto 28, 2012). Toisaalta tasa-arvo nähdään kansainvälisyysdiskurssissa jo saavutettuna, staattisena koulutuspoliittisena arvona, joka tässä yhteydessä on mahdollistanut menestymisen kansainvälisissä Pisa-arvioinneissa. ”Pisa-menestyksen on mahdollistanut koulutuksellinen tasa-arvo, joka on kaiken koulutuspolitiikan keskiössä” (lausunto 110, 2012).

Lainsäädännöllisessä diskurssissa tasa-arvokäsitteen käyttöä kyseenalaiseksi tetaan ja sen merkitystä pyritään laajentamaan (esimerkiksi lausunto 80, 2012). ”Suomessa tasa-arvon käsite on vääristynyt käsittämään miesten ja naisten välistä tasa-arvoa”, kun se perustuslain 16 §:n mukaan tulisi viitata kaikkien ihmisten yhtäläiseen arvoon ja jokaisen kykyjen ja tarpeiden mukaiseen muuhun kuin perusopetukseen ja mahdollisuuteen kehittää itseään varallisuudesta riippumatta. Edellä mainittua perustuslain kohtaa käytetään myöhemmin tekstissä perusteluna lahjakkaiden oppilaiden oikeuteen saada kykujensä mukaista opetusta (lausunto 164, 2012).

Vuoden 2012 aineistossa tasa-arvotoimijan rinnalle nousee myös yhdenvertaisuus, joka näyttäytyi aktiivisena toimijana vain muutaman kerran vuoden 2010 aineistossa. Yhdenvertaisuustoimija esiintyy eniten aktiivisena toimijana lainsäädännöllisessä diskurssissa, mutta myös yhteinen koulu -diskurssissa, eriytymis- ja ohjausdiskurssissa. Lainsäädännöllisessä diskurssissa yhdenvertaisuus asemoituu periaatteeksi suhteessa yleisempään ihmisoikeusajatteluun. Yhdenvertaisuus koskee kaikkia ihmisiä ja heidän kyseenalaistamatonta arvoaan ja kunnioittamista.

Yhdenvertaisuusperiaate perustuu ihmisoikeusajatteluun, joka lähtee kaikkien ihmisten samasta kyseenalaistamattomasta arvosta ja kunnioittamisesta (lausunto 80, 2012).

Yhdenvertaisuus voi hämärtyä, jos se käsitetään vain suvaitsevaisuutena, kuten Suomessa on viime vuosina käynyt. Suvaitsevaisuus voi olla tarvittava askel kohti yhdenvertaista yhteiskuntaa, mutta kasvatuksen tavoitteena se ei ole riittävä. Esimerkiksi eri aihekokonaisuuksiin liittyen yhdenvertaisuus voi kulkea punaisena lankana kaikissa aihekokonaisuuksissa. (lausunto 80, 2012.)

Yhdenvertaisuuden merkitystä painotetaan vetoamalla perustuslakiin ja perustusvaliokunnan linjauksiin kaikkien oikeudesta samanlaiseen kohteluun. Yhdenvertaisuuden näkökulma on tärkeä kielten opetukseen liittyen ja erityisesti kansalliskielten välillä. Yhdenvertaisuutta on tukea suomen, ruotsin ja englannin kielen opetuksen asemaa samalla tavoin.

Jos muiden vieraiden kielten kuin englannin opetuksen resursseja lisätään ja tuntijakoa laajennetaan, olisi yhdenvertaisuuden näkökulmasta ja perustuslakivaliokunnan

mielipiteet huomioon ottaen tärkeä tukea suomen, ruotsin ja englannin kielen opetuksen asemaa samalla tavoin (lausunto 123, 2012).

Eriytymiskurssissa yhdenvertaisuus näyttäytyy periaatteena, joka ei tällä hetkellä toteudu tai saattaa olla ongelmallinen. Tämän vuoksi yhdenvertaisuuden toteutumista tulisi tukea valtakunnallisilla raameilla ja opetuksen järjestäjien vapaata päätöksentekoa rajoittamalla (lausunnot 126 ja 127, 2012). Yhdenvertaisuus ei toteudu maahanmuuttajaoppilaiden kohdalla, kun opetuksen järjestäjällä on vapaus päättää maahanmuuttajaoppilaiden oman kielen opetuksesta eikä heidän oman äidinkielen opetusta ole määritelty valtakunnallisesti peruskoulun opetussuunnitelman tavoitteissa ja sisällöissä (lausunto 62).

Mahdollisuus oman äidinkielen opetukseen riippuu tällä hetkellä täysin kunnasta eikä yhdenvertaisuus lasten välillä toteudu valtakunnallisesti (lausunto 62,2012).

Yhdenvertaisuus ei toteudu, jos eri opetuksen järjestäjät tarjoavat eri kokonaistuntimääriä. Yhdenvertaisuus ei toteudu oppilaiden välillä myöskään silloin, jos tuntijaossa sallitaan opetustuntimäärien vaihtelu eri vuosiluokkien välillä. ”Yhdenvertaisuuden kannalta sillä voi olla kielteistä merkitystä niiden oppilaiden kohdalla, jotka muuttavat koulua tai paikkakuntaa usein kouluhistoriansa aikana” (lausunto 120, 2012).

7.3.2 Taka-alalle siirretyt toimijat

Kuten aikaisemmin vuoden 2010 lausuntojen kohdalla, olen selvittänyt aktiivisten toimijoiden lisäksi myös niitä toimijoita, jotka on siirretty taka-alalle koulutukselliseen tasa-arvoon liittyen. Vuoden 2012 lausunnoista löytyy yhteensä 69 passiivilausetta ja yhteensä 113 nominalisaatiota. Eniten passiivia on käytetty yhteinen koulu -diskurssissa (n=26) ja lainsäädännöllisessä diskurssissa (n= 16) ja nominaalistuksia yhteinen koulu -diskurssissa (n= 40) ja ohjausdiskurssissa (n= 31). Yhteinen koulu -diskurssi korostuu aineistossa sen vuoksi, että siinä on yleensäkin eniten virkeitä, joissa mainitaan tasa-arvo, yhdenvertaisuus tai eriarvoisuus. Lainsäädännöllisessä diskurssissa liikutaan lakien ja tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistämisen maastossa, jossa kieli liittyy korkeampaan abstraktitasoon. Samoin ohjausdiskurssin puhetapa liikkuu valtion hallinnolliseen ohjaukseen, joka lisää kielenkäytön abstraktisuutta.

Vuoden 2012 aineistossa taka-alalle siirrettyjä toimijoita löytyy yhteensä 161. Yli puolet taka-alalle siirretyistä toimijoista liittyy tuntijakoesitykseen (n= 98), sen jälkeen tulevat lainsäädäntö (n=14) ja oppilaat (n= 9). Tuntijakoesitys taka-alalle siirretyinä toimijana kertoo lausunnonantajien tavasta viitata tuntijakoesityksen tavoitteisiin, joita kommentoidaan joko myönteiseen tai kielteiseen sävyyn. Erityisesti silloin, kun työryhmän esitystä kommentoidaan kielteiseen sävyyn, käytetään passiivia. Kyse on myös toiston välttämisestä, jolloin esitys toimijana on häivytetty ja on pääteltävissä muualta tekstistä. Passiivia käytetään myös velvoittavassa sävyssä, jolloin tuntijakoesityksen tavoitteita kyseenalaistetaan ja vaaditaan, että tuntijakotyöryhmän ”pitää korjata” asia. Esimerkiksi virke: ”Sakki kysyykin, miten varmistetaan oppilaiden yhdenver-

taisuus kielten opetuksen suhteen?” (lausunto 126) voidaan tulkita velvoittavaksi tuntijakotyöryhmän tehtäväksi ”pitää varmistaa” (ks. Heikkinen 2000a, 144). Nominaalistukset liittyvät erityisesti asiakokonaisuuksiin, joilla viitataan esityksen tuomiin uudistuksiin ja tavoitteisiin kuten valinnaisainetuntimäärien leikkaamiseen tai elinikäisen oppimisen edistämiseen. Lisäksi suuri osa nominaalistuksista liittyy koulutuksellisen tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden vahvistamiseen, edistämiseen, turvaamiseen ja toteutumiseen.

SRO edellyttää, että hallitusohjelman tavoite kansalliskielten aseman vahvistamisesta toteutuu eikä suomen- ja ruotsinkielisiä kouluja aseteta tuntijakoratkaisussa keskenään eriarvoiseen asemaan (lausunto 135, 2012).

Muut lausunnoissa mainitut taka-alalle siirretyt toimijat, lainsäädäntö- ja oppilastoimija, eivät lukumääräisesti nousseet kovin merkittäviksi. Toimijana lainsäädäntö sisältää tässä yhteydessä viittaukset yhdenvertaisuus-, tasa-arvo- ja perusopetuslakiin ja valtioneuvoston asetukseen perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta, erityisesti sen 4§:ään ”Sivistyksen, tasa-arvoisuuden ja elinikäisen oppimisen edistäminen”. Siten sen taka-alalle siirretty toimijuus rakentuu valtaosaltaan lainsäädännöllisessä diskurssissa ja ilmenee nominalisaationa erityisesti yhdenvertaisuuden edistämisen yhteydessä (lausunnot 80 ja 190). Kyseessä on valtioneuvoston asetuksen 4§:n otsikko, johon tässä viitataan ja sen ”tasa-arvoisuuden” korvaamista ”yhdenvertaisuudella”. Yhdenvertaisuus on lainsäädännössä vaikiintuneempi käsite kuin ”tasa-arvoisuus”. Lisäksi se on käsitteenä laajempi ja huomioi yhdenvertaisuuslain tarkoittamat syrjintäperusteisiin liittyvät näkökohdat. Passiivin kautta lainsäädäntö, tässä tapauksessa perusopetuslaki, häivytetään taka-alalle seuraavassa lainauksessa (ks. myös lausunto 129, 2012).

Yhdenvertaisuudella tunnutaan viittaavan lähinnä koululaisten maantieteelliseen yhdenvertaisuuteen, ei yhdenvertaisuuden toteutumiseen (lausunto 80, 2012).

Yleensäkin viittaukset valtioneuvoston asetuksen 4 §:ään esitetään passiivissa ja siirretään taka-alalle olosuhdefunktion, tässä toimintaa rajoittavan asiakirjan avulla. Kyse on myös lainsäädännölliselle tekstityypille ominaisesta tavasta esittää jokin asia ”laissa” tai ”asetuksessa” olevaksi. Toinen asiayhteys, jossa lainsäädäntö toimijana siirretään taustalle, liittyy kansalliskielten osaamisen turvaamiseen. Tässä yhteydessä perustuslaki asemoituu olosuhdefunktion kautta ”perustuslaissa”, joka ”edellyttää” ihmistoimijan tavoin jotain. Heikkinen (2000a, 180) esittääkin, että hallinnollisissa teksteissä esimerkiksi suunnitelmista tulee teksteinä ihmisen tai muun elollisen olion kaltaisia toimijoita. Näin voidaan olettaa käyvän myös lakien yhteydessä. Lisäksi seuraava esimerkki todentaa sen Heikkisen (2000b, 324) toteamuksen, että virkakielinen teksti on useimmiten itseään kommentoimatonta ja kirjoittajan suhteen etäisyyttä ottava. Siten lainsäädännöstä muodostuu toimija, joka etäännyttää koulutuksellisen tasa-arvoon liittyvät asiakokonaisuudet, luoden samalla ilmapiiriä, jossa asiat ovat niin kuin ovat, eikä niitä tule kyseenalaistaa.

Oikeusministeriö pitää tärkeänä, että yhdenvertainen mahdollisuus toisen kotimaisen kielen opiskeluun säilytetään kaikille oppilaille, jotta perustuslaissa edellytetty kansalliskielten osaamisen pysyminen riittävällä vähimmäistasolla voidaan turvata (lausunto 123, 2012).

Oppilastoimija esiintyy tukahdutettuna toimijana ennen kaikkea yhteinen koulu -diskurssissa. Oppilas siirretään taka-alalle kaikissa näissä tapauksissa passiivilla ”opitaan”. Tämä oppiminen liittyy kotitalousoppiaineen tärkeyden esiin nostamiseen. Tässä tapauksessa tulee hyvin esiin lausuntojen intertekstuaalisuus eli lausunnonantajat käyttävät samoja ilmaisutapoja, jopa ihan samanlaisia virkkeitä, luonnehtiessaan kotitalous-oppiaineeseen liittyvää oppimista. Oppilastoimija on siirretty taka-alalle lapsina, nuorina, koko ikäluokkana, oppilaina ja tyttöinä sekä poikina. Seuraava esimerkki löytyy kolmelta eri lausunnonantajalta. Oppilastoimija on häivytetty taustalle ja löytyy aikaisemmasta tekstikokonaaisuudesta.

Kotitalous on oppiaine, jossa opitaan yhteistyötä, tasa-arvoa, kuluttajana ja aktiivisena yhteiskunnan jäsenenä toimimista sekä ympäristön huomioimista ja eettisten valintojen tekemistä (lausunnot 3, 34 ja 184, 2012).

Oppilaan oppiminen kuvastuu tässä staattisena ja kaikkien saman sisältöisenä oppimisena. Samoin kuin lainsäädäntötoimijan kohdalla toimija ilmaistaan toimintaan liittyvänä paikkana, olosuhteena, missä opitaan. Nominalisaatiot ilmaisevat tiivistetysti toiminnan kohteet. Seuraava esimerkki luokittelee ja tarkentaa oppilaat tytöiksi ja pojiksi, jotka on siirretty taka-alalle sukupuolten tasa-arvoisen oppimisen ja opiskelun suhteen. Lauseessa on myös olosuhdefunktiot, jotka ilmaisevat paikkaa ”kotitaloustunneilla” ja tapaa ”tasa-arvoisesti”.

Kotitaloustunneilla opitaan ja opiskellaan tasa-arvoisesti tytöt ja pojat yhdessä (lausunto 37, 2012).

Oppilastoimija esiintyy taka-alalle siirrettynä toimijana myös eriytymisdiskurssissa nominaalistusten yhteydessä. Oppilaan taka-alalle siirtäminen liittyy heidän eriarvoistumiseensa ja osaamiseroihin. Osaamisen erot voivat aiheuttaa (mahdollisesti) yhteiskunnallista eriarvoistumista ja heikentää osallisuutta, kuten eräs lausunnon antaja toteaa: ”Suuret tasoerot äidinkielen osaamisessa voivat osaltaan lisätä yhteiskunnallista eriarvoistumista ja heikentää osallisuutta” (lausunto 144, 2012). Myös vieraiden kielten opiskelu ”ylimääräisellä ajalla” voi aiheuttaa polarisaatiota ja eriarvoisuutta. Oppilaat, jotka opiskelevat ylimääräisiä vieraita kieliä, on siirretty toimijoina taka-alalle. (lausunto 20, 2012.) Tärkeää ei ole se, kuka tekee ja mitä tekee. Samalla ”tasoerot osaamisessa” ja ”opiskelu ylimääräisellä ajalla” muuttuu abstraktiksi toiminnaksi, johon liittyen ei esitetä vastuussa olevaa tekijää. Oppilaiden siirtäminen taka-alalle tapahtuu myös heidän keskinäisessä eriarvoistumisessa opetuksen saannin suhteen, kun opetuksen järjestäjä voi valita, kuinka paljon oppitunteja oppilas saa peruskoulun aikana (lausunto 89, 2012). Kysymys on tässä tapauksessa taide- ja taitoaineiden valinnaisaineiden tarjonnasta, joka voi vaihdella opetuksen järjestäjästä riippuen ja aiheuttaa oppilaiden välisiä eroja jatko-opintojen suhteen. Ensimmäisessä

esimerkissä kyse on oppilaan osaamisen häivyttämisestä, muissa on kyse enemmän teknisimmistä opetuksen järjestelyistä, joissa oppilas toimijana on siirretty toimijana taka-alalle opetuksen järjestäjän tekemien päätösten suhteen.

7.3.3 Poispyyhityt toimijat

Aineiston analyysin avulla tutkimuksessa selvisi myös koko joukko toimijoita, jotka eivät esiinny tasa-arvon toimijoina ollenkaan. Van Leeuwenin (1996) mukaan toimijan poisjättämisellä hämärretään sitä, kenen katsotaan olevan vastuussa toiminnasta. Sen lisäksi tietyn asiakokonaisuuden koko toimintaprosessi voi jäädä pois. (van Leeuwen 1996, 29.) Samoin kuin edelliseen tuntijakolausuntoihin liittyen vuoden 2012 aineistossa ei puhuta vanhemmista tai huoltajista toimijoina. Vanhemmat toimijoina määrittyvät oppilaan oppimisen taustatekijöinä, johon liittyy tietynlainen kielteinen tai mahdollisesti ongelmia aiheuttava sävy. Seuraavassa esimerkissä tuntijaolla tulee vahvistaa oppilaiden kiinnostusta kielenopiskeluun riippumatta vanhempien koulutustaustasta. Tässä vanhempien koulutustausta on ikään kuin este oppilaan kiinnostukselle ja kielivälinnoille. (ks. myös lausunnot 135 ja 152, 2012.)

Suomen Saksanopettajat ry painottaa, että uuden tuntijaon tulee vahvistaa alueellista tasa-arvoa ja lisätä oppilaiden kiinnostusta kielenopiskeluun vanhempien koulutustaustasta riippumatta (lausunto 10, 2012).

Vanhemmat toimivat oppilaan oppimisen ja opiskelun taustatekijöinä sellaisissa asiayhteyksissä kuin ”koulutuksen voimakas periytyvyys” (lausunto 110, 2012) ja ”perheiden hyvinvointi”. (lausunto 21, 2012) sekä ”sosiaaliset, taloudelliset ja alueelliset lähtökohdat” (lausunto 110, 2012). Muuten vanhemmat eivät esiinny toimijoina koulutukselliseen tasa-arvoon liittyvissä virkkeissä, eivätkä heitä tai heidän toimintaansa kuvata koulutukselliseen tasa-arvoon liittyen.

Edellisen lausuntokierroksen tavoin poispyyhittyjä toimijoita ovat aluehallintoviranomaiset, opetushallitus tai opetusministeriö. Toisaalta kommentoituva tuntijakoesitys on opetusministeriön teettämä, joten toimijaksi nousee tuon ministeriön tuotos, ei itse ministeriö toimijana. Kansainväliset toimijat ovat Yhdistyneitä Kansakuntia lukuun ottamatta myös poissa. YK esiintyy aktiivisena toimijana lainsäädäntödiskurssissa kaksi kertaa: YK:n lapsen oikeuksien komitean roolissa ja YK:n sopimuksen yleisperiaatteina.

Tasa-arvon toimijoina opettajat eivät myöskään nouse merkittävästi aineistossa aktiivisiksi toimijoiksi, joskin hieman enemmän kuin edellisten lausuntojen yhteydessä. Heidät on mainittu aktiivisina toimijoina koko aineistossa yhden kerran, sekin liittyy etäopettajien koulutukseen (lausunto 93, 2012). Taka-alalle siirrettyinä toimijoina opettajat representoivat neljä kertaa. Seuraavassa esimerkissä pätevän musiikinopettajan työllistyminen nähdään vaikuttavan musiikin opetuksen ja opiskelun laatuun. Pätevän musiikinopettajan työllistyminen mahdollistuu, kun tuntijakoesityksessä on lisätty kaikille pakollista musiikin opiskelua yläkoulussa.

Tämä puolestaan poistaa alueellista epätasa-arvoisuutta, sillä pätevien musiikinopettajien työllistyminen on suorassa suhteessa aineessa annettavan opetuksen - ja oppimisen laatuun (lausunto 176, 2012).

Opettajat esiintyvät taka-alalle siirrettyinä toimijoina yhteinen koulu - diskurssissa, jossa toiminta nousee keskiöön ja se, kuka tätä kasvatusta, ohjausta, kannustusta tai tukemista antaa, on häivytetty tekstistä pois. Kyse on toimijasta, joka oletetaan lukijan tietävän¹¹⁸.

Oppilaita ohjataan ja kannustetaan omatoimiseen ja kriittiseen tieto- ja viestintäteknologian käyttöön ja mediakasvatukseen avulla tuetaan oppilaiden tasa-arvoisia osallistumismahdollisuuksia (lausunto 163, 2012).

Aineistossa myöskään muut koulussa toimivat ihmiset eivät nouse tasa-arvon toimijoiksi. Aktiivisena toimijana mainitaan yhden kerran koulun muuta henkilökuntaa edustavat koulunkäyntiohjaajat. Tämäkin maininta liittyy koulunkäyntiohjaajien koulutukseen (lausunto 93). Rehtoreita, erityisopettajia, kouluterveydenhoitajia, koulupsykologeja tai koulukuraattoreita ei mainita tasa-arvovirkkeissä.

Tässä aineistossa myöskään kunnat eivät nouse merkittäviksi koulutuksellisen tasa-arvon toimijoiksi. Ensimmäiseen tuntijakoesitykseen liittyvissä lausunnoissa kuntatoimija esiintyi taka-alalle siirrettynä toimijana 19 kertaa, tässä aineistossa vain yhden kerran¹¹⁹. Kuntatoimija esiintyy aktiivisena (n= 3) silloin, kun on kysymys paikallisista edellytyksistä määritellä joustavia ja tarkoituksenmukaisia ratkaisuja koulutuksellisen tasa-arvon varmistamiseksi (lausunto 68, 2012) ja kun "kolmannes kunnista tarjoaa vain minimituntimäärän opetusta" ja tästä johtuen lasten koulutuksellinen ja sivistyksellinen tasa-arvo vaihtelee asuinkunnasta riippuen (lausunto 145, 2012) tai jos valtion maksamaa valtionapua kieliryhmien perustamiseen ei ole suhteutettu kunnan kokoon, "kunnat olisivat eriarvoisessa asemassa oppilasmäärien erilaisuuden vuoksi" (lausunto 93, 2012). Samoin kuin opettaja opetukseen liittyvänä toimijana, voisi myös kunnan yhdistää toimijaksi "opetuksen toteuttamiseen" tai "oppilaiden tasavertaiseen kohteluun", "yhdenvertaisuuden toteutumiseen", "opetuspalveluiden saatavuuteen" tai "syrjäytymisen ehkäisemiseen" liittyen. Tällaista päätelyä aineistosta ei kuitenkaan voi tehdä. Toimijoina voisivat yhtä hyvin olla opettajat, koulut ja yksityiset opetuksen järjestäjät tai muut esiin nousseet toimijat kuten lainsäädäntö, perusopetus tai peruskoulu. Edellä mainituissa asiakokonaisuuksissa kyse voi olla myös siitä, että toimijat ja toiminta ymmärretään

¹¹⁸ Opettajien olisi voinut olettaa esiintyvän toimijoina "opetus", "ohjaus" tai "kasvatus" toiminnan yhteydessä, mutta tämä oletus ei todennu aineistossa. Opetus esiintyy aineistossa neljä kertaa aktiivisena toimijana, kasvatus ja ohjaus yhden kerran. Näissä tapauksissa opetus liitetään yleisemmällä tasolla opetuksen laatuun, tavoitteisiin tai painotettuun opetukseen, mutta ei suoraan opettajan toimijuuden piiriin, samoin on opinto-ohjauksen laita. Ainoastaan virke " Kotitaloustunneilla tapahtuvaa käytännön tasa-arvokasvatusta on vahvistettava - näin puretaan arjesta ja kotitöistä alkava segregaatio" (lausunto 116, 2012) voi lukea opettajatoimijan toteuttamaksi.

¹¹⁹ Kuntatoimijaan voidaan liittää myös opetuksen järjestäjä toimijana, mutta tässä yhteydessä olen erottanut ne, koska opetuksen järjestäjällä viitataan tässä aineistossa enimmäkseen yksityiseen opetuksen järjestäjään.

niin itsestään selväksi, ettei näitä nähdä tarpeelliseksi tarkentaa tai kuka tai mikä taho toimintaa toteuttaa.

7.3.4 Yhteenveto vuoden 2012 koulutuksellisen tasa-arvon toimijoista

Vuoden 2012 aineistossa tasa-arvon aktiivisiksi toimijoiksi nousivat tuntijakoesitys, oppilaat, tasa-arvo ja yhdenvertaisuus (taulukko 8). Tuntijakoesitys oli lausunnonantajien kommentoinnin ja arvioinnin kohde, joten sen aktiivinen toimijuus on hallinnollisten tekstien analyysissä luonnollista. Oppilaat olivat ainoita inhimillisiä toimijoita, jotka esiintyivät aineistossa aktiivisessa roolissa tuntijakotyöryhmän lisäksi. Oppilastoimija representoitui toimijaksi erilaisten valmiuksien ja mahdollisuuksien kautta erityisesti peruskoulun päättövaiheessa. Erilaiset oppilaat tulevat esiin kotitalousopetukseen liittyen, jossa korostuu oppilaiden erilaiset tavat oppia, erilaiset taidot ja kyvyt sekä aktiivisen kansalaisuuden taidot. Oppilaat asemoituvat myös keskenään eriarvoiseen suhteeseen. Näitä eriarvoisuuksia luovat erilaiset elämän lähtökohdat, kouluopetuksen eri opetusmäärät, opettajien kelpoisuus ja lainsäädännön luomat valinnanmahdollisuuksien rajat. Oppilastoimijan suhteen voi kuitenkin todeta, että aineistossa oppilastoimija on useimmiten alisteinen jollekin sellaiselle, johon hän ei voi itse vaikuttaa. Hän on muiden tekemien valintojen tai oman taustansa ”kahlitsema”.

Tasa-arvon rinnalle toimijana nousee tässä aineistossa yhdenvertaisuus. Epäinhimillisinä toimijoina molemmat esiintyvät aineistossa usein yhdessä. Tämä lisää niiden uskottavuutta ja kaiken kattavuutta. Toisaalta molempien toimijoiden välille pyritään tekemään käsitteellistä eroa ja nostamaan yhdenvertaisuus kattavammaksi koulutuksen tavoitteeksi. Lisäksi aineistossa korostetaan, että tasa-arvoa ei tulisi liittää enää vain miesten ja naisten väliseen tasa-arvoon, vaan tasa-arvo tulisi käsittää yleisempänä yksilöiden yhtäläisenä arvona, jolloin se siirtyy lähemmäksi yhdenvertaisuutta. Myöskään koulutuksellinen tasa-arvo ei ole vain sukupuolten tasa-arvoon, maantieteelliseen tai sosiaaliseen tasa-arvoon liittyvää, vaan yleisempää yhdenvertaisuutta. Verrattuna aikaisempaan aineistoon tasa-arvo ja yhdenvertaisuus näyttävät tässä aineistossa staattisina ja enemmän olemassaolonsa kautta kuin toiminnan kautta esiintyvinä toimijoina. Tasa-arvo peilautuu suhteessa valinnanvapauteen ja sen ristiriitainen merkitys nousee aineistossa esiin. Kun yhdenvertaisuuden perusteet etsitään eri lakien, asetusten ja yleisen ihmisoikeusajattelun piiristä, voidaan yhdenvertaisuudessa ajatella olevan kyse lainsäädännöllisestä näkökulmasta. Koulutuksellisen tasa-arvon liikkeessa kohti yhdenvertaisuuden käsitettä voi tasa-arvossa nähdä olevan kyse aikaisempaan enemmän lainsäädännöllisestä puhetavasta ja oikeuksien turvaamisesta ja edistämisestä. Seuraavassa taulukossa 8 on koonti tasa-arvotoimijoiden representoitumisesta.

TAULUKKO 8 Tasa-arvon toimijat vuoden 2012 aineistossa

Toimija	Aktiivinen	Siirretty taka-alalle	Poisjätetty
Esitys		Pääosin siirretty taka-alalle	
Oppilaat	Pääosin aktiivinen		
Tasa-arvo	Pääosin aktiivinen		
Yhdenvertaisuus	Pääosin aktiivinen		
Lainsäädäntö		Pääosin siirretty taka-alalle	
Vanhemmat			Poisjätetty
Opettajat			Pääosin poisjätetty
Muu koulun tukihenkilöstö			Pääosin poisjätetty
Koulut			Pääosin poisjätetty
Kunnat			Pääosin poisjätetty
Aluehallintovirasto			Pääosin poisjätetty
Opetushallitus			Pääosin poisjätetty
Kansainväliset järjestöt			Pääosin poisjätetty

Tuntijakoesitys asemoituu tässä aineistossa ennen kaikkea taka-alalle siirretyksi toimijaksi. Muita taka-alalle siirrettyjä toimijoita ovat lainsäädäntö ja oppilaat, mutta varsinkin oppilaat eivät lukumääräisesti nouse merkittävästi esiin. Taka-alalle siirtäminen liittyy erityisesti passiivin ”opitaan” käyttöön, jolloin itsensänselvyys siitä, kuka oppii, nousee tässä tapauksessa taka-alalle siirtämisen motiiviksi. Oppilaat asemoituvat taka-alalle siirretyksi toimijoiksi myös silloin, kun on puhe heidän eriarvoistumisestaan ja osaamiseroistaan. Tärkeää ei ole ilmaista sitä, kuka tekee ja mitä tekee. Samalla toiminnan abstraktisuuden aste nousee, kun oppilaat asemoituvat riippuvaisiksi opetuksen järjestäjän tekemistä päätöksistä.

Lainsäädäntö nousi tässä aineistossa esiin sekä aktiivisena että taka-alalle siirrettynä toimijana. Sen voi katsoa olevan yhteydessä myös yhdenvertaisuuskäsitteen yleisempään esiintymiseen aineistossa. Lainsäädäntö taka-alalle siirrettynä toimijana näyttäytyy ennen kaikkea lakien kautta ja viittauksena valtakunnallisten tavoitteiden ja tuntijaon 4§:ään. Kyse on ennen kaikkea kirjoituskonventiosta, jossa lait asemoituvat olosuhdefunktiona, toimintaa rajoittavana paikkana ”laissa” ja toimijoina, jotka velvoittavat toimimaan tietyllä tavalla. Taka-alalle siirrettynä toimijana lainsäädäntö yhdistyy yleisemmin yhdenvertaisuuden edistämiseen ja kansalliskielten yhdenvertaiseen kohteluun.

Koulutukselliseen tasa-arvoon liittyen toimijoiksi eivät nouse tässäkään aineistossa arkipäivän kasvattajat: vanhemmat, opettajat ja koulun muu tuki-henkilöstö. Koulutukselliseen tasa-arvoon liittyvässä keskustelussa vanhemmat eivät esiinny toimijoina, vaan määrittyvät oppilaan oppimisen taustatekijöinä. Koulutuksellisesta tasa-arvosta toimintana puuttuu siis käytännön toteutus, kasvattaminen, ohjaaminen ja opettaminen kohti tasa-arvoisuutta ja yhdenvertaisuutta. Myöskään koulut, kunnat tai aluehallintoviranomaiset eivät nouse merkittävästi tasa-arvon toimijoiksi. Sitä eivät myöskään ole merkittävässä määrin opetushallitus, opetusministeriö tai kansainväliset toimijatahot. Koulutuksellinen tasa-arvo on suomalaista, ei kansainvälistä. Sen kosketuspintaa ovat oppilaat, mutta muuten se liikkuu yleisellä ja abstraktilla tasolla. Sen toimijoita on vaikea konkretisoida ja siksi se on enemmän arvo tai periaate, johon on helppo yhtyä, mutta vaikea muuttaa käytännön toimijoiden toteuttamaksi. Tätä selittänee se, että aineisto koostuu peruskoulun valtakunnallisten tavoitteiden ja tuntijaon lausunnoista, joissa on kyse yleisistä opetuksen ja kasvatuksen periaatteista. Käytetty kieli on hallinnollisille asiakirjoille tyypillistä abstraktia ja virkatekstimaista esitystapaa, jossa ruohonjuuritason toimijoita ei nähdä toimijoina.

8 LAUSUNNONANTAJIEN LUOKITTELU JA ASETTUMINEN KOULUTUKSELLISEN TASA-ARVON DISKURSSEIHIN

Olen luokitellut tutkimukseen valikoituneet lausunnonantajat (taulukko 9) suomalaisen poliittisen järjestelmän mukaan ensinnäkin puolueisiin, etujärjestöihin ja kansalaisjärjestöihin sekä markkinoiden edustajiin, tässä tapauksessa yrityksiin. Nämä kaikki toimijat pyrkivät vaikuttamaan poliittiseen päätöksentekoon sen eri tasoilla. Puolueet pyrkivät julkisen vallan käyttöön koko yhteiskuntapolitiikan kentällä, kun taas etu- ja kansalaisjärjestöt pyrkivät vaikuttamaan erityisesti omalla sektorillaan ajamalla oman jäsenistönsä etuja. Tässä aineistossa etujärjestöt jakaantuvat työnantaja- ja työntekijäjärjestöihin, jotka valvovat erityisesti jäsenistönsä ammatillisia etuja, mutta joukossa on myös etujärjestöjä, joiden tavoitteena on nostaa esiin eri opiskelijaryhmien tai eri kieliryhmien etuja. Kansalaisjärjestöillä tarkoitan pääsääntöisesti yhdistyspohjaisia järjestöjä, joille on delegoitu perinteisesti valtiovallan piiriin kuuluvia tehtäviä. Ne ovat järjestöjä, jotka eivät osallistu varsinaiseen päätöksentekoon tai päätösten toimeenpanoon, mutta ne pyrkivät vaikuttamaan sekä yleiseen mielipiteeseen että poliittiseen päätöksentekoon. Lisäksi olen luokitellut lausunnonantajat valtion hallinnon tasoilla ministeriöihin, keskushallinnon virastoihin ja laitoksiin, aluehallintovirastoihin ja kuntiin. Koulutuksen kentän lausunnonantajat ovat yliopistoja ja yksityisiä kouluja. Lisäksi lausunnonantajien joukossa on yksityisiä henkilöitä. Lausunnonantajien joukosta löytyvät myös kirkolliset ja muut katsomukselliset yhteisöt ¹²⁰ (lausunnonantajat liitteessä 1 ja 2).

¹²⁰ Luokittelussa olen käyttänyt apuna Suomen Nuorisoyhteistyö- Allianssi ry:n valtioka.fi -sivustoa, kotimaisten kielten keskuksen kotus.fi -sivustoa, kansalaisyhteiskunta.fi -sivustoa ja suomi.fi -sivustoa.

TAULUKKO 9 Lausunnonantajat vuonna 2010 ja 2012

Toimijat	vuosi 2010 (n=118)	%	vuosi 2012 (n=102)	%
Puolueet	5	4,2	4	3,9
Etujärjestöt	38	32,2	32	31,4
Kansalaisjärjestöt	11	9,3	21	20,6
Markkinat/yritykset	1	0,9	-	0
Ministeriöt	4	3,4	4	3,9
Keskushallinnon vi- rastot ja laitokset	8	6,8	10	9,8
Aluehallintovirastot	4	3,4	5	4,9
Kunnat	24	20,3	5	4,9
Uskonnolliset ja muut katsomukselliset yh- teisöt	8	6,8	2	2,0
Yliopistot ja korkea- koulut	13	11,0	11	10,8
Yksityiset koulut ja henkilöt	2	1,7	8	7,8

Vuonna 2010 puolet tuntijakoesitykseen tulleista lausunnoista tuli eri etujärjestöiltä ja kunnilta. Etujärjestöt pitävät sisällään opettajajärjestöjä, joiden suuri osuus selittyy sillä, että tuntijakouudistuksessa määritellään yleisten kasvat-
tus- ja opetustavoitteiden lisäksi kaikkien oppiaineiden tuntimäärät. Opettaja-
järjestöjen tehtäviin kuuluu pitää huolta oman oppialan asemasta ja alan opetta-
jien työllistymisestä. Suuri kuntien osuus selittyy puolestaan sillä, että ope-
tussuunnitelmauudistus heijastuu suoraan kuntien talouteen perusopetusme-
noina. Tässä tuntijakouudistuksessa valinnaisuus on tekijä, joka lisää kuntien
menoja ja tähän kunnat ovat halunneet ottaa kantaa. Yliopistot ja korkeakoulut
edustavat erilaisia tieteenaloja ja ovat kiinnostuneita näiden tieteenalojen rooli-
sta perusopetuksessa ja oppilaiden oppimisessa sekä eri opettajaryhmien edus-
tuksesta koulumaailmassa. Uskonnolliset ryhmät ja katsomukselliset ryhmät
ottavat kantaa erityisesti oman uskonnon opetuksen ryhmäkokosäädöksen
muutokseen. Kansalaisjärjestöt ovat hajanainen joukko yhdistyksiä, jotka otta-
vat kukin omien tehtäviensä mukaisesti kantaa tuntijakoesitykseen.

Vuonna 2012 suurin lausunnonantajien ryhmä oli edelleen etujärjestöt,
mutta kuntien määrä lausunnonantajina väheni yhteen neljännekseen edelli-
seen kierrokseen verrattuna. Etujärjestöjen jälkeen toiseksi suurimmaksi ryh-
mäksi nousi sen sijaan kansalaisjärjestöt. Lisäksi edelliseen kierrokseen verrat-
tuna uskonnollisten ja katsomuksellisten ryhmien osuus väheni merkittävästi ja
yksityisten henkilöiden ja koulujen osuus kasvoi selvästi. Vuoden 2012 tuntija-
koesitys ei sisältänyt esitystä valinnaisuuden lisäämisestä eikä kokonaistunti-

määrän nostamisesta, eikä uusia oppiaineita, joten kunnat eivät todennäköisesti enää katsoe tarpeelliseksi antaa lausuntoja koulutukselliseen tasa-arvoon liittyen siinä määrin kuin vuonna 2010. Samoin uudemmassa tuntijakoesityksessä oli luovuttu pienryhmäläisten uskontojen ryhmäkokosäädöksen muuttamisesta, johon aikaisemmassa esityksessä uskonnolliset ja katsomukselliset yhteisöt ottivat vahvasti kantaa. Samoin kaikille yhteisestä etiikka-oppiaineesta oli uudessa esityksessä luovuttu. Yksityiset henkilöt ja koulut ottivat kantaa erityisesti kotitalousopetuksen puolesta.

Tarkastelen seuraavaksi lausunnonantajien asemoitumista eri koulutuksellisen tasa-arvon diskursseihin. Tarkempi taulukko on esitetty liitteessä 5, jossa pitää huomioida se, että saman lausunnonantajan lausunnosta voi nousta useita diskursseja. Otan lähemmin tarkasteltavaksi ne toimijat, jotka tuottivat eniten diskursseja kullakin lausuntokierroksella ja ne toimijat, joiden tuottamien diskurssien määrä kasvaa tai vähenee selvästi kahden eri tuntijakoesityksen välillä.

Molempiin tuntijakoesityksiin eniten diskursseja tuottivat etujärjestöt, joita oli myös lukumääräisesti eniten lausunnonantajien joukossa. Ensimmäiseen tuntijakoesitykseen seuraavaksi eniten diskursseja tuottivat kunnat ja yliopistot. Vähiten diskursseja tuottivat markkinat (yritykset), eri ministeriöt ja yksityiset henkilöt sekä koulut. Toiseen tuntijakoesitykseen eniten diskursseja tuottivat etujärjestöjen lisäksi kansalaisjärjestöt ja yliopistot sekä keskushallinnon edustajat. Markkinoita edustavilta tahoilta ei tullut yhtään diskurssia ja uskonnollisilta ja katsomuksellisilta yhteisöiltä vain kaksi diskurssia. Verrattaessa kahta lausuntokierrosta muutokset lausunnonantajien diskurssien määrässä vaihtelivat selvästi kansalaisjärjestöjen, kuntien, uskonnollisten ja katsomuksellisten yhteisöjen sekä yksityisten henkilöiden ja koulujen välillä.

Ensimmäisellä kierroksella **etujärjestöt** tuottivat eniten diskursseja yhteinen koulu -diskurssiin sekä eriytymisdiskurssiin, vähiten kansainvälisyysdiskurssiin. Näiden diskurssien kautta peilataan koulutuksellisen tasa-arvon mahdollisuuksia ja uhkia. Eri etujärjestöt ottivat kantaa eri oppiaineiden määrien vähenemiseen tai niiden pakollisuuteen ja valinnaisuuteen. Ne katsovat, että suomalaisen koulujärjestelmän vahvuus on peruskoulujen tasalaatuisuudessa ja yhtenäisyydessä sekä tasa-arvoisten mahdollisuuksien tarjoamisessa kaikille. Valtakunnallista tasa-arvoa edistää perusopetuksen kokonaistuntimäärän nostaminen ja kaikille yhteinen opetus. Koko ikäluokan yhteisen opetuksen takaminen läpi perusopetuksen vahvistaa kulttuurista osaamista ja sivistyksellistä pääomaa, turvaa monipuolisen kasvun ja oppimisen sekä mahdollistaa valmiudet jatko-opintoihin ja yhteiskunnassa toimimiseen. Eriytymisdiskurssin näkökulmasta etujärjestöt näkevät esityksen vahvistavan ensisijaisesti valinnaisuutta ja sitä kautta eriarvoistumista. Lisääntyvän valinnaisuuden kautta opetuksen määrä tulisi vaihtelevaan hyvin paljon, jolloin vaarana on oppilaiden eriarvoisuuden lisääntyminen ja yleissivistyksen kaventuminen. Alueellisten ja koulu-kohtaisten olosuhteiden vaihdellessa on tärkeämpää keskittyä perusvalmiuksien oppimiseen, kuin painottaa kuntien, koulujen tai perheiden valinnanmahdollisuuksia. Taide- ja taitoaineita edustavat etujärjestöt kritisoivat näennäistä

valinnaistuntien lisäystä, joka on kohdennettu lähes pelkästään liikuntaan sekä uusiin oppiaineisiin. Tilanteesta kärsivät erityisesti ne oppilaat, jotka opiskelevat pienissä syrjäseutujen kouluissa, joissa ei ole resursseja järjestää monipuolista valinnaisainetarjontaa tai tarjota pätevien opettajien antamaa opetusta.

Etujärjestöt katsovat, että liian varhaisen eriytymisen estäminen on keino yhteiskunnallisen tasa-arvon ylläpitämiseen. Valinnaisuuden lisääminen opetuksen järjestäjän lähtökohdista alemmilla vuosiluokilla voi johtaa koulujen eriarvoistumiseen. Valinnaisuus voi johtaa pienten koulujen lakkautuksiin taloudellisten syiden tai pätevien opettajien puutteen vuoksi. Vain suuret koulut voisivat tarjota riittävän määrän valinnaisia taide- ja taitoaineiden opetustunteja pätevien aineenopettajien virkojen täyttämiseen. Perusopetus tulee kuitenkin tarjota lähikoulussa. Valinnaisuus eriarvoistaa myös kielenopetusta ja lisää segregaatiota oppilaiden välillä. Etujärjestöt ottavat kantaa myös aineenopettajien ja luokanopettajien pätevyyteen opettaa erityisesti taito- ja taideaineita. Uhkana on taidekasvatuksen tason laskeminen valtakunnallisesti ja alueellisesti.

Toisen kierroksen lausunnoissa etujärjestöjen puheenvuorot liittyvät erityisesti ohjausdiskurssiin ja yhteinen koulu -diskurssiin. Myös eriytymisdiskurssiin liittyviä kannanottoja esiintyi runsaasti verrattuna muihin diskursseihin. Ohjausdiskurssiin ja yhteinen koulu -diskurssiin liittyen erityisesti eri aineenopettajajärjestöt toivat esiin kielten opetukseen liittyvät järjestelyt ja tuntimäärämuutokset sekä kotitalouden aseman taide- ja taitoaineiden joukossa. Opettajajärjestöt katsovat, että valtion erityisavustus kielivarannon monipuolistamiseksi on ristiriidassa kielten tasa-arvoisen kohtelun ja hallitusohjelman kanssa. Erityisesti se, että valtion erityisavustuksen ulkopuolelle on rajattu kotimaiset kielet ja englanti, herättää kritiikkiä. Epäilyä luo myös opetuksen järjestäjän vapaaehtoisuus hakea tätä avustusta. Kielten opettajien järjestöt katsovat, että esityksen tulisi vahvistavaa kielten opetuksen alueellista tasa-arvoa ja kielten opiskelua vanhempien koulutustaustasta riippumatta. Esitys ei kuitenkaan tätä välttämättä tue vapaaehtoisen erityisavustuksen hakemisen ja oppilaiden kouluajan ulkopuolella tapahtuvan opiskelun vuoksi.

Ohjausdiskurssissa, kuten myös yhteinen koulu -diskurssissa etujärjestöt ottavat kantaa taide- ja taitoaineiden osalta kaikille yhteisen opetuksen vahvistamiseen kiinteiden vuosiviikkotuntimäärien kautta. Yhteinen koulu -diskurssi näkee taide- ja taitoaineiden vahvistamisen ehkäisevän syrjäytymistä ja lisäävän innostusta oppimiseen. Ohjausdiskurssissa etujärjestöt ehdottavat käsityöopetukseen liittyen, että alakoulun ylemmillä vuosiluokille tulisi harkita aineenopettajajärjestelmää, jotta oppilaille voitaisiin luoda laadukas opetus ja tasa-arvoisemmat valmiudet yläkouluun siirryttäessä. Etujärjestöt ottavat kantaa myös kotitalouden eriarvoiseen asemaan, sen merkitystä perustellaan syrjäytymisen ehkäisijänä ja hyvinvoinnin, elämänhallintataitojen ja arjen hallinnan edistämisenä. Varsinkin eriytymisdiskurssiin liittyen eri etujärjestöt toivat esiin pettymyksensä vähimmäistuntimäärän nostamisesta luopumiseen.

Kansalaisjärjestöjen lausunnot eivät ensimmäisellä kierroksella nousseet lukumääräisesti niin merkittävään rooliin kuin toisella kierroksella. Ensimmäiseen tuntijakoesitykseen liittyen kansalaisjärjestöjen lausunnot jakaantuvat nii-

den edustamien ryhmien vuoksi heterogeeniseksi joukoksi eri aiheita ja eri diskursseja. Toisella tuntijakoesityskierroksella kansalaisjärjestöjen lausunnot tasa-arvoon liittyen lähes kolminkertaistuivat. Tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden turvaaminen oli liitettävissä erityisesti yhteinen koulu -diskurssin ja ohjausdiskurssin, mutta myös eriytymisdiskurssin puhetapohin. Kaikissa kolmessa diskurssissa nousi syrjäytymisen ehkäisy keskeiseksi teemaksi ja kotitalousopetuksen tärkeä asema arjen ja elämänhallinnan taitojen sekä tasa-arvoon kasvattamisessa.

Yhteinen koulu -diskurssissa puolet kansalaisjärjestöistä nosti esiin peruskoulun tavoitteet: kasvattamisen yhteisöllisyyteen, ihmisten moninaisuuden hyväksyntään ja monipuoliseen, kannustavaan vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön sekä kykyyn toimia demokraattisessa ja oikeudenmukaisessa yhteiskunnassa. Näissä kaikissa peruskoululla on ratkaiseva merkitys, koska peruskoulu on ainoa koulumuoto, joka kasvattaa ja opettaa yhtenäisesti koko ikäluokkaa. Eriytymisdiskurssiin liittyen kansalaisjärjestöt näkivät, että peruskoulun tavoitteiden asettelussa on tiedostettava yhteiskunnan polarisoitumisen riskit, ja niihin on vaikutettava koulutuspoliittisilla päätöksillä. Ohjausdiskurssin näkökulmasta kansalaisjärjestöt vetosivat hallitusohjelman tavoitteisiin ja julkisen talouden vakauttamista koskeviin tavoitteisiin nykyisen vuosiviikkotuntimäärän säilyttämisessä, kieliohjelman monipuolistamistavoitteen tukemisessa valtion erityisavustuksin ja katsomusopetuksen kehittämisessä.

Ensimmäiseen esitykseen liittyen **keskushallinnon edustajat**¹²¹ tuottivat neljänneksi eniten kannanottoja. Nämä valtion hallinnon keskimäästössä esiintyvät toimijat asemoituivat eniten eriytymisdiskurssiin ja lainsäädännölliseen diskurssiin. Eriytymisdiskurssin näkökulmasta keskushallinnon edustajat kritisoivat valinnaisuutta oppilaiden näkökulmasta eriarvoistavaksi koulujen yksipuolisen tarjonnan vuoksi ja näennäiseksi opetuksen järjestäjän päättämän valinnaisuuden vuoksi. Valinnaisuuden katsottiin aiheuttavan eriarvoisuutta erityisesti pienissä kunnissa ja kouluissa ja ryhmäkokosäädöksen myös oman uskonnon opetuksen osalta. Perusopetuksen tehtävänä on huomioida kaikkien oppilaiden yksilöllisen kasvun ja kehityksen tarpeet, jolloin oppilaiden erilaisuus ei voi olla syrjäyttävää, vaan uusia haasteita luova koulun ja opettajan työlle. Nuorten hyvinvoinnin polarisoituminen on tosiasia, joka edellyttää näille nuorille suunnattuja erityisresursseja. Sama koskee myös maahanmuuttajia ja yksin tulleita turvapaikanhakijoita.

¹²¹ Ne ovat heterogeeninen joukko toimijoita, jotka toimivat valtakunnan tasolla joko eri ministeriöiden alaisuudessa erillisenä asiantuntijayksikkönä tai keskusjärjestönä useammalle alajärjestölle. Luen tähän joukkoon mukaan myös Suomen kuntaliiton ja saamelaiskäräjät. Suomen kuntaliitto on kuntien ja kaupunkien muodostama yhdistys, jonka toiminnassa ovat mukana myös maakuntaliitot, sairaanhoitopiirit, erityis- huolto- ja koulutuspiirit sekä muiden alojen kuntataustaiset organisaatiot. Saamelaiskäräjät toimii oikeusministeriön hallinnonalalla. Itsehallinnollisen luonteensa vuoksi saamelaiskäräjät ei kuitenkaan ole valtion viranomainen eikä osa valtionhallintoa, vaan itsenäinen julkisoikeudellinen oikeushenkilö omine hallintoelimineen, kirjanpitoineen ja tilintarkastajineen.

Eriytymisdiskurssin lausunnot yhdistyivät lausunnonantajilla lainsäädännölliseen diskurssiin, kun he olivat huolissaan lasten oikeuksien toteutumisesta koko maan alueella. YK:n lapsen oikeuksien sopimukseen perustuen tarkastelun kohteena oli lapsen etu, joka on otettava huomioon hallintoviranomaisten ja lainsäädännön elinten toiminnassa. Lapsella on oikeus kehittymiseen omassa tahdissaan. Lapsella on myös oikeus yhdenvertaiseen kohteluun eri uskontojen ja katsomusten opetuksessa. Uusi kymmenen oppilaan ryhmäkokosäädös on tämän ajattelun vastainen. Eri uskontoihin kuuluvia lapsia ei voi asettaa eri asemaan koulussa. Menettely voi myös osaltaan vaarantaa maahanmuuttajien kotoutumista. Lisäksi naisten ja miesten tasa-arvon näkökulmasta oppilaita tulee rohkaista tekemään yksilöllisiä, omiin vahvuuksiin ja ominaisuuksiin perustuvia valintoja, niin peruskoulun aikana kuin heidän hakeutuessa toisen asteen koulutukseen.

Toiseen esitykseen keskushallinnon edustajat tuottivat kannanottoja erityisesti ohjausdiskurssiin ja yhteinen koulu -diskurssiin liittyen. Molemmat diskurssit liittyvät toisiinsa siten, että ohjausdiskurssiin sisältyen keskusjärjestöt toivat esiin hallitusohjelman linjauksia ja erityisesti julkisen talouden huonoa tilannetta ja esityksen luomia uudistuksia, joita tarkastellaan joko kriittisesti tai myönteisesti yhteinen koulu -diskurssin näkökulmasta. Tuntijakoesitys ei ole yhdenvertainen siksi, että se sallii oppiaineiden vaihtelun vuosiluokittain, opetuksen järjestäjittäin ja kunnittain. Myöskään vähimmäistuntimäärän korotus ei toteutunut. Lisäksi kieliohjelmaan liittyvä valtion lisärahoitus ei kohtelee eri kieliryhmiä yhdenvertaisesti. Keskushallinnon edustajat asemoituivat yhteinen koulu -diskurssiin erityisesti lasten ja nuorten hyvinvoinnin edistämisen yhteydessä. Yli puolet keskushallinnon edustajista katsoi, että lasten ja nuorten kehityksen haasteisiin on vastattava arjen hallintataitoja kehittämällä.

Kuntatoimijat edustivat sekä pieniä kuntia että suurimpia kaupunkeja eri puolella Suomea. Suurin osa heidän tuottamistaan koulutuksellisen tasa-arvon lausunnoista liittyivät eriytymis-, vapaus- ja ohjausdiskursseihin. Eriytymis- ja vapausdiskursseissa on kyse melko vastakkaisista puhetoivoista. Eriytymis- ja ohjausdiskurssit puolestaan tukevat toisiaan. Eriytymisdiskurssiin selontekoja tuottivat eniten Pohjois-Suomen ja Itä-Suomen pienet kunnat. Mukana oli kuitenkin myös kolme suurempaa kaupunkia: Rovaniemi, Helsinki ja Pori. Kunnat tarkastelivat lausunnoissaan koulutuksellista tasa-arvoa alueellisena tasa-arvona, jota esitys heikentää. Heidän mielestään tuntijakoesitys asettaa pienet ja suuret kunnat vastakkain kaikissa esityksen kohdissa¹²². Pienissä kunnissa perusopetuksen ikäluokat ovat niin pieniä, että uudistukset jäävät toteutumatta. Myös pätevien opettajien rekrytoiminen ja virkojen perustaminen ovat vaikeita pienillä tuntimäärillä. Kuntatalouden näkökulmasta uudistukset lisäävät entisestään niiden taloudellista taakkaa ja keskinäistä eriarvoistumista. Liika valinnanvapaus rikkoo myös vahvaa yhtenäiskoulujärjestelmän kokonaisuutta, erityisesti kritisoidaan alakoulun valinnaisuutta. Oppimisen tasa-arvoista mahdollisuutta ei saa rajoittaa lapsen kotikunta ja sen vauraus. Taloudellisista seikoista

¹²² Näitä ovat valinnaisuuden lisääminen, painotettu opetus, uudet oppiaineet, tuntijaon suuri joustavuus, kielivalikoiman laajentaminen ja vähimmäisryhmäkoko.

saattaa tulla ensisijainen peruste valinnaisaineiden tarjontaan. Ohjausdiskurssi ilmenee eri kuntatoimijoilla osana eriytymisdiskurssia, koska se yhdistyi kaikilla ohjausdiskurssiin kiinnittyneillä lausunnonantajilla uudistuksen tuottamiin taloudellisiin vaikutuksiin. Kuntatoimijoiden näkökulmasta valtion tulee korvata kunnille sille määrättyt lisätehtävät täysimääräisesti ulkopuolisena rahoituskasena tai valtionosuusjärjestelmän kautta.

Vapausdiskurssiin liittyviä selontekoja tuottivat pääosin erikokoiset kaupungit eteläisestä Suomesta. Nämä kaupungit toivat lausunnoissaan esiin halun tehdä itsenäisiä opetuksen järjestämiseen liittyviä ratkaisuja paikallisista lähtökohdista ja osaamisen kehittämisen tarpeista lähtien. He halusivat vapautta kohdentaa resurssejaan haluamallaan tavalla esimerkiksi pienten kouluyksiköiden tai pienempien opetusryhmien ylläpitoon vähimmäistuntimäärän nostamisen sijaan. Valinnaisuuden nähtiin myös lisäävän oppilaiden opiskelumotiivatiota. Valtakunnallista opetussuunnitelmaohjausta voisi väljentää siten, että opetussuunnitelmassa olisi vain minimisisältöluettelot ja sellaiset tavoitteet, jotka antaisivat selkeät raamit alueiden, kuntien ja koulujen omaa innovatiivisuuteen ja oppimisen suunnitteluun.

Verrattuna ensimmäiseen esitykseen kuntatoimijoiden osuus lausunnonantajina vähentyi toisella kierroksella yhteen kolmannekseen. Lausunnonantajat olivat toisella kierroksella eteläiseen Suomeen sijoittuvia suuria kaupunkeja. He tuottivat kannanottoja tasaisesti kaikkiin muihin diskursseihin paitsi lainsäädäntö- ja kansainvälisyysdiskursseihin. Esiin nousseissa diskursseissa kaupungit ottivat kantaa kaikille pakollisen opetuksen ja valinnaisuuden vaihtoehtoisuuden ongelmaan. Vapausdiskurssissa perustelut olivat samanlaiset kuin ensimmäisellä kierroksella. Toisaalta yhteinen koulu- diskurssin näkökulmasta esimerkiksi Tampere katsoi valinnaisaineiden siirtämistä kaikille yhteisen opetukseen tukevan tasa-arvoajattelua ja taide- ja taitoaineiden aseman vahvistamista. Eriytymis- ja ohjausdiskursseihin liittyen erityisesti Helsinki, Espoo ja Vantaa toivat esiin ruotsinkielisten opetuksen järjestäjien eriarvoisen aseman suhteessa suomenkielisiin opetuksen järjestäjiin kielten opintojen järjestämisessä. Ruotsinkieliset opetuksenjärjestäjät eivät saisi ollenkaan tukea suomen, ruotsin ja englannin kielten opetukseen. Tätä ei pidetty toivottavana kehityssuuntana kaksikielisessä Suomessa.

Suomessa toimivat **kirkot ja erilaiset katsomukselliset yhteisöt** asemoituivat ensimmäisen esityksen lausunnoissaan sekä eriytymisdiskurssiin että lainsäädännölliseen diskurssiin. Reilu puolet toimijoista tuotti lausuntoja, joissa yhdistyivät molemmat diskurssit. Yleensä toimijat esittivät lausunnoissaan ensin eriytymiskehityksen ja vetosivat sitten perusteluissaan lainsäädännölliseen diskurssiin. Lausunnot keskittyivät nimenomaan oman uskonnon opetukseen ja sitä koskevaan ryhmäkokosäädökseen, mutta niissä otettiin kantaa myös vähimmäistuntimäärään ja valinnaisuuden eriarvoistavaan vaikutukseen. Eri uskonnolliset ryhmät ovat eriarvoisessa asemassa, koska muiden kuin luterilaisien ja ortodoksien tulee pyytää oman uskonnon opetusta. Lisäksi vain koulun yleinen uskonnon opetus on kaikkien valittavissa. Yhdenvertaisuuden toteu-

tumiseksi kaikilla pitäisi olla mahdollisuus valita kaikkia koulussa opetettavia uskontoja.

Oman uskonnon opetuksen ryhmäkoon opetusvelvoitteen nostaminen 10 oppilaaseen on pienryhmäisten uskontojen kannalta syrjivä ja voi johtaa monenlaiseen eriarvoisuuteen. Alueellisesti vain suurimmissa kaupungeissa voitaisiin järjestää oman uskonnon opetusta. Uudistus heikentäisi myös monikulttuurisen ja tasa-arvoisen yhteiskunnan kehittymistä, kun suuri osa pienryhmäisistä oman uskonnon edustajista ei saisi heidän identiteettinsä kannalta tärkeää uskonnon opetusta. Tämä estäisi heitä myös integroitumasta suomalaiseen yhteiskuntaan. Säästösyöt eivät voi olla peruste heikentää uskonnonvapauslakiin perustuvaa oikeutta omaan uskontoon. Lisäksi kaikkia katsomuksia ja aatteita on kohdeltava samalla tavalla. Tästä seuraa, että eri katsomusaineiden opetuksen on toteuduttava yhdenvertaisesti koko maassa niin, että myös elämänkatsomustieto tulee olla kaikkien oppilaiden vapaasti valittavissa. Valtion tai koululaitoksen ei tule ottaa mitään virallista kantaa katsomuksiin eikä antaa millekään katsomusryhmälle tai aatteelle erityisoikeuksia.

Kuten aikaisemmin todettiin, toisessa tuntijakoesityksessä ei enää esitetty ryhmäkokosäädöksen muuttamista, valinnaisuuden lisäämistä, eikä uutta etiikka oppiainetta. Tästä johtuen kirkkojen ja katsomuksellisten yhteisöjen lausunnot jäivät muutamaaan kannanottoon.

Yliopistot eri puolelta Suomea kiinnittyivät erityisesti eriytymisdiskurssin puhetapoihin. Tarkastelunäkökulmaa tuki omalta osaltaan myös yhteinen koulu -diskurssi. Yliopistot näkivät koulutuksellisen tasa-arvon laajasti yhteiskunnallisena, sosiaalisena, alueellisena, tiedealojen välisenä ja eri opettaja-alojen välisenä tasa-arvona. Samoin kuin edellä mainitut lausunnonantajat yliopistot ottivat kantaa erityisesti valinnaisuuteen ja taide- ja taitoaineiden asemaan tuntijaossa. Lisäksi yliopistot kantoivat huolta opettajien pätevyyksistä ja opetuksen riittävydestä.

Yliopistot katsovat, että kouluopetuksen tulisi tukea lapsen ja nuoren kehityksen ulottuvuuksia tasa-arvoisesti. Taide- ja taitoaineiden kautta tapahtuva kasvatusta nähdään kokonaisvaltaisesti tunteiden ja toiminnan kautta oppimisena. Ne ovat myös keino itsensä rakentamiseen, luovuuteen ja innovatiivisuuteen, joita yleissivistävän koulun tulee tarjota kaikille oppilaille. Kulttuurisen ja yhteiskunnallisen luonteensa vuoksi niillä on tärkeä merkitys myös yhteiskunnallisen eriarvoisuuden ehkäisijänä. Niiden avulla voidaan lisätä kansalaisten osallistamista ja estää syrjäytymistä. Yliopistot kritisoivat joidenkin taide- ja taitoaineiden liiallista valinnaisuuden lisäämistä suhteessa pakolliseen opetukseen, toisiin taide- ja taitoaineisiin sekä koko tuntijaon kokonaisuuteen nähden.

Yliopistot näkevät valinnaisuuden suhteen monia ongelmia. Oppilaiden tekemät valinnat voivat olla riippuvaisia yksittäisen koulun resursseista, opettajien taidoista tai oppilaiden kypsyttämättömyydestä tehdä valintoja. Lisäksi valinnaisuuden nähdään koskettavan jo ennestään harrastavia ja lahjakkaita oppilaita, mutta ne oppilaat, jotka eniten tarvitsisivat tietoa ja ymmärrystä valinnaisaineista, jäävät pois. Tämä koskee erityisesti poikia. Alakoulun valinnaisuuteen tuo oman ongelmansa oppilaiden ja huoltajien tekemät valinnat, jotka voivat

olla sidottuja sosioekonomisiin tekijöihin. Näin valinnaisuuden nähdään voivan johtaa sosiaaliseen eriytymiseen, mikä vaikuttaa koulun tehtävään työskennellä yhdenvertaisen ja kestäväen yhteiskunnan puolesta. Ongelman voidaan odottaa korostuvan monikulttuurisessa tulevaisuuden Suomessa. Koulutuksen järjestäjän valinnaisuus puolestaan on ongelmallista siksi, että valinnaisopintojen tarjonnassa voivat painaa enemmän taloudelliset syyt kuin pedagogiset näkökohdat.

Yliopistot näkevät, että kaikissa aineissa tulee taata yhtäläinen perustaso. Tämä edellyttää pätevien opettajien saamista kaikkiin kouluihin. Valinnaisuuden katsotaan kuitenkin vähentävän aineenopettajatasoista opetusta erityisesti haja-asutusalueiden kouluissa. Tämä luo alueellista epätasa-arvoa koulujen ja oppilaiden välille. Esitys taide- ja käsityö- oppiaineryhmän opetuksen painotumisesta entisestään peruskoulun alaluokille tarkoittaisi myös niiden opetuksen tulemistä luokanopettajien vastuulle. Tämä on ongelmallista siitä syystä, että tämän hetkiset luokanopettajakoulutukseen sisältyvät taito- ja taideaineiden perusopinnot nähdään täysin riittämättöminä tuntijakoesitykseen nähden. Yliopistot ottavat kantaa myös eri oppiaineryhmien kokonaisuuksia opettavan henkilöstön kelpoisuusehtojen mahdolliseen väljyyteen ja tapauskohtaisuuteen. Kelpoisuusehdot tulisi miettiä hyvissä ajoin etukäteen uusien oppiaineiden ja oppiaineryhmien osalta. Tuntijakoesitys saattaa toteutuessaan merkitä koko opettajakoulutuksen rakenteen uudelleenarviota.

Toiseen tuntijakoesitykseen liittyen yliopistojen lausunnonantajat asemoituvat melko tasaisesti kaikkiin muihin diskursseihin paitsi lainsäädännölliseen diskurssiin ja kansainvälisyysdiskursseihin. Yli puolet kannanotoista liittyivät ohjaus- ja eriytymisdiskursseihin, jotka lomittuivat toisiinsa epäkohtien esille tuomisen ja niihin esitettyjen parannusehdotusten kautta. Yliopistojen esille tuomat asiat olivat paljolti samoja kuin edellisessäkin esityksessä. Huoli taide- ja taitoaineiden kaikille yhteisten opetustuntien vähäisyydestä ja kotitalousopetuksen asemasta suhteessa muihin taitoaineisiin sekä pätevien taide- ja taitoaineiden aineenopettajien virkojen perustaminen nousivat esiin kannanotoissa. Myös kieltenopetuksen järjestäminen valtion lisäavustuksella nähtiin kohtelevan eriarvoisesti kuntia ja lisäävän alueellista eriarvoisuutta ja epävarmuutta kielen opetuksen jatkuvuudesta kuntien erilaisista taloudellisista tilanteista johtuen. Valtion antama lisärahoitus tulisikin porrastaa eri kuntien taloudellisen tilanteen perusteella.

Yliopistot kannattivat esityksen ehdotuksia nivelvaiheiden yhdistämisestä, koska se lisäisi valtakunnallista yhtenäisyyttä ja selkeyttäisi opetustyön järjestämistä, opetusta ja oppilasarviointia. Myös aihekokonaisuuksien sisällyttäminen uuteen tuntijakoon koettiin hyvänä, joskin niiden luomat kustannukset nähtiin vaihteleviksi. Monikulttuuristen oppilaiden oman kielen opetuksen suunnitelman ja oman kielisen tuen puuttumista perusopetuksen tavoitteista ja tuntijaosta pidettiin puutteena monikulttuuristen oppilaiden jatko-opintokelpoisuuden eriarvoisuuden näkökulmasta.

Kaiken kaikkiaan voi todeta, että peruskoulun tavoitteisiin ja tuntijakoon pyrkivät vaikuttamaan ensimmäisen kierroksen osalta eniten erilaiset etujärjes-

töt ja kunnat eri puolelta Suomea. Etujärjestöt, jotka edustivat enimmäkseen opettajärjestöjä, nousivat puolustamaan yhteistä koulua ja koko ikäluokan yhteistä opetusta, eri aineenopettajien ja luokanopettajien oppiaineita ja opetus-tuntimääriä. He vastustivat liiallisen valinnaisuuden lisäämistä alueellisen ja tiedonalojen tasa-arvon näkökulmista. Etujärjestön tuomiin asioihin liittyivät myös yliopistot, joskin laajempien näkökulmien kautta. Kunnat toimijoina asemoituivat hyvin vastakkaisiin asemiin. Erityisesti pienet Pohjois- ja Itä-Suomen kunnat nousivat puolustamaan alueellista tasa-arvoa ja vastustamaan uudistuksen tuottamia taloudellisia rasituksia kuntataloudelle. He kiinnittyivät lausunnoissaan eriytymis- ja ohjausdiskurssiin, mutta osin myös vapausdiskurssiin vaatiessaan erityisesti kielten opetukseen paikallista päätösvaltaa. Pääosin eteläisen Suomen kaupungit asemoituivat vaatimaan suurempaa opetussuunnitelma- ja resurssiohjauksen vapautta ja kiinnittyivät siten enimmäkseen vapausdiskurssiin. Taustalla voi katsoa olevan kysymys myös taloudellisista tekijöistä. Huomionarvoista oli myös eri uskonnollisten ja katsomuksellisten yhteisöjen esiinnouseminen puolustamaan omaa uskonnonopetusta ja vastustamaan ryhmäkokosäännöksen eriarvoistavia seurauksia ja toisaalta vaatimaan eri katsomusaineiden yhdenvertaista opetusta. Alueellisen tasa-arvon ja yhteisen koulun puolustajat olivat ensimmäisen tuntijakokierroksen poliittisen vaikuttamisen keskiössä.

Toisella kierroksella etujärjestöt olivat edelleen suurin lausuntojen tuottaja. Ne olivat huolissaan kielten ja taide- ja taitoaineiden opetuksen tasa-arvoisuudesta eri puolella Suomea. Kuntien ja katsomuksellisten yhteisöjen määrä lausuntojen tuottajana väheni merkittävästi, kun toinen tuntijakoesitys pitäytyi taloudellisesta maltillisissa uudistuksissa, eikä esittänyt uusia oppiaineita eikä uutta ryhmäkokosäädöstä. Sen sijaan kansalaisjärjestöt nousivat puolustamaan erityisesti kotitalousoppiaineen merkitystä ja asemaa muiden taide- ja taitoaineiden joukossa. Siten he toisaalta tukivat, toisaalta hajottivat taide- ja taitoaineiden opetuksen etuja ajavien etujärjestöjen tavoitteita. Monia lausunnonantajia yhdisti syrjäytymisen teema, jonka voi katsoa politisoituneen ajan-kohtaiseksi keväällä 2012. Kummallakin kierroksella markkinoita edustavat yritykset loistivat poissaolollaan. Koulutuspolitiikka osana työelämätaavoitteita ja kansainvälistymistäavoitteita ei realisoitunut yritysten kannanottoiksi peruskoulun tavoitteista ja tuntijaosta neuvoteltaessa. Toisaalta voi ajatella, että yrityksen edustajat pyrkivät vaikuttamaan toisenlaisilla tavoilla niihin lausunnonantajiin, jotka tuottavat lausuntoja koulutuspoliittisiin uudistuksiin.

9 YHTEENVETO JA POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella koulutuksellisen tasa-arvon diskursiivista rakentumista suomalaisessa koulutuspolitiikassa peruskoulun tavoitteisiin ja tuntijakoon liittyvässä uudistamisprosessissa. Tutkimuksessa olen etsinyt vastauksia kysymyksiin, millaisia diskursseja koulutuksellista tasa-arvosta nousee tuntijakouudistukseen liittyen ja mitä nämä diskurssit kertovat koulutuksellista tasa-arvosta ja koulutuspolitiikan arvoista ja ideologioista. Toiseksi olen selvittänyt, ketkä tai mitkä tahot näyttäytyvät koulutuksellisen tasa-arvon toimijoina ja ketkä toimijat esitetään aktiivisina ja ketkä passiivisina toimijoina ja mitä nämä toimijanäkemykset kertovat koulutuksellisesta tasa-arvosta. Pohdintaluku rakentuu näiden kahden tutkimuskysymyksen mukaisesti sekä tutkimuksen luotettavuuden ja merkityksen arvioinnista sekä jatko-tutkimusaiheista. Sitä ennen kuitenkin lyhyt yhteenveto siitä kolmen vuoden uudistustyöstä, jossa peruskoulun tavoitteista ja tuntijaosta neuvoteltiin.

Kokoomuslaisen opetusministerin Henna Virkkusen johdolla tehtyyn ensimmäiseen tuntijakoesitykseen liittyi laaja valmistelutyö asiantuntijaseminaareineen ja verkkohaastatteluineen. Ensimmäisen kierroksen tuntijakoesitys, joka oli valmistelu eri yhteiskunnallisia toimijoita edustavien ihmisten työryhmässä, sisälsi useita peruskoulun sisällöllisiä ja tavoitteisiin liittyviä uudistuksia, jotka herättivät monenlaista vastustusta, mutta myös kiitosta uudistusmielisyydestä. Syksyn 2010 aikana tuotettujen lausuntojen pohjalta eduskunta ja hallitus kävivät uudistuksen liittyviä keskusteluja, mutta yksimielisyyttä oli vaikea löytää. Valtaenemmistö puolueista asettui vastustamaan esityksen edellyttämiä taloudellisia panostuksia ja opetuksen liiallista valinnaisuutta. Lopulta Keskusta kaatoi esityksen hallituksessa joulukuussa 2010. Toista tuntijakoesitystä alettiin valmistella, kun uusi eduskunta ja sosiaalidemokraatteja edustava opetusministeri Jukka Gustafssonin aloittivat työnsä. Toisen tuntijakoesityksen valmistelussa hyödynnettiin aikaisempaa valmistelutyötä ja esitykseen annettuja lausuntoja. Esitys oli opetus- ja kulttuuriministeriön virkamiesten valmistelema. Tämä tuntijakoesitys lähti nopealle lausuntokierrokselle keväällä 2012. Esitys pitäytyi pienemmissä uudistuksissa huomioiden erityisesti yleisen taloustilanteen muutoksen ja koulutuksellisen tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden tavoitteet.

Ensimmäinen tuntijakoesitys olisi tuonut peruskouluun huomattavasti enemmän valinnanvapautta ja luonut aikaisempaa enemmän erilaisia koulutuspolkuja lapsille ja nuorille. Siten diskurssien keskeiseksi teemaksi nousi valinnaisuus ja sen seuraukset koulutukselliselle tasa-arvolle. Toiseksi merkittäväksi tekijäksi nousi uudistuksen taloudelliset kustannukset, jotka koettiin erityisesti alueellista eriarvoisuutta tuottaviksi. Lausunnonantajista iso joukko kuntia asemoitui vastakkaisiin diskursseihin, kun toiset kunnat toivat esille uudistuksen liian suuret taloudelliset kustannukset ja toiset asettautuivat vaatimaan suurempaa kuntakohtaista vapautta suhteessa valtion ohjaukseen. Myös eri katsomukselliset yhteisöt asemoituivat vastakkain, osan noustessa puolustamaan oman uskontonsa opetusta ja toisten katsomuksellisesta opetuksesta vapaata elämäntarkastusopetusta tai etiikan opetusta. Lisäksi ruotsinkieliset opetuksen järjestäjät kritisoivat uudistuksen suosivan vain suomenkielisiä opetuksen järjestäjiä tuntijakoesityksen kielen monipuolistamistavoitteissa.

Toinen tuntijakoesitys korosti jo lähtökohdissaan enemmän koulutuksellista tasa-arvoisuutta ja valtakunnallista yhdenvertaisuutta sekä valtion pienempiä taloudellisia resursseja. Diskurssien keskeisiksi teemoiksi nousivat syrjäytyminen, sukupuolten tasa-arvo ja yleisempi sosiaaliseen tasa-arvoon pyrkiminen. Lausunnonantajat perustelivat näkemyksiään Kataisen hallitusohjelmalla, jossa edellä mainitut asiakokonaisuudet mainittiin keskeisiksi koulutuspoliittisiksi tavoitteiksi. Yhteiskunnassa virinneeseen keskusteluun syrjäytymisestä ei voinut olla vaikuttamatta kevään 2012 Sauli Niinistön presidentinvaalikampanja, jonka keskeinen teema syrjäytyminen oli. Syrjäytymisen teeman voi katsoa politisoituneen keväällä 2012 suomalaisessa koulutuspolitiikassa niin, että eri lausunnonantajat pyrkivät hakemaan tähän ratkaisua yhteisvoimin. Iso joukko kansalaisjärjestöjä aktivoitui puolustamaan kotitalousoppiaineen asemaa osana taide- ja taitoaineita ja käytti perusteluinaan sekä syrjäytymisen vähentämistä että sukupuolten tasa-arvon edistämistä.

Toisena merkittävänä yhteiskuntapoliittisena ilmiönä Suomessa vaikutti taloudellinen taantuma, joka oli alkanut vuonna 2008. Julkisen sektorin menojen kasvu suhteessa bruttokansantuotteeseen oli jatkunut taantumasta huolimatta ja vuonna 2012 julkisten menojen osuus bruttokansantuotteesta oli 56 %. Koulutuksen osuus julkisista menoista on neljänneksi suurin menoerä. (Suomen virallinen tilasto 2012.) Taantuma ja erilaiset kuntien taloudelliset olosuhteet nousivat koulutuspoliittiseen keskusteluun varsinkin ensimmäisen tuntijakoesityksen lausunnoissa ja realisoituivat myöhemmin toisen tuntijakoesityksen tavoitteissa ja sisällöissä. Sukupuolten tasa-arvon korostuminen vuoden 2012 aineistossa saattaa olla yhteydessä Kataisen hallituksen tasa-arvo-ohjelman käynnistämään yhdenvertaisuuslain ja tasa-arvolain uudistamisprosessiin vuoden 2012 alkupuolelta lähtien. Tasa-arvolain uudistamisessa tasa-arvon edistämismvelvoitetta oltiin siirtämässä myös peruskouluja koskevaksi ja samalla tasa-arvon edistämispyrkimystä tiukennettiin toiminnallisen tasa-arvosuunnitelman laatimisvelvoitteen kautta. Lisäksi lain uudistamisessa otettiin kantaa sukupuolivähemmistöjen tasa-arvon edistämiseen ja syrjinnän kieltoon. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2012, 17-18.)

9.1 Koulutuksellisen tasa-arvon merkityksellistämisen monet tavat

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen eli koulutuksellisen tasa-arvon diskurssien selvittämiseen liittyen analysoin kahdesta eri lausuntoaineistosta erilaiset koulutuksellisen tasa-arvoon liitetyt puhettavat sekä näistä puhetavoista nousevat teemat, arvot ja merkitykset. Molemmista aineistoista löytyi kuusi koulutuksellisen tasa-arvon diskurssia. Yhteinen koulu -diskurssi tarkastelee tasa-arvoa kaikkien lasten ja nuorten asuinpaikasta ja sosioekonomisesta asemasta riippumattomana, samansisältöisenä ja laajana yleissivistyksenä. Eriytymisdiskurssin puhetapa painottuu alueiden, koulujen ja oppilaiden epätasa-arvoisuuteen ja eriarvoistumiseen. Vapausdiskurssi asemoituu oppilaan ja opetuksen järjestäjän valinnan vapauden puolustajaksi, kun taas ohjausdiskurssi näkee kansallisen ohjauksen mahdollistavan kaikille tasa-arvoisen koulutuksen. Lainsäädännöllinen diskurssi katsoo tasa-arvoa lakien ja asetusten sekä kansainvälisten oikeuksien näkökulmasta ja kansainvälisyysdiskurssissa tasa-arvo näyttää kansallisen kilpailukyvyn edellytyksenä ja keinoksi korkean osaamistason ylläpitämiselle. Näiden diskurssien kautta avautuvat koulutuksellisen tasa-arvon merkitykset todentavat aikaisempia tutkimuksia tasa-arvon monimerkityksellisyydestä ja merkityksien liittymisestä puhujan kontekstiin ja perusteluiksi erilaisille koulutuspoliittisille tavoitteille. (ks. Gillies 2008; Espinoza 2007; Englund 2005; Englund & Qunnerstedt 2008; Herrera 2007; Kalalahti & Varjo 2012; Pyllkänen 2012; Pulkkinen & Roihuvuori 2014).

Koulutuksellisen tasa-arvokäsitteen taustalta löytyy myös vahvasti normatiivisia esioletuksia tasa-arvon tavoiteltavuudesta, erinomaisuudesta, mutta myös samanlaisuuden ja erilaisuuden käsityksistä, kohtelun samanlaisuudesta sekä tasa-arvon miniminormeista (Holli 2012, 76-78; Laiho 2012, 28). Tasa-arvon käsite ei ole siten vain kielellisen kuvailun väline, vaan sillä myös arvioidaan ja luodaan erilaisia koulutuksellisia todellisuuksia ja erilaisia välineitä näiden toteuttamiseksi (Englund & Quennerstedt 2008, 717; Brunila 2009, 173; Tuori 2012, 278). Koulutuksellinen tasa-arvo näyttää monipolviselta ja useiden tekijöiden yhteisummalta. Sitä perustellaan hyvin erilaisista, osin toisiaan tukevista ja toisilleen vastakkaisista tulkintakehyksistä.

Tutkimuksen kohteena olevat tuntijakouudistuksen kahden lausuntokierroksen lausunnot toteutettiin puolentoista vuoden sisällä, mikä voi olla syynä sille, että niiden koulutuksellisen tasa-arvon diskurssit eivät tänä aikana muuttuneet. Jälkimmäiseen tuntijakoesitykseen liittyen lausunnoista olisi ollut mahdollista löytää myös uusia diskursseja, mutta päädiskurssien puhettavat eivät kovin paljon muuttuneet toisella kierroksella. Löydetyt diskurssit nimettiin molemmissa aineistoissa niiden keskeisten puhetapojen vuoksi samannimisiksi. Jälkimmäisestä aineistosta tunnistettu uusi hyvinvoinnin aladiskurssi asemoitui osaksi yhteinen koulu -diskurssia ja muutosdiskurssi osaksi kansainvälisyysdiskurssia. Samoista diskursseista löytyi kuitenkin eri aineistoissa sisällöllisiä eroavuuksia. Sisällölliset eroavuudet liittyivät ennen kaikkea kommentoitavien

pohjaesitysten erilaisuuteen, mutta myös yhteiskunnassa samanaikaisesti tapahtuvaan koulutuksellisen puhevaruuden ja yleisemmän yhteiskunnallisen ilmapiirin muuttumiseen. Myös diskurssien väliset voimasuhteet muuttuivat lausuntokierrosten välissä.

Tarkasteltaessa koulutuksellista tasa-arvoa erilaisten tasa-arvon tulkinta-kehysten kautta pitää huomioida, että jokaisella tasa-arvonäkemyksellä on omat rajansa ja niitä voidaan kritisoida aina jostain toisesta näkökulmasta. Tärkeää ei olekaan määrittellä, mikä tasa-arvonäkemys on hyvää tai huonoa tasa-arvoa, koska yleensä ne ovat molempia tarkastelijasta riippuen. Merkittävää on miettiä, mitä erilaisilla tasa-arvotulkinnoina saadaan aikaan ja mitä suljetaan ulkopuolelle. (Ylöstalo 2012, 276.) Seuraava kuvio 2 kiteyttää koulutuksellisen tasa-arvon diskursseihin sisältyvät tasa-arvon tulkintatavat.



KUVIO 2 Koulutuksellisen tasa-arvon diskursseihin sisältyvät tasa-arvon tulkinnat

Tässä tutkimuksessa tasa-arvo näyttäytyi yhteinen koulu -diskurssissa radikaalina ja relationaalisena tasa-arvotulkintana. Se tarkoittaa kaikenlaisten lasten oppimisen ja kasvun mahdollistamista ja mukaan ottamista koulu yhteisöön, samansisältöistä opetusta ja yhtäläistä jatko-opintokelpoisuutta peruskoulun päättövaiheessa. Diskurssi nousi puolustamaan kaikkien yhteisiä koulutusmahdollisuuksia suhteessa opetuksen valinnaisuuteen ja erilaisiin jatko-opintokelpoisuuksiin. Valinnaisuuden nähtiin uhkaavan sekä yksilöiden että alueiden välistä tasa-arvoa. Diskurssissa korostui myös koulun kasvatuksellinen tehtävä lasten ja nuorten hyvinvoinnista huolehtimisena ja erilaisuuden arvostamisena. Peruskoulun tehtävä on tasapainoilla tasa-arvon yhteisen hyvän rakentamisen ja yksilöiden tukemisen välillä. Erityisesti erityistä tukea tarvitsevista oppilaista tulee pitää huolta. Peruskoulun yhteinen suunta ja kaikkien

koulujen tasa-arvoinen laatu saavutetaan lähikouluperiaatteen ja pätevien opettajien kautta.

Kaksi vuotta myöhemmin diskurssissa painottui vielä enemmän koulun tehtävä yhteiskunnan yhtenäisyyden ylläpitäjänä ja syrjäytymisen estäjänä. Koulutuksellista tasa-arvoa tulkittiin tässä diskurssissa kulttuurisen, katsomuksellisen ja yhteisöllisen tasa-arvon näkökulmasta monikulttuuristuvassa Suomessa. Syrjäytymistä koululaitoksesta pyritään estämään kotien ja koulujen kasvatuskumppanuuden, moniammatillisen yhteistyön, osallistavan toimintakulttuurin, aktiivisen kansalaisen taitojen ja elinikäisen oppimistaitojen kehittämisellä (ks. myös Therborn 2012, 78; Taylor 2007, 441). Diskurssi näkee koulutuspolitiikan osana yhteiskuntapolitiikkaa ja koulutuksen erottamattomana osana laajaa yhteiskunnallista prosessia, jonka tavoitteena on edistää demokratiaa sekä sosiaalista oikeudenmukaisuutta (Griffiths 1998, 301; Pinar 2004, 164-165). Näkemykseen koulujen osallistavasta toimintakulttuurista liittyy myös Bakerin ja Lynchin (2009,154) esittämä tasa-arvon avainulottuuksiin (relationaalinen tasa-arvo) kuuluvat erilaisuuden kunnioitus ja hyväksyntä sekä erilaisten vuorovaikutuksellisten kokemusten luominen inklusiivisissa oppimisympäristöissä. (Lynch & Baker 2009, 159-160.) Kaikkien näiden pohjalta voidaan todeta, että yhteinen koulu -diskurssi näyttäytyy samankaltaisena kuin Simolan, Sepäsen, Kosusen ja Vartiaisen (2015, 90-91) esiintuoma sosiaalisen tasa-arvon diskurssi eri sosiaalisten ryhmien samanlaisina oikeuksina koulutukseen ja siihen liittyvänä yhteisyytenä ja laadukkaana koulutuksena. Lausunnon antajista yhteinen koulu -diskurssiin kiinnittyivät eniten erilaisia opettajaryhmiä edustavat etujärjestöt sekä ensimmäisellä että toisella lausuntokierroksella. Toisella kierroksella aktivoituivat myös kansalaisjärjestöt, jotka olivat suurelta osin kotitalous-oppiaineen puolestapuhujia.

Eriytymisdiskurssi tarkasteli koulutuksellista tasa-arvoa yhteinen koulu -diskurssiin nähden vastakkaisesta näkökulmasta, heikkona tai poissa-olevana tasa-arvona. Tasa-arvokäsitys liittyy eriarvoisuuteen, joka murentaa peruskoulun yhtenäisyyttä ja koulujärjestelmän eri tasolla toimivien tasa-arvon normia. Eriarvoisuus näyttäytyy erilaisten koulutuksen toimijoiden resurssien eriarvoisuuden ulottuvuutena. Oppilaiden erilaiset elämän lähtökohdat, mutta erityisesti pienten ja suurten koulujen sekä kuntien erilaiset resurssit, kyseenalaistavat peruskoulun tavoitteina olevat laajan yleissivistyksen ja tasa-arvoisen jatko-opintokelpoisuuden. (ks. Therborn 2014, 9, 64-66.) Laajan valinnaisuuden ja painotetun opetuksen nähdään lisäävän heikompien ja lahjakkaiden oppilaiden välistä jatko-opintokelpoisuuden eriarvoistumista ja sukupuolten välistä valinnaisuuden epätasa-arvoa sekä alueellista eriarvoistumista opetusjärjestelyiden, opetussuunnitelmallisten ja taloudellisten resurssien luomien rajoitteiden vuoksi. Myös katsomuksellinen eriarvoisuus tulee esiin ryhmäkokosäädöksen yhteydessä. Eriytymisdiskurssi on laajemmasta näkökulmasta myös puhetta yhteiskunnallisesta eriarvoistumisesta, joka näyttäytyy lasten hyvinvointieroina ja nuorten syrjäytymisenä. Opetustehtävänsä ohella koulun on huolehdittava kasvatustehtävästään nuorten hyvinvoinnin parantamisen ja tasa-arvoisten tuloensaantimahdollisuuksien suhteen.

Erityisesti toisen kierroksen lausunnoissa eriarvoisuutta todennettiin kansainvälisten arviointimittausten avaamien sukupuolten välisten oppimisen erojen ja koulujen välisten oppimistulosten eriytymisen kautta. Kun ensimmäisessä aineistossa pohdittiin, miten valinnaisuus voi luoda erityisesti tyttöjen osalta peruskoulun aikaista ja jälkeistä segregoitumista, nousee toisen aineiston osalta huoli poikien huonosta osaamiskehityksestä. Diskurssissa pohdittiin, miten koulun tulisi kehittyä kohtaamaan paremmin erityisesti pojat ja ne oppilaat, jotka eivät tällä hetkellä viihdy koulussa, eivätkä pärjää nykyisten opiskelumetelmien avulla. Alueellista yhdenvertaisuutta lisäisi pätevien opettajien saaminen kaikkiin kouluihin, opetusryhmien koon suhteuttaminen oppilasainekseen, vähimmäistuntimäärien tasaaminen sekä tasa-arvoiset valinnan mahdollisuudet erilaisiin oppisisältöihin. Alueiden ja koulujen eriarvoisuus liitettiin diskurssissa lisäksi yleisempään yhteiskunnalliseen eriarvoistumiseen taloudellisenä ja sosiaalisena eriytymisenä. Tässä diskurssissa koulutuksellinen tasa-arvo näyttäytyi radikaalina eli tosiasiallisen tasa-arvon tulkintana. Se oli tulkittavissa puheena koulujen erilaisten resurssien tasaamisesta ja syrjäytyneiden, koulussa viihtymättömien oppilaiden ja poikien opetusjärjestelyiden ja -menetelmien räätälöinnin vaatimuksina, jotta kaikki saavuttaisivat yhtenäiset jatko-opintovalmiudet (ks. Holli 2012, 78; Laiho 2012, 34-35). Lausunnon antajista eriytymisdiskurssiin kiinnittyivät eniten opettajia edustavat etujärjestöt ja toiseksi eniten eri kokoiset kunnat eri puolelta Suomea.

Verrattuna edellisiin diskurssisiin vapausdiskurssi näkee tasa-arvon vapautena valita ja koulutuksen kansalisoikeutena, vastakohtana yhtenäisyyden traditiolle ja koulutuksen näkemiselle sosiaalisena oikeutena (ks. Englund 2005, 45-46; Englund & Quennerstedt 2008, 718). Uusliberaaliin tasa-arvotulkintaan liittyvä yksilöllinen tasa-arvo tarkoittaa oppilaan mahdollisuutta tehdä yksilöllisiä tarpeita ja taitoja vastaavia valintoja, joihin yksilöllä on subjektiivinen valintaoikeus. Tämä koskee myös vapaata kouluvalintaa. Yksilöllisiä valintoja perustellaan lisääntyvällä opiskelumotivaatiolla, kouluviihtyvyydellä ja tulevaisuuden ammatillisilla tai lukio-opintoja sekä elinikäisen oppimisen taitoja edistävillä tiedoilla ja taidoilla. Vapausdiskurssissa puhe on sekä lahjakkaista että erityistä tukea tarvitsevista oppilaista. Lahjakkaiden opetus näyttäytyy opetuksen järjestäjien mahdollisuutena tarjota painotettua opetusta taito- ja taideaineisiin liittyen. Lisäksi diskurssissa kiinnitetään huomiota oppimisvaikeuksien varhaiseen tunnistamiseen ja voittamiseen sekä oppilaan sosiaalisten valmiuksien vahvistamiseen. Erityisesti toisessa aineistossa valinnan vapaus representoituu heikompien tai syrjäytymisvaarassa olevien nuorten, erityisesti poikien kouluviihtyvyyttä parantavana tekijänä, esimerkiksi taide- ja taitoaineiden käytännönläheisen opiskelun kautta. Edellä mainittu tuo diskurssiin sisäistä hajanaisuutta ja lähentää sitä yhteinen koulu -diskurssiin. Valinnaisuuden tasa-arvolla tarkoitetaan valinnaisuutta, joka on mahdollista kaikissa kouluissa, mutta erityisesti sitä, että oppilaita tulee tukea ja kannustaa niin, että he kehittyvät yksilöinä mahdollisimman korkealle ja hyödyntävät vahvuutensa täysimääräisesti. Siten diskurssi korostaa mahdollisuuden tasa-arvoa yksilön oppimisen tehokkuuden ja erinomaisuuden tavoittelun kautta (ks. Gillies 2008,

686-688). Viimeksi mainittu korostaa enemmän lahjakkaiden oppilaiden oppimista kuin erityistä tukea tarvitsevien tai syrjäytyneiden oppilaiden oppimista.

Valinnaisuuden kehittämisen suhteen on merkittävää, kummasta näkökulmasta valinnaisuutta tarkastellaan ja kenen etuja valinnaisuudella ajetaan: oppilaan vai opetuksen järjestäjän. Opetuksen järjestäjälle sallittu opetussuunnitelmallinen ja opetuksen järjestämiseen liittyvä vapaus ei luo oppilaan kannalta niin laajoja mahdollisuuksia kuin omiin tarpeisiin ja taitoihin liittyvä vapaus valita. Vapausdiskurssin kautta ilmenee tasa-arvoisuuden ongelmaisuus: Toisen tasa-arvo voi olla toisen eriarvoisuutta. Tämä tulee esiin diskurssissa esimerkiksi pienempien koulujen ja kuntien oppilaiden valintojen kohdalla, kun heidän valinnanmahdollisuutensa on sidottu toisten oppilaiden tekemiin valintoihin. Peruskoulun historiaan, periaatteisiin ja toimintakulttuuriin kuuluvat tavoitteet ja sisällöt yhtenäisestä koulusta luovat esteitä tai ainakin hidasteita yksilöiden erilaisuuden kasvulle ja eri alueiden kulttuurien ja olosuhdetekijöiden huomioimiselle. Lausunnon antajista vapausdiskurssiin kiinnittyivät molemmilla kierroksilla eniten opettajia ja opetuksen järjestäjiä edustavat etujärjestöt, toisena kunnat. Toisella kierroksella yliopistot asemoituivat diskurssiin toiseksi eniten.

Lainsäädännöllinen diskurssi sisälsi hyvin erilaisten kysymysten tarkastelua, mikä loi diskurssiin sisällöllistä hajanaisuutta ja johti sitä kautta tasa-arvon näkemiseen useiden, toisistaan poikkeavien tulkintojen kautta. Diskurssi sisälsi puhetta yksilön ja ryhmien oikeuksista, mutta myös lakien suojelevasta vaikutuksesta ja kaikkia koskevista säännöistä eriarvoisuutta vastaan. Lisäksi toisella kierroksella vedottiin sellaisiin sivistyksellisiin oikeuksiin kuten opetuksen maksuttomuus ja oppilaan oikeus saada yhdenvertaista opetusta sekä oppilashuoltoa koko maan alueella. Tämän voi katsoa kuvaavan sekä perheiden välistä että alueellista eriarvoistumista. Taustalta löytyvät erilaiset taloudelliset olosuhteet. Kauas kantoisemmin nähtynä yhdenvertaisuus koulutusjärjestelyissä ja oppisisällöissä mahdollistaa kullekin oppilaalle hänen toivomansa jatko-opintokelpoisuuden, oman identiteetin (esimerkiksi saamelaiset) ja laajemmin yhdenvertaisemman ja kestäväen yhteiskunnan. Peruskoulun tehtävä yhteiskunnallisena instituutiona on kohdella kaikkia yhdenvertaisesti ja tarjota yhdenvertaisia oppisisältöjä sekä tuottaa yhdenvertaiset valmiudet jatko-opintoihin, työelämään ja elämässä pärjäämiseen.

Koulutuksellista tasa-arvoa tulkitaan tässä diskurssissa konservatiivisesta, liberaalista ja relationaalisesta tasa-arvonäkemyksestä käsin. Ennen kaikkea tasa-arvo näyttäytyy juridisena tasa-arvona: lakeihin, säännöksiin ja kansainvälisiin sopimuksiin kirjattuina oikeuksien tasa-arvona. Diskurssissa vedotaan lähes aina yhdenvertaisuuteen. Tasa-arvon mittariksi tulee lain kirjaimen asettamat minimimääräykset. Kysymys on siten muodollisesta tasa-arvokäsityksestä ja tasa-arvon konservatiivisesta tulkinnasta. (Holli 2012, 78; Laiho 2012, 27.) Jaku-Sihvonen (2009) näkee tällaisen ajattelun kääntävän tasa-arvokeskustelun arvojen sijaan tasa-arvon rakenteiden korostamiseen. Keskustelu kohdistuu hallinnollisiin ratkaisuihin ja lainkäytön ennakoitavuuteen kan-

salaisten kohtelussa, ilman mielivaltaisten erojen tekemistä heidän välilleen. (Jakku-Sihvonen 2009, 26.)

Tasa-arvon asemoituminen juridiseksi tasa-arvoksi nousee esiin erityisesti niissä toisen kierroksen lausunnoissa, joissa ehdotetaan koulutuksellisen tasa-arvon käsitteen korvaamista oppilaiden yhdenvertaisuuden käsitteellä. Tasa-arvon käsittäminen alueellisena, sosioekonomisena tai sukupuolten tasa-arvoon liittyvänä tulisi korvata yksilöiden yhdenvertaisuuden käsitteellä. Tällöin lähtökohtana olisivat perustuslaissa määrätyt sivistykselliset oikeudet ja jokaisen mahdollisuus saada kykyjensä ja tarpeidensa mukaisesti myös muuta kuin perusopetusta. Tämä koskee sekä erityistä tukea tarvitsevia oppilaita että lahjakkaita oppilaita. Lisäksi yksilöiden yhdenvertaisuus sisältäisi laajemmin tasa-arvolain ja yhdenvertaisuuslain sisällöt ja näiden lakien tarkoittamat syrjintäkohdat sekä ottaisi huomioon tyttöjen ja poikien keskuudessa esiintyvät hyvin monenlaiset tarpeet ja sukupuolivähemmistöihin kuuluvien oppilaiden tarpeet. Nousiaisen (2008) mukaan välillisen syrjinnän kiellon ja tasa-arvon edistämivelvoitteen kautta muodollisen yhdenvertaisuuden ja yhteiskunnallisen tasa-arvon välille syntyy tietynlaiset sidokset. Siten suomalaisessa yhdenvertaisuuden tulkinnossa yhdenvertaisuutta ei voi tulkita vain muodolliseksi vaan myös sisällölliseksi periaatteeksi, joka viittaa tosiasialliseen eli yhteiskunnalliseen tasa-arvoon. (Nousiainen 2008, 161, 167.) Siten viimeksi mainittu keskustelu oppilaiden yhdenvertaisuudesta syrjinnän kysymyksenä voidaan tässä liittää liberaaliin tasa-arvon tulkintaan yksilöiden oikeuksista tasa-arvoiseen kohteluun

Kantolan, Nousiaisen ja Saaren (2012) mukaan keskustelu yhteiskunnallisesta eriarvoisuudesta lisääntyvänä syrjinnän kysymyksenä on merkki yksilökeskeisen ajattelun vahvistumisesta tasa-arvon ymmärtämisessä. Kehitys on nähtävä myönteisenä siksi, että se vahvistaa tasa-arvon näkemistä yksilön oikeutena ja suojana sekä keskeisenä ihmisoikeutena. Tasa-arvon käsite myös laajenee tätä kautta sukupuolen lisäksi muita eriarvoisuutta tuottavien luokittelujen piiriin, joskin kapeamman yhdenvertaisuuden käsitteen kautta. Toisaalta liian vahva syrjinnän vastainen normi kaventaa tasa-arvopolitiikan välineistöä ja sen tulevaisuuteen suuntautuvien kehittämisvälineiden edistämistä, kuten sukupuolinäkökulman valtavirtaistamista. Tutkijoiden mukaan sosiaalipolitiikka on tehokkaampi väline edistää tasa-arvopolitiikkaa kuin syrjinnän vastainen lainsäädäntö. (Kantola, Nousiainen ja Saari 2012, 11-12.)

Molempiin esityksiin liittyen lausunnot nostivat esiin erilaiset katsomukselliset ja kielelliset vähemmistöt, muut erityisryhmät sekä naisten ja miesten välisen tasa-arvon. Kysymys oli heidän yhdenvertaisista oikeuksistaan monipuoliseen oppimiseen ja yhdenvertaiseen kohteluun ja laaja-alaiseen esteettömyyteen perusopetuksessa. Diskurssi tarkasteli vähemmistön asemaa ja oikeuksia suhteessa valtaväestöön. Tällöin heidän koulutuksellista tasa-arvoa tulkitaan relationaalisena tasa-arvona, jonka mukaan yksilöiden eriarvoisuus aiheutuu kuulumisesta tiettyihin ryhmiin, joiden toimintamahdollisuudet yhteiskunnassa ovat erilaiset kuin valtaväestöllä. Nämä ryhmät elävät sellaisissa institutionaalisissa olosuhteissa, jotka ehkäisevät tai torjuvat ihmisiä osallistumasta määrittelemällä heidän toimensa rajat tai toiminnan olosuhteet ilman

vastavuoroisuutta (Young 2001; 17; 2011, 38; Therborn 2014). Mahdollisuuksien tasa-arvo tulisi Youngin (2011) mukaan nähdä laajemmin, kykeneväksi tekemisen näkökulmasta. Henkilöllä on mahdollisuuksia, jos häntä ei rajoiteta tekemistä asioita ja hän elää sellaisissa olosuhteissa, joissa hänen on mahdollista toteuttaa mahdollisuuksiaan esimerkiksi kouluympäristössä (ks. Sen 2010, 231-233). Materiaalisten resurssien lisäksi tärkeitä ovat ne säännöt ja käytännöt, jotka määräävät yksilön toimintaa ja tapaa, jolla toiset ihmiset kohtelevat toisiaan tietyissä sosiaalisissa konteksteissa. Vielä laajemmin kyse on myös rakenteellisista mahdollisuuksista, joita tuotetaan erilaisissa käytänteissä ja tilanteissa. (Young 2011, 26). Lainsäädännöllisen diskurssin puhetavoissa tulevat esiin myös periaatteet positiivisesta diskriminaatiosta eli toimintatavoista, joilla pyritään tukemaan henkilöitä ja ryhmiä erityistoimin, jotta he eivät jäisi eriarvoiseen asemaan. Näitä toimintatapoja voivat olla esimerkiksi taloudellisen tuen lisääminen tai lakiin sisällytettävä erityissäännös.

Lainsäädännöllisessä diskurssissa koulutuksellisen tasa-arvotulkinnan monikerroksellisuus sekä liberaalina että relationaalisena tasa-arvonäkemyksenä tulee esiin keskustelussa peruskoulun tavoitteesta kasvattaa kohti suvaitsevaisuutta. Muutaman lausunnonantajan mukaan suvaitsevaisuuteen kasvattamisen tavoite tulisi korvata yhdenvertaisuuteen kasvattamisella. Silloin se korostaisi jokaisen yksilön kyseenalaistamatonta arvoa ja vapautta sekä oikeutta turvalliseen elämään ja olisi liberaalin tasa-arvon tulkinnan mukaista. Puhe suvaitsevaisuudesta nähdään dominoivan valtakulttuurin osoittamana ylemmyytenä alempiarvoisia vähemmistöjä kohtaan. On mahdollista suvaita ja samalla ylläpitää dominoivaa kulttuuria, jonka normeja ei kyseenalaisteta tai arvoteta vuorovaikutuksessa "alempiarvoisten" kanssa tai heidän näkökulmastaan. Myös dominoivaa kulttuuria tulee katsoa kriittisesti ja vähemmistön kulttuuria heidän omasta näkökulmastaan. (Lynch & Baker 2009, 34-35.) Tämä tulkinta on osa relationaalista tasa-arvotulkintaa.

Diskurssissa ilmenevät myös ajatukset sekä positiivisesta että negatiivisesta vapaudesta, jotka ovat osa liberaalia tasa-arvotulkintaa. Positiivinen vapauskäsitelmä tulee esiin lähes kaikissa tämän diskurssin teemoissa ryhmien ja yksilöiden mahdollisuutena opiskella ja toteuttaa itseään oman itsemäärityksensä kautta autonomisena henkilönä. Näkemykset tuovat esiin Rawlsin (1980) esittämän tasa-arvon keskeisen idean siitä, että sellaiset erot, joihin ihminen ei itse voi vaikuttaa, eivät saa johtaa ihmisten eriarvoiseen kohteluun (Rawls 1980, 311-312, 506-507). Todellinen mahdollisuus hankkia itselleen sopivaa koulutusta tarkoittaa muodollisten esteiden, kuten taloudellisten ja sosiaalisten esteiden poistamista, koulutuksen hankinnassa (Herne 2012, 101). Negatiivinen vapauskäsitelmä löytyy esimerkiksi eri katsomuksellisten ryhmien, sukupuolten, lahjakaiden ja erityisryhmien oikeudesta yksilöllisiin valintoihin (equity) kenenkään sitä rajoittamatta. Se tarkoittaa kieltojen ja rajoitusten puuttumista toteutettaessa omia haluja, tarpeita ja arvostuksia. Simola, Seppänen, Kosunen ja Vartiainen (2015, 99-100) kuvaavat tätä valinnan vapautteen liittyvää tasa-arvonäkemystä yksilöllisenä tasa-arvokäsityksenä, joka koskee kaikenlaisia oppilaita. Simolan (2015) mukaan kysymys on siirtymästä egalitaarisesta individualismista kohti

kilvoittelevaa individualismia, jossa yksilöiden toimintaa ei rajaa enää sukupuoli tai kuuluminen johonkin sosiaaliseen tai kulttuuriseen ryhmään. Yksilö on omien edellytysten mahdollistama, ei samanlainen kuin toiset, vaan suhteessa toisiin erilainen (Simola 2015, 171-172). Kysymys on ihmisen tasa-arvoisesta vapaudesta olla sellainen kuin on ja lakien suojelevasta vaikutuksesta tämän toteutumiseksi. Tavoite on sekä tasa-arvossa kasvaa kohti samaa kuin enemmistö, mutta myös kasvaa eri suuntaan ja eri tavoin.

Lainsäädännöllisessä diskurssissa tuli esiin myös teemat sukupuolten moninaisuudesta ja koulun kehittämisestä sukupuolisensitiivisemmäksi ympäristöksi. Holli (2012) on tuonut esiin feministitutkija Joan W. Scottin (1988) ajatuksia tasa-arvosta, samanlaisuudesta ja erilaisuudesta. Scottin mukaan sukupuolten välistä tasa-arvoa tarkasteltaessa ajatellaan yleisesti, että tasa-arvo ja erilaisuus ovat toisilleen dikotomisista vastinpareja. Tasa-arvosta tulee samanlaisuuden synonyymi ja erilaisuudesta ja sukupuolieroista sen vastakohta. Tasa-arvo ja erilaisuus pitäisi kuitenkin nähdä toisistaan vahvasti riippuvaisina käsitteinä. Tasa-arvo käsitteenä edellyttää, että ihmisten välillä on joitain eroja. Jos erilaisuutta ei olisi, ei olisi myöskään tarvetta tasa-arvoon. Sukupuolten moninaisuuden teemaan liittyen tasa-arvon tulkintaan ei siten tule myöskään liittää aristotelista, yhdenvertaisuuden muodollista tulkintaa ihmisten samanlaisuudesta ja samanlaisista oikeuksista, vaan enemmänkin kyse on ihmisten erilaisuudesta ja erilaisista oikeuksista eri tilanteissa. Tasa-arvo tulisi nähdä vahvasti ihmisten moninaisuuden ja moninaisten erojen näkökulmasta kaikkien tasa-arvona. Tämä näkemys koskee myös luokka-asemia, etnistä taustaa tai terveydentilaa. (Holli 2012, 86-87; Laiho 2012, 29.) Tasa-arvossa ei siis ole kyse erilaisuuden eliminoinnista, vaan erilaisten samanarvoisuudesta ja moninaisesta yhdenvertaisuudesta (Ahponen 2008, 128). Baker ja Lynch (2009) puhuvat tunnustamisen ja hyväksymisen tasa-arvosta, joka sisältää ajatuksen erilaisuuden ja moninaisuuden arvostamisesta. Näiden aiheiden kriittiselle käsittelylle myös koulun tulee luoda tilanteita. (Baker & Lynch 2009, 35.)

Sukupuolten syrjinnästä puhuttaessa on myös vaara arvottaa se korkeammalle kuin muut syrjintäperusteet. Samalla syrjityt ryhmät asetetaan vastakkain toistensa kanssa, sen sijaan, että keskityttäisiin haittojen poistamiseen. (Pylkkänen 2012, 70.) Esimerkiksi huoli tyttöjen ja poikien valintojen segregoitumisesta ja poikien huonommasta osaamistasosta liittyy sukupuolten mukaiseen luokitteluun, mutta se ei huomio esimerkiksi sosiaalista tai etnistä taustaa. Silloin tasa-arvo rakentaa todellisuutta, jossa koulutuksessa altavastajia ovat pojat, mutta eivät työväenluokan tytöt tai maahanmuuttajapojat ja -tytöt. (Laiho 2012, 34-35; Mietola, Lahelma, Lappalainen, Palmu 2005, 11.) Tällainen moniperustainen syrjintä voi jättää katveeseen monia ihmisiä. Pylkkänen (2012) onkin todennut, että yhteiskunnan muuttuessa yhä monikulttuurisemmaksi, on yhä vaikeampi muodostaa yhteistä näkemystä yhteisistä arvoista, tavoitteista ja keinoista. Tällöin tulee helpommaksi käyttää oikeudellisia normeja, joiden sisältö on tarkkarajainen, mutta samalla kapeampi. (Pylkkänen 2012, 69.) Lausunnonantajista lainsäädännölliseen diskurssiin kiinnittyivät eniten ensimmäisellä kierroksella erilaisia tahoja edustavat etujärjestöt, sitten kirkot ja yliopistot. Toi-

sella kierroksella kansalaisjärjestöt asemoituivat tähän diskurssiin eniten ja sen jälkeen valtion keskushallinnon edustajat ja etujärjestöt.

Ohjausdiskurssi näyttäytyy erilaisten resurssien oikeudenmukaiseen jakoon eli distributiiviseen oikeudenmukaisuuteen liittyvänä tulkintana yhteiskunnallisista instituutioista, joissa valtakunnallisella normi-, resurssi- ja arviointiohjauksella pyritään varmistamaan tasalaatuisuus koulutuksessa eri puolilla Suomea. Valtakunnallisen opetussuunnitelmaohjauksen tehtäväksi nähdään valtakunnallisen ohjauksen selkeyttäminen ja pyrkimys yhtenäistää opetuksen järjestämisen käytäntöjä. Vastavuoroisuuden periaatteelle perustuva näkemys olettaa resurssien tuottavan tasalaatuaista opetusta eri kouluissa valtion mahdollistamien toimien kautta. Yhtenäisyyttä korostavan ohjausdiskurssin vastadiskurssiksi asemoituu vapausdiskurssi. Ohjausdiskurssi näkee koulutuksellisen tasa-arvon alueellisen tasa-arvoisuuden ja valtakunnallisen yhdenvertaisuuden näkökulmasta, jossa peruskoulun opetus perustuu sisällöllisesti ja määrällisesti yhteneväisiin peruskoulun tavoitteisiin, tuntijakoon, oppisisältöihin ja opettajien ammatillisiin pätevyksiin. Se on puhetta valtion tehtävistä ja talouden antamista raameista, joilla pyritään koko maata kattavaan koulutukselliseen tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen. Ensimmäisen kierroksen lausunnoissa perustelut pohjautuvat kuntien ja valtion taloudellisiin resursseihin ja toisella kierroksella hallitusohjelmaan ja kansallisten sekä kansainvälisten oppimisen arvioinnin tuloksiin ja niiden koulutukselle antamiin suuntaviivoihin. Erityisesti toisessa aineistossa vaaditaan positiivista diskriminaatiota kuntien erilaisten olosuhdetekijöiden huomioimiseksi ja opetuksen järjestämisen toteuttamiseksi valtionosuusjärjestelmän kautta. Valtion ohjauksen tulee tasa-arvon näkökulmasta suuntautua koulutuksen järjestäjien erilaisten tarpeiden, yleensä heikommassa asemassa olevien kuntien taloudellisen tilanteen kohentamisen parantamiseen, jotta koulutukselliset tavoitteet voidaan saavuttaa.

Ohjausdiskurssissa tasa-arvoa tulkitaan radikaalina tasa-arvona, johon liittyvät koulutuksen opiskeluolosuhteiden esteiden poistaminen. Ohjausdiskurssi näkee koulutuksen tehtävänä mahdollistaa yhdenvertaiset koulutustuotokset ja valtion tehtävänä tasoittaa pelikenttää eri toimijoiden välillä. Tämä lähentää sitä yhteinen koulu -diskurssiin. Puhe on kuitenkin enemmän opetuksen järjestämiseen liittyvistä hallinnollisista ratkaisuista. Oppilaiden näkökulmasta kyse on opetuksellisesta tasa-arvosta, kun oppilaat saavat pätevien aineenopettajien antamaa laadukasta opetusta ja voivat opiskella taito- ja taideaineita yksilöllisistä tarpeista lähtien. Opettajien näkökulmasta kyse on eri ammattikuntien keskinäisestä tasa-arvosta, kun kukin opettaja saa opettaa niitä oppiaineita, joihin on kouluttautunut. Tässä tutkimuksessa opettajien tiedot ja taidot esitetäänkin liitettyinä laadukkaaseen opetukseen. Lempiäisen (2009) mukaan puhetapa on peräsin Euroopan unionista, joissa julkisiin palveluihin on tullut tavaksi liittää tietyt laatustandardit ja näiden jatkuva ylläpito (Lempiäinen 2009, 51; ks. myös Gillies 2008, 689). Kaikkien edellä mainittujen tekijöiden kautta syntyvät tasa-vertaiset jatko-opintovalmiudet toisen asteen opintoihin. Tällaisen laatuajattelun vaarana on, että koulutuspolitiikassa käännytään pois laajemmista sosioekonomisista kysymyksistä ja tasa-arvon katse kohdistuu tiettyjen standardien

tuottamiseen ja ylläpitämiseen koko koulutusorganisaatiossa. Samalla tasa-arvon tavoittelu sosiaalidemokraattisena retoriikkana kapenee koulujen tehokkuuden ja oppilaiden suoritusten mittaamiseksi ja tasa-arvo määrittyy osana uusliberalistista markkinaideologiaa. (Gillies 2008, 690-691.) Lausunnonantajista tähän diskurssiin asemoituivat eniten ensimmäisellä kierroksella opettajaryhmiä edustavat etujärjestöt sekä toisena eteläisen ja keskisen Suomen kaupungit. Toisella kierroksella etujärjestöt ja kansalaisjärjestöt aktivoituivat eniten tämän diskurssin puhetapoihin.

Kansainvälisyysdiskurssista huokui tyytyväisyys suomalaisen koululaitoksen tuottamiin erinomaisiin oppimistuloksiin kansainvälisissä oppimisvertailuissa sekä käsitykseen koulutuksen tehokkuudesta. Näiden katsottiin olevan seurausta koulutuksellisesta tasa-arvosta, sillä erot oppilaiden ja koulujen välillä ovat kansainvälisesti tarkastellen pieniä. Oppilaiden oppimisen erojen on todettu kuitenkin olevan kasvussa ja siksi on pyrittävä vähentämään kansalaisten syrjäytymistä ja eriarvoistumista. Diskurssin puhetavoissa korostuvat tulevaisuuteen suuntautuminen, jatkuva koulutuksen kehittäminen ja erinomaisten arviointisijojen saavuttaminen kansainvälisissä koulutuksen arviointimittauksissa sekä korkean osaamistason luominen taloudellista kilpailukykyä silmällä pitäen. Antikainen ja Rinne (2012) käyttävät tästä ilmaisutavasta nimitystä kilpailullinen puhetapa (Antikainen & Rinne 2012, 479, ks. myös Antikainen 2010, 551). Koulutuksen tulee vähentää myös segregatiota, mutta tämäkin tavoite tulee alistetuksi talouden ja tehokkuuden vaatimuksen tavoitteille. Siten talous- ja kilpailukykyyrkimykset kaventavat tasa-arvon käsitteellistä puheavaruutta oppilaiden ja koulujen eriarvoistumiseen liittyvissä tulkinnoissa. Koulutuspolitiikan tavoitteet ovat samaan aikaan kaksisuuntaiset ja ristiriitaiset. Tällaisen kehityssuunnan on todettu olevan käynnissä kaikissa länsimaissa. (Rajakaltio 2011, 264-265; Kalalahti & Varjo 2012, 50.)

Koulutuksellinen tasa-arvo näyttäytyy tässä diskurssissa uusliberalistisena tasa-arvon tulkintana. Näkemys koulutuksen sivistyksellisestä tehtävästä on välineellinen ja tasa-arvo on väline muiden tavoitteiden saavuttamiselle, lähinnä koko kansakunnan taloudellisen menestymisen tavoitteille. Sivistystä ei nähdä nuoren kokonaispersoonallisuuden vaan enemmänkin työelämäkelpoisuuden kehittämisenä. Diskurssi sisältää sellaista uusliberalismin taloudellista sanastoa kuin kilpailukyky, innovaatiot, osaaminen ja kansainväliset markkinat (ks. Kantola 2006). Tämäkin tutkimus osoittaa, että tasa-arvon perusteleminen taloudellisella hyödyllä ja kilpailukykypuheena on vakiintunut tasa-arvopolitiikkaan. Kilpailuvaltina ovat osaavat kansalaiset, jotka halutaan valjastaa kilpailukykyvaltion palvelukseen. (Brunila 2009, 171; Kantola, Nousiainen & Saari 2012, 18-19, 22-23; Laiho 2012, 29; Pylkkänen 2012, 68.) Koulutuksen yhdeksi tehtäväksi määrittyy kaikkein kyvykkäimpien oppilaiden valikointi ja heidän osaamispotentialinsa tehokkaampi hyödyntäminen erilaisten oppimismahdollisuuksien kautta (Kalalahti & Varjo 2012, 48). Tämä puhetapa lähentää diskurssia myös vapausdiskurssiin. Toisaalta kansainvälisyysdiskurssin merkitys ei nouse aineistossa kovin suureksi suhteessa muihin diskursseihin.

Uusliberalistista ajattelua kuvaa koulutuksellisen tasa-arvon liittäminen jatkuvaan koulujärjestelmän kehittämisen ja elinikäiseen oppimiseen. Tasa-arvon merkitys kaventuu kansallisella politiikan tasolla saavutusten tavoitteeksi ja tasa-arvo representoituu mitattavuutensa kautta. Samaan aikaan paikallisella tasolla tasa-arvon erilaiset tulkinnat johtavat erilaisiin paikallisiin koulutuspolitiikan toteuttamistapoihin. (Englund & Quennerstedt 2008, 718.) Kansainvälisten oppimistulosten mittaamisen vaarana voidaan nähdä ensinnäkin sen, että koulutuksen arvioinnissa keskitytään vain oppimisessa saavutettuihin tulostavoitteisiin (Sahlberg 2015, 146) tai että koululaitoksessa pyritään kehittämään tietynlaisia, edistymisessä mukana pysymisen ja siten hyödylliseksi katsottuja tietoja ja taitoja (Englund & Quennerstedt 2008, 718; Lempiäinen 2009, 54; Sahlberg 2015, 191-192). Tietoyhteiskuntaan tarvittavat taidot, tieto- ja viestintätekniset taidot, matematiikka, luonnontieteet ja tekniikka sekä vieraiden kielten taidot nousevat tärkeimmäksi. Humanistiset ja yhteiskuntatieteelliset tieteet kuuluvat vanhaan yhteiskuntaan ja ne katsotaan toisarvoisiksi taloudellisen kilpailukyvyyn yhteiskunnassa (Lempiäinen 2009, 54). Myös yksilön kokonaispersoonallisuuden kehittäminen jää tässä diskurssissa tiede- ja työmarkkinakelpoisten valmiuksien kehittämisen jalkoihin (Poropudas & Volanen 2003, 78). Suosittaessa nopeimmin tuottavien elinkeinojen tarpeita ja näiden huippuosajien kouluttautumista jää kasvatuksen eettinen ulottuvuus, vastuullisen ja kriittisen kansalaisen kehittäminen tehokkuuden jalkoihin (Sihvola 2008, 349). Lisäksi menestymiseen työelämässä tarvitaan myös uteliaisuutta, yhteistyötaitoja, ongelmanratkaisutaitoja ja johtamistaitoja (Sahlberg 2015, 192). Lausunnonantajista tähän diskurssiin asemoituvia tahoja olivat ennen kaikkea etujärjestöt, joihin kuuluivat erilaiset kielten opettajien ammattijärjestöt.

Koulutuksellisen tasa-arvon diskurssien väliset voimasuhteet

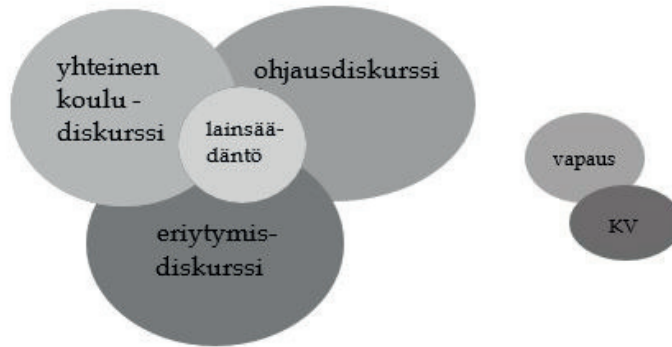
Ensimmäisellä tuntijakokierroksella eriytymisdiskurssi asemoitui vahvimaksi diskurssiksi tarkasteltaessa diskurssien välisiä voimasuhteita (kuvio 3). Toiseksi voimakkain oli yhteinen koulu -diskurssi. Molemmat diskurssit tukivat toisiaan niissä esiintyvien uhkakuvien ja mahdollisuuksien sekä peruskoulun tehtävän kautta. Eriytymisdiskurssi ja yhteinen koulu - diskurssi nousivat puolustamaan kaikkien lasten ja nuorten yhteistä opetusta ja yhteisiä jatko-opintovalmiuksia sekä laaja-alaista sivistystä. Näitä diskursseja tuki ennen kaikkea ohjausdiskurssi valtakunnallisen ohjauksen tiukentamisen kautta, mutta myös lainsäädäntödiskurssi vedoten lakeihin ja asetuksiin. Näille diskursseille vastakkaisesti asemoituivat vapaus- ja kansainvälisyysdiskurssi, jotka näyttäytyivät heikompina diskursseina. Erityisesti kansainvälisyysdiskurssi esiintyi aineistossa heikkona diskurssina, mutta selvästi toisista diskursseista erottuvana.



KUVIO 3 Diskurssien väliset voimasuhteet vuonna 2010

Toisella kierroksella (kuvio 4) vahvimaksi diskurssiksi asemoituivat sekä yhteinen koulu -diskurssi että ohjausdiskurssi. Ne asettautuivat puolustamaan pohjaesityksessäänkin painotettua koulutuksellista tasa-arvoa ja valtakunnallista yhdenvertaisuutta valtakunnallisen opetussuunnitelmaohjauksen ja taloudellisen ohjauksen kautta. Samalla diskurssien päällekkäisyys lisääntyi. Näin kävi etenkin lainsäädännöllisen diskurssin kanssa. Erityisesti puhe oikeuksista ja vetoaminen yhdenvertaisuuteen nousi esiin myös muiden diskurssien puhetoissa aikaisempaa enemmän. Eriytymisdiskurssi ja lainsäädännöllinen diskurssi jäivät edellä mainittujen diskurssien taustalle, kuitenkin sekoittuen niihin esimerkiksi valtion rahoituskysymyksissä tai kotitalous-oppiaineen asemaan liittyen.

Kaikki diskurssit näkivät koulutuksen alueellisen, koulujen välisen ja opilaiden välisen eriytymisen uhkana koulutukselliselle tasa-arvolle. Syrjäytyminen ja sukupuolten välinen tasa-arvo nousivat myös esiin kaikissa diskursseissa. Aikaisempaa enemmän painottui myös yhteisöllinen tasa-arvokäsitys sekä yhdenvertaisuus tasa-arvon rinnalla. Vapaus- ja kansainvälisyysdiskurssi jäivät pienempään asemaan suhteessa toisiin diskursseihin. Kansainväliset oppimistulosvertailut nostivat tosin kansainvälisyysdiskurssin painoarvoa ja sekoittivat sitä toisiin diskursseihin. Toisaalta se korostaa uskoa tasa-arvoisen koulutusjärjestelmän kannattavuuteen, toisaalta laajentaa tasa-arvon merkitystä yksilölliseen kiinnostukseen perustuvaksi. Lisäksi tasa-arvo nähdään välineenä suomalaisen osaamisen ylläpitämiseen. Erityisesti lainsäädännöllisen diskurssin sisäinen hajanaisuus molemmissa aineistossa todensi tasa-arvokäsitteen monitasoisuutta ja historiallisia kerrostumia. Kuten Pylkkänen (2012, 70) on todennut: "Tasa-arvosta on tullut merkityskamppailujen kenttä, jossa kukaan ei voi vedota enää yhteen yleisesti tunnettuun, legitimiin tulkintaan tasa-arvosta."



KUVIO 4 Diskurssien väliset voimasuhteet vuonna 2012

Tutkimustuloksena voidaan todeta, että koulutuksellinen tasa-arvo kaikille yhteisenä opetuksena, alueellisena ja sosioekonomisena tasa-arvona sekä yhteisinä jatko-opintovalmiuksina näyttäytyy suomalaisessa hyvinvointiyhteiskunnan koulutuspolitiikassa edelleen vahvana ideologiana ja poliittisena tahtona (ks. myös Laiho 2012, 33; Rinne & Vuorio-Lehti 1996, 161; Simola 2015, 389-390; Ylönen 2009, 224). Tutkimuksen alkuosassa tuodut kasvatustieteelliset asiantuntijanäkemykset luovat kuvaa uusliberalistisen koulutusideologian vaikutuksista suomalaisessa koulutuspolitiikassa, mutta tämän tutkimuksen perusteella voi todeta, että kansainvälisen koulutuspolitiikan uusliberalistinen ideologia ei vielä näy kansallisella peruskoululaitoksen tasolla. Tämän tutkimuksen perusteella voidaan myös todeta Sarjalan (2008) tavoin, että keskeisten koulutuspoliittisten vaikuttajaryhmien, kuten ammattiyhdistysliikkeiden, kansalaisjärjestöjen ja puolueiden, näkemykset koulutusjärjestelmästä ja koulutuksen sisällöstä ovat poikkeuksellisen samansuuntaisia (Sarjala 2008, 69). Painotuseroja löytyy, kuten puheet eriarvoistumisesta ja syrjäytymisestä tai valinnanvapauden lisäämisestä osoittavat, mutta usko koulutuksellisen tasa-arvon tärkeyteen ja säilyttämiseen elää edelleen vahvana.

Koulutuksellinen tasa-arvo yksilön ja yhteisen hyvän ristivedossa

Tutkimuksen alussa toin esille koulutuksen päämääriä määrittävät kaksi aatesuuntaa: liberalismiin ja kommunitarismiin. Näistä ensimmäinen painottaa koulutuksen tehtävää yksilön ja hänen identiteettinsä kehittämisenä, kun taas jälkimmäinen painottaa koulutuksen sosiaalistavaa tehtävää, yksilön kasvattamista yhteisönsä jäseneksi. Tästä tutkimuksesta on tulkittavissa koulutuksen näkeminen ensinnäkin julkisena hyvänä, kaikkien lasten yhtenäisenä koulutuksena ja kasvattamisena kohti sosiaalista ja inhimillistä pääomaa, jota julkinen koulutus tukee (ks. Taylor 2007, 438). Uhkakuvina nähdään kuitenkin alueellinen ja koulujen välinen eriytyminen sekä oppilaiden syrjäytymiskehitys. Tämä kaikki

heijastaa yleisempää yhteiskunnallista eriarvoistumista, ja tätä kehitystä vastaan koululla nähdään olevan erityinen tehtävä. Koulun tulee kaventaa yhteiskunnan sosiaalisia eroja ja tukea yhteiskunnallisen tasa-arvoajattelun sisäistämistä. Oppilaita tulee valmistaa peruskoulun aikana yhteisöllisyyteen ja aktiiviseen kansalaisuuteen oppilaita osallistavan toimintakulttuurin, arjenhallintataitojen ja ihmisten moninaisuutta, niin sukupuolisuutta kuin kulttuurista, arvostavan asennoitumisen kautta. Koulujen tasolla kysymys on samalla koulutuksellisen vallan antamisesta lapsille ja nuorille (Baker & Lynch 2009, 163). Poliittikan tasolla tavoitteena on reilumpi ja vähemmän epäoikeudenmukainen yhteiskunta (Griffiths 1998, 301).

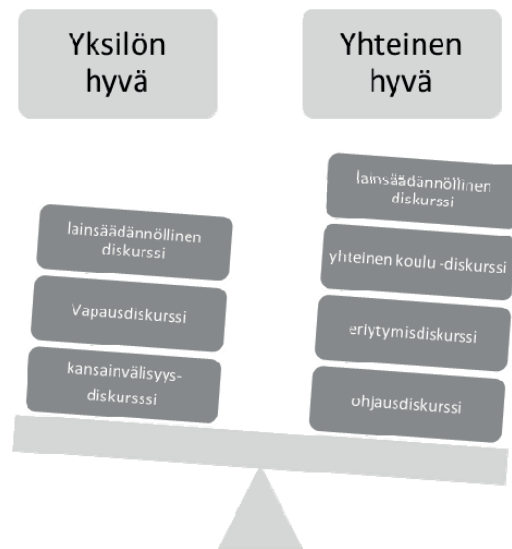
Erilaisen normiohjauksen avulla valtion on pidettävä yhä tiukemmin kiinni koulutuksen valtakunnallisesta yhdenvertaisuudesta ja oppilaiden tasa-arvoisista mahdollisuuksista kasvamiseen ja oppimiseen selkeyttämällä ja vahvistamalla kansallista ohjausta. Tämän ovat todenneet myös Vitikka (2009) ja Holoppa (2007) opetussuunnitelmatutkimuksissaan (Vitikka 2009, 68; Holoppa 2007, 41-44; Halinen, Holoppa, Jääskeläinen 2013, 189). Kansallisen ohjauksen tiukentaminen näkyy tässä aineistossa esimerkiksi opetussuunnitelmaan liittyvinä hyvän osaamisen ja minimiosaamisen kriteerien määrittelyn vaatimuksina, kansallisina arviointimittauksina ja yleisemmällä tasolla vetoamisena hallitusohjelmaan. Tutkimuksessa tulee esiin valtion normiohjauksen kiristyminen, johon on osaltaan vaikuttanut yleinen oikeudellistumiskehitys, jonka mukaan yhteiskunnallisia ongelmia tulee ratkaista lainsäädännön avulla. Tämä kuitenkin rajoittaa kuntien itsehallintoa (Nyyssölä 2013, 28-29), mikä näkyy tämän tutkimuksen vapausdiskurssin sisällöissä opetuksen järjestäjien haluna suurempaan opetuksen järjestämisen vapauteen.

Tasa-arvon monisäikeisyys tuli esille eri diskurssien sisältämien tasa-arvon merkityksellistämistapojen kautta, mutta myös diskurssien keskinäisen sekoittumisen myötä. Tätä on selitetty sillä, että peruskoulun muuttuessa uudet pyrkimykset tehdään ymmärrettäväksi liittämällä ne koulukeskustelun vakiintuneisiin, historiallisesti muotoutuneisiin diskursseihin ja niissä rakentuviin kiistakysymyksiin (Korhonen, Komulainen & Rätty 2012, 9). Samaa tarkoittavat myös Kalalahti ja Varjo (2012) puhuessaan tasa-arvon käsitteellistä kerrostumisesta. Näkemykset tasa-arvosta muodostuvat rinnakkaisiksi ja päällekkäisiksi ja yksittäisiin käytäntöihin liitetään uusia tulkintoja tasa-arvosta. Uudet tulkinnat eivät kuitenkaan syrjäytä vanhoja tulkintoja, vaan tasa-arvon käsitteeseen kerrostuu uusia merkityksen tasoja. (Aarnio 1998, 32-33, 53.)

Lainsäädännöllisen diskurssin tavoitteiden kaksinaisuus sekä yhteiskunnallisina tasa-arvopyrkimyksinä että yksilön oikeuksina todentaa osaltaan tasa-arvon tulkintaa sekä yhteisen että yksilön hyvän edistämisenä. Samalla diskurssien koulutuksellisen tasa-arvon merkityssisältöjen voi katsoa siirtyneen vuonna 2012 enemmän yhdenvertaisuutta korostavaksi ja erityisesti yhdenvertaisen kohtelun korostamiseksi alueellisesti ja yksilöiden oikeuksien tasolla. Tähän liittyvät myös keskustelu syrjinnästä ja tasa-arvon edistämistoimista, jotka lisäävät tasa-arvon näkemistä proseduraalisena, oikeudenmukaisiin menettelytapoihin ja kohteluun liittyvänä oikeudenmukaisuutena. Koulutus nähdään

enemmän kansalaisoikeutena kuin yhtenäisen koulutuksen taustalta löytyvänä ajatuksena koulutuksesta kollektiivisena sosiaalisena oikeutena (Englund & Quennerstedt 2008, 718). Tätä näkemystä korostaa entisestään vetoaminen kansainväliseen ihmisoikeusajatteluun ja hallinnollisten ratkaisujen korostaminen, joihin liittyy lainkäytön ennakoitavuus ja muodollinen yhdenvertaisuus (Jakku-Sihvonen 2009, 25-26; Nousiainen 2008, 158-160). Diskurssien monitasoisuus tulee esille myös vapausdiskurssin yhteydessä yksilön ja alueellisten sekä opetuksen järjestäjäkohtaisten oikeuksien vaatimuksena, mutta toisaalta huolena heikommista oppilaista ja alueellisista haasteista. Tutkimus todentaa osaltaan Varjon, Kalalahden ja Silvennoisen (2015) tutkimuksessa kouluvalinnoista esiintuomaa koulutuksellisten oikeuksien keskeistä korostumista pohjoismaisessa peruskoulujärjestelmässä. Tutkijoiden mukaan koulutuksellisten oikeuksien vahva kannatus estää koulutuksellisten vapauksien laajamittaisen manifestisoiutumisen. Jos oikeuksia ei kannatettaisi niin suuressa määrin, avaisi se suuremmat mahdollisuudet erilaisille vapauksiin kytkeytyville käytännöille erityisesti paikallisilla koulutusmarkkinoilla. (Varjo ym. 2015, 143.)

Erityisesti koulutuspolitiikan mukautuminen eurooppalaisiin arvoihin, pyrkimykset koulutuksen kautta saavuttaa korkeaa osaamista ja taloudellista menestymistä ja kansainväliset oppimistulosvertailut yhtenä koulutuspolitiikan globalisoitumisen esimerkkinä kyseenalaistavat perinteisen sosiaalidemokraattisen tasa-arvoideologian korostamalla individualismia ja yksilöiden erilaisuutta ja uusliberalistista tasa-arvoa (Simola, Seppänen, Kosunen & Vartiainen 2015, 90-91; Simola 2015, 389-391; Ylönen 2009, 215-217) sekä mahdollisuuksien tasa-arvon näkemistä tehokkuuden kautta (Gillies 2008, 688). Siten tasa-arvo näyttäytyy yksilöllisenä tasa-arvona, joka painottaa opetuksen ja koulutuksen tarjoamista jokaisen omien tarpeiden mukaan, ei enää yhteisen hyvän lähtökohdistta (Jakku-Sihvonen 2009, 28-29; Kalalahti & Varjo 2012, 41; Simola 2015, 389; Simola, Seppänen, Kosunen & Vartiainen 2015, 95-99). Pitää kuitenkin korostaa, että tämä tutkimus osoittaa suomalaisen peruskoulutukseen liittyvän koulutuspolitiikan tasa-arvon eetoksen edelleen pohjautuvan merkittävässä määrin yhteiselle hyvälle ja egalitaristiselle tasa-arvoajattelun perustalle. Siitä ovat osoituksena tasa-arvon yhteistä hyvää korostavat diskurssit. Pohjoismaiselle koulutuspolitiikalle on ollut tunnusomaista yksilön kehittämisen rinnalla korostaa sosiaalista yhteisöllisyyttä ja vastuuta sekä demokratiaa (Arnesen & Lundahl 2006, 295). Ne diskurssit, jotka korostavat tasa-arvoa yksilöiden oikeutena toteuttaa omia kykyjään ja pyrkimyksiään koulutuksessa sekä painottavat suurempaa valinnan vapautta, näyttäytyivät tämän tutkimuksen aineistossa marginaalisina. Seuraava kuvio 5 on pelkistetty kuvaus tasa-arvon painottelemisesta yhteisen hyvän (equality) ja yksilön hyvän (equity) välillä tässä tutkimuksessa, koska kaikissa diskursseissa näkyvät molemmat pyrkimykset.



KUVIO 5 Tasa-arvo yksilön ja yhteisen hyvän vaakakupissa

Tarkasteltaessa koulutuksen päämääriä erottuu lähes kaikista diskursseista kuitenkin se, kumpi tavoite asettuu etualalle. Yhteisen hyvän näkökulmasta koulutuspolitiikassa pyritään sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen ja ihmisten yhdenvertaiseen kohteluun riippumatta yksilön taustamuuttujista. Yksilön hyvä keskittyy yksilöllisiin seurauksiin. Koulutusta tulee räätälöidä yksilön omien kykyjen, tarpeiden ja toiveiden mukaiseksi. Pyrkimys on käyttää yksilön inhimillinen pääoma täysimääräisesti. Tässä tutkimuksessa lainsäädäntödiskurssi on vaa'an kielen asemassa tasapainoillen molempien tavoitteiden välillä.

Koulutuksellinen tasa-arvo osana talouspolitiikkaa

Tutkimus myös todensi koulutuspolitiikan ja tasa-arvokysymysten liittymistä keskeisesti taloudellisiin kysymyksiin. Taloudelliset resurssit asettuvat tässä tutkimuksessa tuntijakouudistuksen ja niihin liittyvien tasa-arvokysymysten veturiksi. Taloudelliset kysymykset koskivat ensinnäkin uudistuksen aiheuttamia kustannuksia, mutta myös sitä, kenen näistä kustannuksista pitäisi vastata. Toiseksi kysymys oli kuntien erilaisista olosuhdetekijöistä, joiden katsottiin aiheuttavan monenlaisia seurauksia opetuksen järjestämiselle. Kolmanneksi taloudelliset kysymykset koskivat koulutuksen tehtäviä yhteiskunnassa. Vaatimukset koulutuksen taloudellisten resurssien lisäämisestä tulivat esille erityisesti peruskoulujen vähimmäistuntimäärän korotuksen, uusien oppiaineiden ja valinnaisuuden sekä kieliohjelman monipuolistamisen yhteydessä. Nämä vaatimukset eivät kuitenkaan nousseet niin merkittävään osaan kuin eri osapuolten näkemykset koulutuskustannusten kurissapitämisestä. Kaikissa diskursseissa, mutta erityisesti eriytymisdiskurssissa, tuli esiin kysymys koulutuksen

järjestämisen taloudellisista kustannuksista suhteessa valtakunnalliseen koulutuksen tasa-arvoon ennen kaikkea opetuksen järjestäjien näkökulmasta.

Tuntijakouudistusprosessin taustalla vaikutti yhä enenevässä määrin tietoisuus sekä valtion että kuntien heikentyneestä taloustilanteesta. Maailmankaupan finanssikriisi ja sen vaikutukset heikentyneeseen vientiteollisuuteen yhdessä väestörakenteen muutosten, julkisen talouden sitoumusten ja verorasituksen kanssa ovat muodostaneet julkisen talouden kestävyysvajeen, jonka ratkaiseminen on katsottu olevan keskeinen ratkaisua vaativa kysymys suomalaisessa politiikassa (Valtiovarainministeriö 2010, 15-18). Ratkaisuksi kestävyysvajeen pienentämiselle nähdään julkisen talouden rahoitusaseman vahvistaminen verotusta kiristämällä ja julkisia menoja leikkaamalla. Lisäksi tulee lisätä julkisen talouden tuottavuutta ja laatua vahvistavia rakenteellisia uudistuksia sekä talouden ja työllisyyden kasvun edellytyksiä. (Lahtinen & Lankinen 2013, 23.) Samaan aikaan koulutusmenot suhteessa bruttokansantuotteeseen ovat kasvaneet aina vuoteen 2012 asti (Suomen virallinen tilasto 2015). Valtion tiukka taloustilanne näkyi tutkimuksen ensimmäisellä lausuntokierroksella esimerkiksi siten, että valtiovarainministeriö kieltäytyi antamasta tuntijakoesitykseen lausuntoa, koska siinä ei oltu riittävästi määritelty uudistuksen kustannusvaikutuksia. Toisen kierroksen tuntijakoesityksen laati opetusministeriön virkamiehet, joiden tuli pysytellä taloudellisten kustannusten suhteen hallitusohjelman mukaisissa raameissa. Kieliohjelman monipuolistaminen katsottiin kuitenkin niin tärkeäksi, että siihen esitettiin valtion erityisavustusta.

Talouden limittyminen koulutuksen tasa-arvon puhetapoihin painottaa tasa-arvon näkemistä oikeudenmukaisten resurssien jaon näkökulmasta. Tasa-arvo näyttäytyy erityisesti alueellisena tasa-arvon vaateena ja ilmentää mahdollisuuksien tasa-arvon periaatetta siitä, että kaikille kouluille ja opetuksen järjestäjille tulisi tarjota yhtäläiset mahdollisuudet monipuolisiin koulutuksen sisältöihin ja opetuksen järjestämiseen sijainnista riippumatta. Jotta uudistukset voisivat toteutua edellyttävät ne kunnilta taloudellisia resursseja. Suurin osa lausunnoista, jotka liittyivät taloudellisiin seikkoihin, edellyttivät valtion vastaa- van tuntijakoesityksen uudistamisen kustannuksista suurempina valtionosuuksina, jotta lakien ja asetusten sekä opetussuunnitelman minimivaatimukset täyttyvät. Pelkkä informaatio-ohjaus ei riitä takamaan yhdenvertaisuutta opetuksen laadussa ja valinnaisuuden laajentamisessa, vaan tarvitaan taloudellisia resursseja. Kuntatasolla erityisesti opetuksen järjestäjien, yleensä pienten kuntien, erilaiset taloudelliset lähtökohdat nähtiin aiheuttavan eriarvoistumista opetuksen järjestämisessä, kielivalikoiman laajentamisessa, vähimmäistuntimäärien tarjonnassa, pätevien opettajien rekrytoinnissa ja koulutuksen saavutettavuudessa suhteessa lisääntyviin vaatimuksiin. Kuntien omarahoitusosuuden vuoksi myös valtion erityisavustukset katsottiin eriarvoistaviksi. Kuntien erilaisia olosuhdetekijöitä, kuten väestörakenteeseen, asumistiheyteen ja työttömyyteen liittyviä tekijöitä, on tasattu tähän mennessä valtionosuusjärjestelmän kautta, mutta systeemiä on kehitettävä edelleen, jotta kansallinen peruskoulujärjestelmä voidaan turvata. Perusopetuspalvelut halutaan säilyttää edelleen lähipalveluna.

Tutkimuksessa todettiin, että kuntatalouden kriisi aiheuttaa kunnissa lyhytnäköisiä säästötoimia, ja erot kuntien välillä kasvavat. Tämä näkyy esimerkiksi hyvin erilaisina peruskoulun vähimmäistuntimäärinä kuntien välillä, mikä tämän tutkimuksen mukaan on yksi keskeisimmistä koulutuksen tasa-arvon mittareista. Kuntien säästötoimien katsottiin vaarantavan oppilaiden oikeuksia turvalliseen opiskeluympäristöön, opetussuunnitelman mukaiseen opetukseen ja maksuttomaan perusopetukseen. Kuntien taloudellisten vaikeuksien katsottiin voivan vaikuttaa myös oppilaanohjauksen, oppilashuollon ja erityisen tuen määrään ja tasoon. Valtion suunnalta tulevien koulutuksen uudistuspyrkimysten nähtiin vain lisäävän kuntien välisiä eroja, kun säästöjen keskellä elävien kuntien tuli samalla monipuolistaa koulutustarjontaansa. Vapausdiskurssissa tuli esiin erityisesti suurempien kaupunkien halu suurempaan opetuksen järjestämiseen liittyvään itsemääräämisoikeuteen suhteessa valtion määräyksiin. He halusivat lisää koulutuksellista päätösvaltaa, joka perustuisi paikallisten lähtökohtien ja tarpeiden paremmalle huomioimiselle. Taustalta voi lukea kuntien intressin pitää koulutuskustannukset kurissa esimerkiksi valinnaisuuteen, kielen tarjontaan tai vähimmäistuntimäärän korotukseen liittyen. Myös kaksikielisten kuntien taloudelliset kysymykset tulivat esille sekä ryhmäkokosäädöksen että kielen monipuolistamistavoitteen yhteydessä.

Kuntien taloudellisten resurssien lisääminen ei automaattisesti takaa parempaa tasa-arvoa, jollei niitä kohdenneta tiettyihin tasa-arvoa tuottaviin opetussisältöihin kuten erityisopetuksen tarjoamiseen tai pienempiin opetusryhmiin. Kuntapolitiikka arvottaa viime kädessä sen, mille hallinnon alalle kunnan taloudelliset panostukset laitetaan. Valtion vastuulla on huolehtia kuntien erilaisten olosuhdetekijöiden huomioimisesta valtionosuusjärjestelmän kautta ja vähentää sosiaalista huono-osaisuutta. Kun opiskelu on sijoitettu koulupäivän ulkopuoliselle ajalle tai silloin kun koulun teknologiaopetus edellyttää oppilaalta tieto- ja viestintäteknisiä laitteita, vaikuttavat taloudelliset realiteetit oppilaan tasolla koulutukseen pääsyyn ja mahdollisuuteen osallistua ja hyödyntää koulutustarjontaa. Koulutuksen eriarvoisuuksia tulisikin minimoida eliminoimalla yleisiä, koululaitoksen ulkopuolisia tulo- ja hyvinvointieroja (Baker & Lynch 2005; 139; 2009, 144, 152-153).

Tutkimuksessa korostui peruskoulun tehtävä yhtenäisen jatko-opintokelpoisuuden varmistajana ja valmiuksien kehittämisenä työelämää varten. Koulutuksen valikointitehtävä ja työmarkkinakelpoisten kansalaisten kasvattaminen tuli esiin erityisesti kansainvälisyysdiskurssissa, jossa koulun tehtäväksi nähtiin yksilöiden kasvattaminen työelämään kilpailukyvyyn ja talouskasvun aikaansaamiseksi (ks. Lempiäinen 2009, 47-48), mutta myös elinikäisen oppimisen ja aktiivisen kansalaisen taitoja korostavissa yhteinen koulu - diskurssissa ja vapausdiskurssissa. Nämä näkemykset sisältävät talouden ja koulutuksen välisen tehtävän erilaiset näkökulmat. Taloustieteilijöiden näkemykset inhimillisestä pääomasta pitävät sisällään ajatuksen yksilöiden tietynlaisten koulutustavoitteiden maksimoimisesta ja koulutustulosten mitattavuudesta. Koulutus tulee järjestää niiden yksilöiden mukaan, joita koulutus hyödyttää. He näkevät inhimillisen pääoman kasvattamisen kapea-alaisesti vain yksi-

löllisenä hyödykkeenä. Koulutus on tarpeellista vain, jos se kannustaa taloudelliseen kasvuun ja kilpailullisiin etuihin. (Rutkowski, Rutkowski & Langfeldt 2012, 170, 177.) Toista, enemmän sosiaalipoliittista näkemystä edustaa koulun tehtävä kasvattaa yksilöllisen menestymisen lisäksi myös aktiivisia kansalaisia, jotka osallistuvat yhteiskunnan toimintoihin erilaisten yhteisöllisten toimintatapojen kautta. Tästä näkökulmasta tutkimuksessa noussut keskustelu syrjäytymisestä ja koulupudokkaista asettuu talouden etuja ajavien näkökulmasta ongelmalliseksi, koska heidän tulevaisuuden näköalansa ei katsota palvelevan työ- ja talouselämää. Kun taas yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden näkökulmasta heidän pitäminen yhteisen koulun piirissä tulee olla koulutuspolitiikan tärkeimpiä tehtäviä. Tähän keinoja ovat koulun yhteisöllisyyttä ja demokraattisia kansalaistaitoja kasvattavat toimintamallit ja kohtuullinen, yksilön omaan kiinnostukseen ja vahvuuksiin perustuva valinnaisuus. Koulutusjärjestelmän keskeiset tavoitteet sosiaaliseen kiinteyteen ja poliittiseen vakauteen kasvattamisesta voidaan nähdä hyvinä periaatteina myös taloudellisen kasvulle (Kettunen, Jalava, Simola & Varjo 2012, 62; Rutkowski, Rutkowski & Langfeldt 2012, 171).

9.2 Koulutuksellisen tasa-arvon toimijat ja tasa-arvon leijuva merkitys

Tutkimuksen toisena kysymyksenä oli tarkastella sitä, ketkä tai mitkä tahot näyttäytyivät koulutuksellisen tasa-arvon toimijoina, ketkä toimijat saivat aktiivisen roolin, ketkä häivyttiin taustalle tai ketä ei mainittu ollenkaan koulutukselliseen tasa-arvoon liittyen ja mitä nämä toimijanäkemykset kertovat koulutuksellista tasa-arvosta. Analyysi perustui van Leeuwenin sosiaalisten toimijoiden analyysiin ja hänen käyttämiinsä toimijanimityksiin. Koulutuksellisen tasa-arvon toimijoiksi representoitiin molemmissa aineistoissa sekä inhimillisiä toimijoita että ei-inhimillisiä toimijoita. Inhimillisiksi toimijoiksi asemoituivat ennen kaikkea oppilaat ja tuntijakotyöryhmä. Ei-inhimilliset toimijat esitettiin molemmissa aineistoissa konkreettisilla tai abstrakteilla substantiiveilla, eikä niiden merkitys sisällä inhimillistä toimijaa. (van Leeuwen 1996, 46, 54.) Aineistosta nousevia ei-inhimillisiä toimijoita olivat koulut, kunnat, opetuksen järjestäjät, perusopetus, peruskoulu, opetushallitus, valtio ja Suomi. Nämä toimijat rakensivat kuvaa koulutukselliseen tasa-arvoon liittyvästä toiminnan monitasoisuudesta, joka toteutuu koulujärjestelmän eri hallinnollisilla tasoilla. Astetta abstraktimpia toimijoita olivat tuntijakoesitys, lait, valinnaisuus, kotitalousoppiaine, tuntimäärät, vähimmäisryhmäkoko. Nämä ei-inhimilliset toimijat rakensivat osaltaan kuvaa peruskoulun tavoitteiden ja tuntijaon uudistukseen liittyvästä toiminnasta, jossa on kysymys pohjaesityksestä ja sen sisältämistä keskeisistä, mielipiteitä herättävistä avainkohdista ja auktoriteeteista. Toimijoiksi määrittäytyivät myös itse tasa-arvo ja sen vastakohtana eriarvoisuus sekä lakien määrittämä tasa-arvoiseen kohteluun liittyvä yhdenvertaisuus.

Koulutuksellisen tasa-arvon aktiiviset toimijat

Aktiivisimmaksi koulutuksellisen tasa-arvon toimijaksi asemoitui molempiin tuntijakoesityskierrokseen liittyen tuntijakoesitys. Sen asema toimijoiden joukosta erottui selvästi, esiintyihän se kaikkien lausunnonantajien kommentoinnin kohteena. Tuntijakoesitykseen viitattiin kuin se olisi inhimillinen toimija, joka "voisi parhaimmillaan lisätä koulutuksellista tasa-arvoa" tai kielteisenä toimijana "heikentää alueellista tasa-arvoa". Toimijana siitä muodostui aineistossa ristiriitainen kuva ja se hämärsi näiden ehdotusten takana olevien ihmisten ja yhteiskunnallisen kontekstin välisen yhteyden. Kuten Hiidenmaa (2000) on todennut, kollektiivisten tekstien anti on enemmän niissä prosesseissa, joissa neuvotellaan ja hiotaan merkityksiä kuin niiden lopputuloksissa, joka tässä tapauksessa on tuotettu valmiina tuntijakoesityksenä. Tuntijakoesitys tekstinä ei ole vain merkityksiä välittävä lopputulos, vaan sen kieli itsessään on areena, jossa toimitaan ja neuvotellaan. (Hiidenmaa 2000, 42.) Tuntijakoesityksen laati-neisiin toimijoihin viitattiin inhimillisenä toimijana yhtäläistämällä heidät tuntijakotyöryhmäksi. Tämä loi käsityksen työryhmästä yksituumaisena ryhmänä, vaikka työryhmän koostama lopputulos, esitys, oli todennäköisesti ollut monenlaisten neuvottelujen tulos. Varsinkin ensimmäisen kierroksen työryhmän esitykseen liitettiin kuuden työryhmän jäsenen eriävä mielipide. Toinen työryhmä koostui yksinomaan opetusministeriön virkamiehistä, joiden kädet olivat ensimmäistä työryhmää sidotummat. Työryhmän työskentelyn yksituumaisuudella luotiin sosiokulttuurista todellisuutta, joka ilmaisee työryhmän arvovaltaa, asioiden hallintaa ja annetun tehtävän onnistunutta suorittamista.

Molemmissa aineistoissa aktiivisiksi toimijoiksi asemoituivat oppilaat, yleensä kollektiivisena "oppilaat" tai "kaikki" toimijana. Erityisesti ensimmäiseen tuntijakoesitykseen liittyen oppilastoimija esiintyy vähemmistöjä edustavana toimijana, jolla tulisi olla oikeus yhdenvertaiseen oppimiseen ja opetukseen valtakunnallisen opetussuunnitelman tai lainsäädännön luomien mahdollisuuksien rajoissa. Ensimmäiseen kierrokseen liittyen oppilas asemoituu lainsäädännöllisen diskurssin toimijana erilaisten kielellisten, kulttuuristen, katsomuksellisten tai näkövammaisten vähemmistöryhmien edustajaksi. Oppilas-toimijana hänellä on oikeus oppimiseen ja opetukseen ja hänelle on annettava yhdenvertainen mahdollisuus laadukkaaseen ja monipuoliseen opetukseen. Ensimmäiseen tuntijakoesitykseen liittyen erityisesti katsomuksellisiin ja kielellisiin vähemmistöihin kuuluvan oppilaan oikeus oman katsomuksena mukaiseen opetukseen ei kuitenkaan toteudu yhdenvertaisesti johtuen uudesta ryhmäkokosäädöksestä. Toisella kierroksella uskonnotomat ja toisuskoiset asetetaan vastakkain kirkkoon kuuluvien kanssa. Toimijoiden katsomuksellinen tausta erottelee näiden toimijoiden mahdollisuudet valita joko yleinen uskonnon opetus tai elämänkatsomustieto. Tämän katsotaan olevan ristiriidassa perustuslain yhdenvertaisuuspykälän kanssa.

Eriytymisdiskurssin toimijana oppilas asemoituu ensimmäisessä tuntijakoesityksessä eriarvoiseen asemaan suhteessa toisiin oppilaisiin, koska opetuksen järjestäjien erilaisten taloudellisten resurssien takia syntyy eroja valinnais-

ten opintojen, painotetun opetuksen tai vieraiden kielten tarjontaan. Suurin oppilastoimijaa uhkaava tekijä on valinnaisuus, jonka suhteen oppilaat voivat eriytyä liian varhain tehtyjen valintojen vuoksi. Toisen esityksen osalta oppilastoimija representoituu eriarvoiseen asemaan suhteessa toisiin syntyperänsä, oman kulttuurin ja kielen vaalimisen vuoksi, silloin kun nämä eivät luo tasa-arvoisia mahdollisuuksia opiskella vieraita kieliä, saada samaa määrää opetusta tai saada pätevien opettajien antamaa opetusta.

Toisella tuntijakokierroksella oppilastoimija asemoituu aktiiviseksi toimijaksi erityisesti yhteinen koulu – diskurssissa, jossa hän luokituu hyvin monen näköiseksi toimijaksi. Hän on toimija, jolla tulee olla tietynlaisia valmiuksia ja mahdollisuuksia jatko-opiskeluun, työelämään ja aktiivisen kansalaisuuteen. Hän on kuitenkin riippuvainen nyt tehtävistä päätöksistä: perusopetuksen vahvistamisesta koko ikäluokalle, oppituntimäärien lisäämisestä ja koulun luomista mahdollisuuksista osallistua yhteisölliseen päätöksentekoon kouluyhteisössä. Erityisesti oppilastoimijana korostuvat erilaiset oppilaat ja heidän erilaiset oppimisentaidot ja kykyjen kehittäminen sekä aktiivisen kansalaisen taitojen kehittäminen (ks. Lempiäinen 2009, 51). Kaiken kaikkiaan oppilastoimija näyttäytyy tässä tutkimuksessa toimijalta, jonka oppiminen ja koulutyöskentely on muiden toimijoiden tai tekijöiden määrittämää. Hän on muiden tekemien valintojen tai oman taustansa ”kahlitsema”.

Valinnaisuus esiintyy ensimmäisellä kierroksella aktiivisena ei-inhimillisenä toimijana, jonka toiminta tasa-arvonnäkökulmasta on pääosin kielteistä. Valinnaisuus on eriytymisdiskurssissa toimija, joka aiheuttaa epätasa-arvoisuutta eri oppilaiden, koulujen ja kuntien välillä ja vaarantaa perussivistyksen. Valinnaisuus aiheuttaa alueellista eriarvoisuutta pätevien opettajien puutteen ja kielten opiskelumahdollisuuksien suhteen. Valinnaisuus lisää sukupuolten välistä eriarvoisuutta erityisesti tyttöjen stereotyyppisten valintojen vuoksi. Valinnaisuus luo myös sosiaalista ja katsomuksellista eriarvoisuutta oppilaiden sosioekonomisen tai katsomuksellisen taustan vaikuttaessa negatiivisesti valintoihin. Valinnaisuus on riippuvainen opetuksen järjestäjien saamasta valtion erityisavustuksesta. Vain vapausdiskurssissa valinnaisuus näyttäytyy toimijana, joka luo uusia mahdollisuuksia oppimiseen. Valinnaisuutta aktiivisena toimijana kuitenkin rajoittaa se, että se kiinnittyy enemmän opetuksen järjestäjän päätöksiin kuin oppilaan omiin valinnanmahdollisuuksiin.

Aktiivisena toimijana tässä tutkimuksessa esiintyy molempien aineistojen osalta myös itse koulutuksellinen tasa-arvo. Lisäksi yhdenvertaisuus asemoituu aktiiviseksi toimijaksi yhdessä tasa-arvon kanssa toisella uudistuskierroksella. Tasa-arvo näyttäytyy toimijana ristiriitaiselta. Varsinkin ensimmäisen aineiston osalta se on toimija, jolla on oma tahto ja kyky toimia. Tasa-arvo on toimija, joka toteutuu hyvin, heikkenee, on vaarassa tai vaihtelee. Se määrittelee itsensä yhteinen koulu –diskurssissa kaikkien yhteisenä opetuksena, kaikkien oppiaineiden tasaisena opetuksena, yhteisöllisyytenä ja yhteisvastuullisuutena. Vapausdiskurssin toimijana tasa-arvo määrittyy puolestaan oppilaan omia tarpeita tukevin valinnan mahdollisuuksina. Eriytymisdiskurssissa ja lainsäädäntödiskurssissa tasa-arvon toimijuutta epäillään ja syyksi tähän nähdään alueelliset

erot valinnaisuuden mahdollisuuksien toteuttamisessa, pätevien opettajien riittämättömyydessä ja katsomuksellisia ja kielellisiä ryhmiä koskevassa ryhmäkosäädöksessä.

Toisella kierroksella koulutuksellinen tasa-arvo liitetään kiinteämmin yhdenvertaisuuteen. Näiden molempien toimijuus ilmenee enemmän olemassaolon kautta kuin toimintana. Ne asemoituvat suomalaisen yhteiskunnan arvoiksi, periaatteiksi ja tavoitteiksi. Saman on todennut aikaisemmin myös Tuori (2012) tarkastellessaan sukupuolten välistä tasa-arvoa. Tasa-arvo määrittyy enemmän ominaisuudeksi, kuin erillisiksi teoiksi, pyrkimyksiksi ja erilaisiksi välineiksi. Se on myös suomalaiselle yhteiskunnalle tyypillinen ominaisuus, jota pidetään yhteisesti tärkeänä ja jo saavutettuna hyveenä. (Tuori 2012, 275, 283.) Viimeksi mainittu tulee hyvin esiin erityisesti kansainvälisyysdiskurssissa ja yhteinen koulu -diskurssissa.

Tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden välille pyritään tekemään eroa määrittelemällä niiden käyttökontekstia lainsäädännön kautta, jolloin niiden toimijuus näyttäytyy nimenomaan enemmän olemassaolona kuin toimintana (ks. Tuori 2012, 283). Erityisesti lainsäädännöllisessä diskurssissa tasa-arvon toimijuutta kritisoidaan, koska se näyttäytyy liian kapea-alaisena joko miesten ja naisten välisenä tasa-arvona tai sosioekonomisena ja maantieteellisenä tasa-arvona. Sitä vastoin, yhdenvertaisuus toimijana, on laaja toimija, joka suhteuttaa toimintansa yleisempään ihmisoikeusajatteluun. Se on toimija, joka koskettaa kaikkia ihmisiä ja heidän lakien määrittämiä oikeuksiaan, kyseenalaistamatonta arvoaan ja kunnioitusta. Yhdessä nämä toimijat lisäävät kuvaa asemastaan uskottavina ja kaiken kattavina toimijoina tasa-arvon maailmassa. Toimijana yhdenvertaisuus näyttää ottavan tilaa koulutuksellisen tasa-arvon toimijuudelta enemmän ihmisarvoa kunnioittavana ja lainsäädäntöön perustuvien yksilöllisten oikeuksien turvaajana ja edistäjänä. Periaatteena se korostaa enemmän yksilöä kuin yhteisöä.

Yhdenvertaisuus liittyy myös enemmän yhtäläiseen kohteluun kuin että edellyttäisi sosiaalisen tasa-arvon toteutumista. Sosiaalisen tasa-arvon korostaminen puolestaan mahdollistaa erilaisten ryhmien kohtelemisen eri tavoin ja eritasoisin oikeuksin ja sen päämäärä on tosiasiallinen lopputuloksen tasa-arvo. Lainsäädännössä yhdenvertaisuudesta poikkeaminen on mahdollistettu, jos siihen on hyväksyttävä syy. Mikäli henkilöiden eriarvoiseen asemaan asettamiselle ei ole hyväksyttävää syytä, ilmaistaan se perustuslaissa syrjäntäkieltona. (Nousiainen 2012, 42-43.) Edellä mainittu vahvistaa jo edellä todettua tasa-arvon oikeudellistumiskehitystä ja yksilöllistä tasa-arvonäkemyistä myös tasa-arvon toimijuustarkasteluun liittyen. Kuten Anne Maria Holli (2012) toteaa, vaarana on tasa-arvon muuttuminen vain muodollista tasa-arvoa koskevaksi, eikä tasa-arvon käsitteeseen liitetä enää taloudellisia, sosiaalisia ja kulttuurisia ulottuvuuksia ja tosiasiallista lopputuloksen tasa-arvoa (Holli 2012, 95).

Koulutuksellisen tasa-arvon toiminnasta taka-alalle siirretyt tai poispyyhityt toimijat

Koulutuksellisen tasa-arvon taka-alalle siirrettyinä toimijoina näyttäytyvät ensimmäisen aineiston osalta kunnat, koulut ja oppilaat. Toisessa aineistossa näitä ovat lainsäädäntö ja oppilaat. Kunnat ja koulut jätetään mainitsematta puhuttaessa taloudellisista seikoista. Heikossa taloudellisessa tilanteessa olevat kunnat eivät voi tarjota opetussuunnitelman mukaista opetusta, eivätkä siten toteuttaa sellaista koulutuksellista tasa-arvoa ja opetuksen laatua kuin haluaisivat. Samoin kuntien ja koulujen kyky sijainnista huolimatta tarjota painotettua opetusta tai laajoja valinnanmahdollisuuksia ei toteudu yhdenvertaisesti ilman erityisiä resursseja. Lisäksi kunnat ja koulut jätetään mainitsematta lainsäädännöllisiin tekijöihin liittyen. Molempien osalta oppilashuolto, oppilaan yksilöllisen oppimisen ohjaaminen ja laissa määritelty oppilasryhmäkoko ovat tällaisia asioita. Myös oppilaiden kohdalla tuli esiin lain määräävä asema erilaisten vähemmistöryhmien oikeuksissa saada monipuolista opetusta. Toisaalta oppilaiden eriarvoistuminen jatko-opintojen tai erilaisten medioiden suhteen ovat tekijöitä, joiden suhteen oppilas näyttäytyy passiiviselta. Oppilaiden eriarvoistumisesta tulee ilmiö, josta kukaan ei ole vastuussa. Toisessa aineistossa oppilaiden eriarvoistuminen sidotaan opetuksen järjestäjän tekemiin päätöksiin tarjota valinnaisaineita. Tässä tapauksessa oppilaan eriarvoistumista määrittää opetuksen järjestäjä. Yleisesti voidaan todeta, että tasa-arvon näkökulmasta kuntien, koulujen ja oppilaiden toimintaa määrittävät taloudelliset ja lainsäädännölliset tekijät, joihin nämä toimijat eivät katso voivan vaikuttaa omalla toiminnallaan. Tasa-arvoa tarkastellaan erojen ja erilaisuuden näkökulmista. Toisessa aineistoissa taustalle siirtäminen tuli esiin myös lainsäädäntöön liittyen, mutta kyse oli enemmän kirjoituskonventioista esittää jokin asia "laissa" tai "asetuksessa" tapahtuvaksi. Toisaalta tämä kuvaa osaltaan sitä, miten esimerkiksi kansalliskielten osaamisen turvaamiseen viitattaessa asiakokonaisuus näyttäytyy lakien rajoittamana toimintana. Samalla sillä on puhujasta etäännyttävä vaikutus, luoden samalla ilmapiiriä, jossa asiat ovat niin kuin ovat, eikä niitä ole syytä kyseenalaistaa.

Ketkä sitten ovat niitä toimijoita, joilla ei ole aktiivista tai vastuullista roolia koulutuksellisen tasa-arvon toimijoina? He ovat arkipäivän kasvattajia: vanhempia, opettajia ja koulun muuta henkilökuntaa. Myös aluehallintoviranomaiset, opetushallitus, opetusministeriö ja kansainväliset toimijat ovat pääosin poissa. Joskin toisen tuntijakoesityksen osalta opetusministeriön rooli vastuullisena toimijana kasvoi, koska sen virkamiehet valmistelivat toisen tuntijakoesityksen. Tämä toimijarooli tuli esitetyksi tuntijakotyöryhmänä. Vanhempien roolina näyttää olevan toimia taustamuuttujina oppilaan heikoissa sosiaalisissa ja taloudellisissa lähtökohdissa ja koulutuksen voimakkaassa periytymisessä. Oppilaan oppimisen ja kasvamisen taustamuuttujina vanhemmat luovat yleensä rajoituksia oppilaan koulutuksellisille mahdollisuuksille, joita yhteiskunnan pitää kompensoida. Tämä vahvistaa osaltaan sitä, mitä Kalalahti, Silvennoinen ja Varjo (2015, 375) toteavat, että suomalaisessa koulutuspolitiikan muutoksissa perheet ovat olleet sivustakatsojia. Toimijuustarkastelussa koulutukselliseen

tasa-arvoon liittyvä käytännöllinen toiminta, kasvattaminen, ohjaaminen ja opettaminen, puuttuu lähes kokonaan koulutuspoliittisesta tasa-arvokeskustelusta. Tähän voi olla syynä lausuntojen hallinnollisille teksteille tyypillinen tapa kirjoittaa asioista laajempina kokonaisuuksina ja korkealla abstraktitasolla. Kyse voi olla myös siitä, että nämä toimijat ja heidän toimintansa ymmärretään niin itsestään selväksi, ettei nähdä tarpeen tarkentaa kuka tekee tai on vastuussa tekemisestä. Kuitenkin uudistamisen kohteena on opettajien työn keskeinen asiakirja tavoitteineen ja sisältöineen ja tasa-arvoon kasvattaminen, jota opitaan vain käytäntöjen kautta koulussa ja kotona.

Tutkimuksen tuloksena voidaan esittää, että vaikka koulutuksellinen tasa-arvo on laajasti arvostettu tavoite ja periaate, ei sillä näytä olevan inhimillisiä toimijoita, jotka sitä tekevät. Talous ja lainsäädäntö ovat toimijoita, jotka katsotaan mahdollistavan tasa-arvon toteutumisen luomalla toiminnan raamit, mutta ne eivät voi tehdä konkreettista tasa-arvotyötä. Merkittävää on nähdä, että vaikka koulutuksellinen tasa-arvo on laajasti arvostettu tavoite, näyttää tämän tutkimuksen valossa siltä, että se, kuka sitä tekee, on poissa. Viittaukset valtion antamiin taloudellisiin resursseihin ja lainsäädännön rajoituksiin tai mahdollistamiin oikeuksiin siirtävät vastuun koulutuksellisen tasa-arvon toiminnasta valtiolle ja viime kädessä valtioneuvostolle. Toinen keskeinen koulutuksellisen tasa-arvon toimija on lainsäädäntö. Oppilas toimija asemoituu tässä tutkimuksessa myös näiden toimijoiden mahdollistamien tai rajoittavien toimien alaiseksi, joskin myös opetuksen järjestäjän päätöksistä riippuvaiseksi. Oppilastoimija on aktiivinen vain omien valmiuksien kehittämisen suhteen. Kunnat ja koulut taas asemoituvat riippuvaisiksi valtion antamista taloudellisista resursseista ja lainsäädännön sisällöstä. Valinnaisuus on toimija, joka asemoituu ennen kaikkea tasa-arvon vastakkaiseksi toimijaksi. Se aiheuttaa alueellista, sosiaalista, katsomuksellista ja sukupuoleen liittyvää eriarvoistumista. Toimijana sekin on riippuvainen opetuksen järjestäjän taloudellisista resursseista.

Tämän tutkimuksen perusteella voidaan väittää myös, että koulutuksellisen tasa-arvon politiikka on pääosin suomalaista politiikkaa. Kansainväliset toimijat eivät näy tasa-arvon toimijoina. Tätä päätelmää voi verrata Hollin (2012,93) ja Tuorin (2012, 274) esittämiin sukupuolten tasa-arvoa koskeviin tutkimustuloksiin siitä, että suomalainen sukupuolten tasa-arvo käsitetään ennen kaikkea nationalistisena arvona: suomalaisten ja suomalaisuuden sisäänrakennettuna ominaisuutena. Väitän, että koulutuksellisesta tasa-arvosta on tullut samankaltainen suomalaisuudelle tyypillinen ominaisuus, jota toteutetaan kansallisesti omaperäisellä tavalla. Se on pohjoismaista, mutta myös muista Pohjoismaista eroavaa. Tämä tuli vahvasti esiin yhtenäisen koulujärjestelmän ja koulujen välisten erojen vähentämisen puolustamisena ja valtiollisen ohjauksen tiukentamisena erityisesti kuntien ja yksityisten opetuksen järjestäjien opetussuunnitelmaohjaukseen liittyen. Muissa Pohjoismaissa kehityssuunta on ollut vastakkainen (Arnesen & Lundhal 2006; Englund 2005; Francia 2011; Dahlstedt 2007; Telhaug, Mediås & Aasen 2004). Koulutuspolitiikka on menossa tässä suhteessa myös eri suuntaan kuin suomalainen sosiaali- ja terveystalouden

palveluiden järjestäminen, jonka tavoitteena on sote-uudistuksen myötä ottaa käyttöön koko maata kattava valinnanvapaus palveluiden järjestämisessä.

Myös Simola (2015) on tuonut esiin suomalaisen peruskoulupolitiikan tasapainottelun sosiaalista tasa-arvoa edustavan perinteisen työläis-talonpoikaisajattelun ja yksilöllistä tasa-arvoa korostavan markkinaliberalismin välillä. Simolan mukaan työläis-talonpoikainen ajattelu on säilynyt meillä paremmin kuin missään muualla. Tähän hän näkee syiksi Suomen muita maita myöhemmin tapahtuneen siirtymisen agraariyhteiskunnasta teollisuusyhteiskuntaan, suomalaisten poikkeuksellisen vahvan koulu-uskon koulutuksen vaikutuksesta sosiaaliseen kohoamiseen yhteiskunnassa ja jääräpäisen pysyttämisen ”omalla tolallaan” riippumatta muiden maiden toisenlaisista ajattelu-tavoista. Tämä työläis-talonpoikainen diskurssi ei olisi säilynyt Simolan mukaan niin merkittävänä, ellei olisi tullut 1990-luvun lamaa, joka toi esiin hyvinvointivaltion tärkeän merkityksen ja ellei olisi tullut vuoden 2001 Pisamenestystä, joka teki Suomesta koulutuksen ihmemaan. Näistä näkökulmiasta johtuen suomalaista peruskoulupolitiikkaa hallitsevaa dynamiikkaa voikin Simolan mukaan kutsua ”muutoksia puskuroivaksi perityksi egalitarismiksi”. (Simola 2015, 389-391.)

Tässä tutkimuksessa kansainväliset toimijat eivät näy tasa-arvon toimijoina. Kuitenkin niiden voidaan katsoa vaikuttavan taustalla juuri Simolan (2015) esittämänä koulutuspolitiikan hallintana, joka ei ole lainsäädännöllistä, mutta liittyy kansainvälisiin oppimistulosten vertailuihin ja muihin julistuksiin ja suosituksiin (Simola 2015, 286-287, myös Antikainen & Rinne 2012, 447; Kallo 2009, 360-362). Esimerkiksi YK:n ihmisoikeudet ovat kytköksissä lainsäädäntöön ja ovat siten vaikuttamassa erityisesti vähemmistöryhmien oikeuksien tulkinnoissa. Sellaiset käsitteet kuin opetuksen laatu ja syrjäytyminen ovat alun perin Euroopan unionin lanseeraamia käsitteitä. Myös OECD:n Pisa-arvioinnit ovat tämänkin tutkimuksen puhetavoissa tärkeitä koulutuspolitiikan ja oppilaiden koulusaavutusten tasa-arvon mittareita.

Tämän tutkimuksen perusteella voi väittää, että tasa-arvon käsitteestä on tullut sen monimerkityksellisyyden kautta epämääräinen ja vaikeasti tartuttava käsite (Englund 2005, 47; Pylkkänen 2012, 70). Inhimillisten tasa-arvon toimijoiden poissaolo luo kuvaa staattisesta tasa-arvosta, joka on olemassa, mutta sen parantamiseksi ei välttämättä tarvitse tehdä mitään (Gillies 2008, 688). Se on argumentti, jota on helppo käyttää ja sillä voi perustella hyvin erilaisia asioita. Sen perussävy on selkeästi positiivinen ja tavoiteltava. Se on ollut suomalaisen koulutuspolitiikan keskeinen vaade riippumatta siitä, millaisia asioita on käsitelty (Rokka 2011; Varjo 2007; Ylönen 2009). Sitä voi kuvata, kuten Laiho (2012) on tutkimuksessaan sukupuolten tasa-arvon merkityksistä kirjoittanut, ilmassa leijuvana ja todentuvan pääasiassa määrällisten indikaattoreiden kautta (Laiho 2012, 40), kansainvälisten arviointien todentamina korkeina saavutuksina (Englund & Quennerstedt 2008, 718) tai kuten tässä tutkimuksessa paljolti taloudellisista resursseista riippuvaisena.

Laclau (2005) ajatteluun perustuen koulutuksellista tasa-arvon käsitettä voi myös tulkita tyhjänä merkitsijänä, johon on liitetty yhteiskunnassa univer-

saaleja elementtejä sen yhtäläisyyden kuvaamiseksi. Samaan aikaan sen vastapuoleksi määrittyvät sellaiset käsitteet kuin epätasa-arvoisuus, eriarvoisuus tai syrjintä. Poliittisessa ja hegemonisessa taistelussa eri toimijat liittävät koulutuksellisen tasa-arvon käsitteeseen omia, ristiriitaisia merkityksiään, jotka alkavat värittää tätä käsitteen universaalisuutta. Mitä laajempi toimijoiden joukko merkitystä käyttää, sitä pidempi yhtäläisyyden ketju siitä muodostuu ja sitä tyhjempi siitä tulee sen aikaisempaan merkitykseen liittyen. Tämän tuloksena myös sen selitysvoima tyhjenee. Tyhjästä merkitsijästä tulee kelluva merkitsijä, kun siitä aletaan käydä poliittista kamppailua ja eri tahot liittävät siihen omia erityisiä merkityksiään, jotka laajentavat käsitteen piiriin kuuluvia ryhmiä, yksilöitä ja arvoja. Käsitteeseen ladataan eri diskursseissa erilaisia merkityksiä. (Laclau 2005, 129-133; Palonen 2008, 216-217.) Näin käy myös tässä tutkimuksessa erityisesti lainsäädäntödiskurssissa, josta löytyy monta erilaista tapaa merkityksellistää tasa-arvon käsite. Tätä kautta diskurssiin syntyy hajanaisuutta erilaisten tasa-arvon merkitysten välille. Koulutuksellisen tasa-arvon alkupe- räinen merkitys sosiaalisena ja maantieteellisenä tasa-arvona saa rinnalleen yksilöllisen tasa-arvon ja juridisen yhdenvertaisuuden sisältöjä, jotka muuttavat sen alkuperäistä merkitystä. Koulutuksellista tasa-arvoa tulkitaan yksilöllisinä mahdollisuuksina ja oikeuksina. Samat oppimisen lopputulokset eivät ole tärkeitä, vaan merkittävänä pidetään kunkin yksilön valinnan vapautta ja lakien määräämiä oikeuksia. Samalla on vaarana, että koulutuksellisen tasa-arvon merkitys ohjaa yksilöitä pitämään ensi sijassa huolta itsestään ja omasta pärjäämisestään vastoin yhteisen vastuun eetosta. Hyvinvointivaltion koulutuspolitiikka ei voi johtaa sellaiseen yhteiskuntaan, jossa vahvat pitävät kiinni omastaan, ja ne, jotka eivät selviydy, jäävät oman onnensa nojaan.

9.3 Tutkimuksen arviointia

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan pohtia vastaavuuden ja uskottavuuden näkökulmista. Tutkimuksen vastaavuus ja uskottavuus rakentuvat tutkimusprosessin huolelliselle kuvaukselle ja tutkimuksen perustellulle teoreettisen taustan, analyysimenetelmien ja tutkimuskysymysten limittymiselle toisiinsa. Tähän kuuluu myös tutkijan oman position ja sitoumusten esiintuominen ja reflektointi. Tutkimuksen sovellettavuus ja siirrettävyys puolestaan liittyvät siihen, miten tuloksia voidaan hyödyntää ja mitä merkitystä niillä on sekä tiedeyhteisölle että tutkimuskohteelle. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 170-171).

Olen tuonut tutkimuksen alussa esille koulutuksellisen tasa-arvon kontekstia, sen liittymistä laajempiin koulutuksen tehtäviin, suomalaiseen ja kansainväliseen koulutuspolitiikan kenttään ja koululaitoksen historiaan sekä opetussuunnitelman kehittämiseen. Olen käsitellyt erilaisia koulutuksellisen tasa-arvon määrittelyjä ja lähestymistapoja sekä tasa-arvon suhdetta lähikäsitteisiin. Näiden kautta lukijalle muodostuu kuva, mikä on koulutuksellisen tasa-arvon historia, erilaiset lähestymistapa ja nykyiset ongelmat. Diskurssianalyysi ei ole mikään metodi, vaan pikemminkin lähestymistapa, joka muodostuu kullakin

tutkijalle tutkimusongelmien ja - aineiston mukaan omanlaiseksi. Tutkittavan kohteen ymmärryksen laajentamiseksi ja tutkimuksen luotettavuuden varmistamiseksi olen käyttänyt tässä tutkimuksessa useita menetelmällisiä lähestymistapoja. Kuten David Silvermann (2007, 291-292) on todennut, tutkimuksen luotettavuus paranee triangulaatiolla, joka tässä tutkimuksessa kohdistuu sekä metodologiaan että teoreettisiin lähestymistapoihin. Olen käyttänyt aineiston analyysissä sisällöllistä ja määrällistä analyysia, jotka ovat olleet perustana diskurssiiviselle analyysille. Diskurssianalyysi on perustunut Norman Faircloughin kriittiselle diskurssianalyysille, jonka lisäksi olen syventänyt toimija-analyysiä Theo van Leeuwenin sosiaalisten toimijoiden analyysillä.

Olenko onnistunut suodattamaan aineistosta esiin aineiston olennaiset piirteet ja voiko tekemäni analyysiin luottaa? Olen käsitellyt aineistoa aineistolähtöisesti etsien aineistosta nousevia käsitteitä, teemoja ja niille annettuja merkityksistä sekä rakentaen niistä laajempia diskursseja, tapoja puhua koulutuksellista tasa-arvosta. Kirjoittaessani tutkimustekstiä olen palannut useita kertoja alkuperäisiin teksteihin päätelmiä tehdessäni ja pyrkinyt löytämään koulutukselliseen tasa-arvoon liittyvät puhettavat ilman valmiita teoreettisia tai ideologisia lähtökohtia (Poole 2010; Jones 2007). Se, miten uskottavia löytämäni puhettavat ovat, on lukijan pääteltävissä tutkimuksen analyysiluvuista. Sosiaalisten toimijoiden lingvistiksessä analyysissä olen pitäytynyt vain aktiivisten ja passiivisten verbien ja nominalisaatioiden määrittelyyn, enkä ole pyrkinyt laajempaan kielitieteelliseen lähestymistapaan. Tällä analyysillä olen selvittänyt koulutuksellisen tasa-arvon toimijoiden roolia. Tutkimukseni kriittisyys kohdistuu erilaisten vaikuttavien tekijöiden, kuten erilaisten ideologioiden tai tasa-arvon toimijoiden mahdollisimman monipuoliseen huomioimiseen ja tarkasteluun (Siltaja & Vehkaperä 2011, 218).

Tutkimuksen luotettavuuden ja pätevyden osoittamiseksi olen kuvannut tekemäni analyysit, sen rajaukset ja tulkinnat mahdollisimman tarkasti sekä tutkimuskirjallisuuden että dokumenttiaineiston diskurssiiviselle analyysille tyypillisten toimintatapojen kautta (Haig 2004, 137-145; Spitzmüller & Warnke 2011, 81). Olen todentanut tekemiäni päätelmiä suorilla lausuntojen lainauksilla. Lisäksi olen käsitellyt lausuntoja niin, etten ole liittänyt niihin lausunnon antajan nimiä. Joskin joissakin lausuntoteksteissä tätä ei ole voinut välttää niiden alkuperäistä esitystapaa rikkomatta. Tällä tavalla toimimalla olen pyrkinyt suhtautumaan lausuntoihin mahdollisimman neutraalisti ja tasapuolisesti.

Diskurssitutkimuksessa tutkija ei tavoittele tulkinnoillaan universaalia faktan statusta (Juhila & Suoninen 2016, 446). Tutkimuksessa ei siis pyritä yleistettävyyteen eikä positivistisesti ajatellen ”totuuksiin”, vaan pikemminkin empiriaan perustuviin tulkintoihin siitä, millaisia merkityksiä ihmiset kirjoittaessaan tai puhuessaan tuottavat, uusintavat tai muokkaavat. Diskurssia ei voi koskaan tutkia kokonaisuudessaan, vaan enemmänkin voi löytää johtolankoja, jotka kertovat jotain olennaista diskurssin sisällöstä. Analyysin tavoitteena ei siten voi olla kaiken selittäminen, vaan kuvaaminen ja tulkinta siitä, miten ihmiset käyttävät kieltä. Analyysi on myös aina tiettyyn aikaan ja paikkaan rajautunutta. Mikrotason analyysin lisäksi analyysin tuloksilla on kuitenkin yhteyksiä

laajempiin makrotason ilmiöihin ja seurauksiin. (Haig 2004, 137; Pynnönen 2013, 35; Silverman 2007, 303-306.) Kieli ei kuvaa sosiaalista todellisuutta kokonaisuutena, vaan sen kautta tuotetaan erilaisia versioita erilaisista näkökulmista ja asiayhteyksistä koulutukselliseen tasa-arvoon liittyen (Fairclough 2004, 14). Tämän tutkimuksen tarkoituksena on ollut laajentaa käsitteellistä ymmärrystä tästä ilmiöstä. Vaikka tutkimuksen kohteena ovat olleet yhteen uudistusprosessiin liittyvät koulutuspoliittiset lausunnot, joista on analysoitu tekstijulkisuudessa käytyä keskustelua, voidaan olettaa, että samantyyppisiä diskursseja löytyy myös muihin suomalaisen koulutuksen konteksteihin ja tutkimusaineistoihin liittyen. Olen rajannut tutkimukseni peruskoulua koskevaksi. Jo aikaisemmin on tehty suomalaisia koulutukselliseen tasa-arvoon liittyviä tutkimuksia ammatillisesta koulutuksesta, korkeakoulutuksesta ja suurempien kaupunkien kouluvalintamarkkinoista, joista on tunnistettavissa joitakin tämän tutkimuksen diskursseja (esim. Bernelius 2013; Brunila 2009; Haltia 2012; Meriläinen 2011).

Aineisto on riittävä silloin, kun sen avulla voidaan vastata tutkimuskysymykseen. Tässä tutkimuksessa aineiston suuri koko oli tutkimuksen rikkaus, mutta myös analyysin ja työn etenemisen heikkous. Tutkimusta tehdessäni koin välillä valtavan tekstimassan upottavaksi suoksi ja siitä selvitäkseni oli jatkuvasti yritettävä tarkentaa katsetta tutkimusongelmiin työn ryhdittämiseksi ja eteenpäin viemiseksi. Olen lukenut läpi ja tallentanut kaikki vuosina 2010 ja 2012 tuotetut lausunnot peruskoulun tavoitteiden ja tuntijaon uudistamiseen liittyen. Näistä tähän tutkimukseen valikoituneet lausunnot muodostavat diskurssiiviselle analyysille ehkä liiankin laajan aineiston. Analyysi on ollut työlästä ja se on vaikuttanut siihen, että tutkimusta on pitänyt rajata useampaan kertaan. Myös analyysiin harharetket on tullut käytyä läpi, mutta katson, että ne ovat syventäneet aineiston tuntemusta ja diskurssianalyysin menetelmällisiä mahdollisuuksia. Aineiston laajuus on mahdollistanut hyvin laajan toimijajoukon äänen kuulemisen tutkimuksessa. Tekstien kautta he tuovat nähtäväksi hyvin erilaisia puhetapoja, teemoja, asenteita ja merkityksiä. Tekstit viittaavat osin toisiinsa, joka luo kuvaa koulutuspolitiikan intertekstuaalisesta maailmasta ja keskeisistä toimijatahoista sekä myös diskurssien keskinäisistä voimasuhteista. Tekstit myös todentavat sen, että ne osa suomalaista yhteiskuntaa ja kulttuuria sekä oman aikansa ilmentymiä. Kahden eri lausuntokierroksen lausuntojen avulla olen pyrkinyt mahdollisimman kattavaan ja rikkaaseen koulutuksellisen tasa-arvon maailman merkitysten ja puhetapojen löytämiseen. Samat teemat ja puhetaavat toistuivat molemmissa aineistoissa, mutta myös uusia teemoja ja puhetapojen painotuksia löytyi. Katson, että tätä kautta tutkimuksen saturaatio toteutuu tässä tutkimuksessa hyvin.

Tutkija on osa oman elämänsä kontekstia. Hän on kulttuurinen toimija, joka on osallisena erilaisissa diskursseissa. Siksi hänen on kuvattava itseänsä tutkijana ja oma osallisuutensa kussakin tutkimuksen vaiheessa. Tutkijan kiinnostuksen kohteet, intressit ja poliittiset näkemykset vaikuttavat aineiston valintaan, mistä positiosta hän lähestyy aihetta ja millaisia rajauksia hän tekee tutkimuksen aikana. (Bacchi 2000, 46; Remes 2006, 339-340; Juhila 1999, 213; Widowson 1998, 148.) Faircloughin (2001) mukaan kriittistä diskurssianalyysiä

tekevän tutkijan on oltava tietoinen omasta positiostaan ja ennakko-oletuksistaan, jotta hän ei toisi tutkimukseensa omia ennakko-oletuksiaan tai toimisi niin, että selittäminen tapahtuu ilman teoreettista perustaa. Lukiessaan tutkimusaineiston tekstejä tutkija toimii samoin kuin sen muutkin vastaanottajat, hän tulkitsee aineistoa. Kuitenkin muihin vastaanottajiin verrattuna hän tulkitsee tekstejä tietoisesti. Lisäksi tutkija nojautuu tulkinnan ja selittämisen tasolla teoriasta saamaansa tietoon. (Fairclough 2001, 138-139.)

Oma tutkijapositioni liikkuu Juhilan (2016) esittämien asianajajan ja tulkitsijan välimaastossa. Kriittisen diskurssianalyysin tekijälle olisi luontevaa ottaa asianajan rooli, jossa tutkija pyrkii ajamaan tai edesauttamaan jonkin päämäärän tai muutoksen saavuttamista, tässä tapauksessa koulutuksellisen tasa-arvon merkityksen korostamista suomalaisessa peruskoulupolitiikassa. Miten suomalaisen koulutuksen tasa-arvon maailma voisi rakentua toisin? Koen kuitenkin tutkijana tärkeäksi myös tulkitsijan roolin, jossa katson tekstejä erilaisten mahdollisuuksien maailmoina. Tällöin lähestyn tekstejä aineistolähtöisesti ja etsin niiden antamia vihjeitä analyysin tekemiseen. (Juhila 2016, 418-419, 423-425.) Kuten Juhila (2016, 424) toteaa, voi yhdestä tekstistä etsiä monenlaisia tutkimuksellisia tulkintaresursseja, jolloin aineisto ei itsessään puhu tutkijalle, vaan tutkija puhuttaa sitä valitsemiensa lähestymistapojen kautta. Tehdessäni tutkimustyötä luon osaltani kieltä ja tekstejä ja rakennan siten osaltani diskursseja. Omalla puheenvuorollani osallistun koulutuksellisesta tasa-arvosta esitettyjen puheenvuorojen ketjuun. (Juhila & Suoninen 2016, 462-463.)

Tekemiini tulkintoihin vaikuttavat kokemukseni luokanopettajatyöstä, opettajankoulutustehtävistä, opettajien ammattiyhdistystoiminnasta, äitiydestä ja yksinhuoltajuudesta. Olen toiminut vuodesta 1993 lähtien luokanopettajana pääsääntöisesti pienillä paikkakunnilla ja pienissä kouluissa, mutta myös luokanopettajien aikuiskoulutuksen opetusharjoittelun ohjaajana yliopistokeskus Chydeniuksessa. Olen osallistunut vuosien ajan myös paikalliseen opettajien ammattiyhdistystoimintaan. Nämä kokemukset avaavat monen tasoisia näkökulmia suomalaisen perusopetuksen ruohonjuuritason toimintaan, koululaisen vanhemman asemaan, opettajien ammatillisten etujen ajamiseen ja yliopistotasoisen luokanopettajien koulutuksen koulutustavoitteisiin. Peruskoulun tavoitteet ja tuntijako sekä perusopetuksen opetussuunnitelma ovat tärkeä osa luokanopettajan työtäni. Olen itse osallistunut myös paikallisen opetussuunnitelman tekemiseen valtakunnallisten perusteiden pohjalta vuosina 2015-2016. Koulutuksen tasa-arvon kysymyksiä kohtaan jokapäiväisessä opettajan työssäni pohtiessani esimerkiksi sitä, millaisia ovat perheiden voimavarat ja resurssit tukea lapsen koulunkäyntiä tai varustaa lasta koulunkäynnin edellyttämällä välineillä. Opettajana ja vanhempana huomaan myös vertailevani oman kouluni pieniä resursseja naapurikuntien isojen koulujen laajempiin valinnaisaineiden tarjontaan, suurempiin opetustuntiresursseihin ja opetusmateriaaleihin.

Olen pyrkinyt välttämään omasta taustastani ja positioista käsin muodostuneet vääristymät pitäytymällä aineistolähtöisessä tarkastelutavassa ja käsittelemällä aineistoa tarkasti ja johdonmukaisesti. Olen myös pyrkinyt tarkastelemaan diskursseja kriittisesti ja löytämään niistä epäjohdonmukaisuuksia ja risti-

riitaisuuksia. Tutkijana on toisaalta sitouduttava löytämiinsä diskursseihin, mutta tarvittaessa pystyttävä myös etäännyttämään itsensä niistä. (Haltia 2012; 274; Pynnönen 2015, 66.)

Koulutuksellisesta tasa-arvosta puhutaan yleisellä tasolla usein määrittelemättä, mitä sillä tarkoitetaan. Tämä diskursiiviseen lähestymistapaan painottuva tutkimus on osaltaan laajentanut ja tarkentanut koulutuksellisen tasa-arvon puhetapoja, merkityksiä ja tärkeää asemaa valtakunnan koulutuspolitiikassa, kuin myös paikallisessa koulutuspolitiikassa, toisin sanoen kunnissa ja kouluissa. Ei ole yhdentekevää, miten tasa-arvosta puhutaan, koska juuri tappamme puhua tasa-arvosta vaikuttaa sen edistämisen keinoihin ja tulevaisuuden koulutuspoliittisiin ratkaisuihin. Omalta osaltaan tämä tutkimus liittyy niiden tutkimusten joukkoon, jotka ovat aikaisemmin tarkastelleet koulutuksellista tasa-arvoa, jatkaen näin tiedeyhteisön ja koulutuksen piirissä toimivien ihmisten käymää keskustelua 2010-luvun Suomessa. Tutkimus on pyrkinyt tuomaan esiin sitä todella laajaa peruskoulun, suomalaisen yhteiskunnan ja myös osin kansainvälistä koulutuksen kenttää, johon koulutuksellinen tasa-arvo liitetään ja niitä konkreettisia kysymyksiä, joita tämä aihe herättää.

Vaikka kyse on yksittäisestä peruskoulun tuntijaon ja tavoitteiden uudistamisprosessista, nostaa se omalta osaltaan esiin suomalaisen yhteiskunnan demokraattisen päätöksentekotavan lausuntopyyntöineen ja näiden vaikutukset valtakunnallisessa uudistamisprosessissa. Tutkimus on myös todentanut käsitystä koulutuspolitiikasta hyvin erilaisten yhteiskunnallisten eturyhmien välisenä voimainmittelönä ja oman jäsenistön etujen ajamisena. Toisaalta tutkimus todentaa koulutuspolitiikan olevan osa laajempaa valtakunnallista politiikkaa, johon vaikuttavat yhteiskunnan taloudelliset, lainsäädännölliset ja myös kansainväliset paineet. Ennen kaikkea tutkimus on nostanut vahvan ajatuksen siitä, että suomalainen yhteiskunta arvottaa koulutuksellisen tasa-arvon perusopetuksen piirissä edelleen keskeiseksi koulutusta ohjaavaksi periaatteeksi, ethokseksi, pohjoismaisen koulutuspolitiikan perinteen mukaan, vaikka huolestuttavia piirteitä tämän suhteen onkin ilmassa. Periaatteen laaja kannatus ei kuitenkaan riitä, jos konkreettiset tasa-arvon toimijat puuttuvat ja tasa-arvoa määrittävät kasvottomat taloudelliset ja lainsäädännölliset toimijat.

Jatkotutkimusaiheita

Tämä tutkimus on tuonut esiin suomalaisessa koulutuspoliittisessa keskustelussa syntyviä erilaisia koulutuksellisen tasa-arvon puhetapoja ja merkityksiä peruskoulun tavoitteiden ja tuntijaon uudistamiseen liittyen. Tasa-arvon toteutumista on tutkittu peruskoulun osalta viime vuosina erityisesti sukupuolten tasa-arvon ja oppimistulosten tasa-arvon ja kouluvalintojen näkökulmista. Kuitenkin tasa-arvon laajempi käsitteellinen tarkastelu on jäänyt vähemmälle huomiolle.

Tämä tutkimus on herättänyt tutkijan mielessä monenlaisten uusien kysymysten kentän, johtuen koulutuksellisen tasa-arvoon liitetyistä monenlaisista perusteluista ja viittauksista. Kysymykset koulutuksellisen tasa-arvon ja laadun

suhteesta vaatisi tarkempaa pureutumista. Miksi koulutuksellista tasa-arvoa perustellaan hyvällä laadulla ja mitä sillä oikeastaan tarkoitetaan? Miten koulutuksellista tasa-arvoa voitaisiin edistää taloudellisilla resursseilla ja kohdentuvatko valtion antamat taloudelliset resurssit kunnissa niihin tarkoituksiin, mihin se on tarkoitettu kohdentaa? Kunnat ovat saaneet valtiolta viime vuosina ns. tasa-arvorahaa. Millaisiin tarkoituksiin kunnat ovat sitä käyttäneet ja miten opetuksen järjestäjät ymmärtävät koulutuksellisen tasa-arvon käytännössä? Tosiasia on myös, että koulu ei pysty yksinään ratkaisemaan koulutuksellisen tasa-arvon ongelmia. Kysymys on laajemmista yhteiskunnallisista toimista ja periaatteista, yhteiskunnallisesta tasa-arvosta ja ihmisten yleisestä hyvinvoinnista. Tästä näkökulmasta tulevaisuudessa on entistä enemmän pureuduttava niihin sosiaalisiin ja taloudellisiin eriarvoisuuksiin, jotka tuottavat koulutuksellista eriarvoisuutta oppilaiden oppimisen ja kasvun mahdollisuuksissa heidän kouluarjessaan.

Aikaisemmissa tutkimuksissa on todettu koulutuspolitiikan ja koulujen ja opettajien käytäntöjen monipolvinen yhteys. Koulutuspoliittiset tavoitteet ja uudistukset eivät toteudu aina sellaisenaan käytännössä. Koulutuksellisen tasa-arvon puhetapoihin liittyen olisi mielenkiintoista selvittää, miten opettajat puhuvat koulutuksellisesta tasa-arvosta ja millaisia merkityksiä he liittävät käsitteeseen omaan arjen työhön liittyen. Hedelmällistä on kuitenkin tutkia tasa-arvoa tekemisenä. Olisi tärkeää tehdä näkyväksi niitä opettajien ja koulujen käytännön toimia, joilla tasa-arvoa on ajateltu edistettävän. Millaisia ratkaisuja koulut ovat tehneet ja pyrkivät tulevaisuudessa tekemään, jotta erilaisten oppilaiden ja erityisesti heikommassa asemassa olevien oppilaiden oppimista voidaan tukea? Toisaalta ei voida myöskään sivuuttaa lahjakkaiden oppilaiden oppimisen tukemista. Millaisin keinoin erityislahjakkuuksia on huomioitu koulujen opetuskäytännöissä? Koulutuksellista tasa-arvoa voidaan tutkia siis myös pedagogisena kysymyksenä.

Nyt tutkimuksen kohteena oli valtakunnalliset peruskoulun tavoitteet ja tuntijako, jotka ovat olleet perustana syksyllä 2016 käyttöön otetuille valtakunnallisille peruopetuksen opetussuunnitelman perusteille. Jatkossa olisi tarpeen selvittää, millaisia ratkaisuja valtakunnallisissa ja paikallisissa opetussuunnitelmassa on tehty suhteessa katsomusaineiden opetukseen, kielten opetuksen monipuolistamiseen ja siihen liittyvään valtion erityisavustukseen, erilaisten vähemmistöryhmien opetusjärjestelyihin ja koulujen vapautteen suunnitella erilaisia aihekokonaisuuksia ja ilmiöpohjaista opetusta. Miksi koulujen digiloikka on saanut sellaisen painoarvon opetussuunnitelman käyttöönotossa, vaikka opetussuunnitelmauudistukseen liittyvissä valtakunnallisissa tavoitteissa ja tuntijaossa se on vain yksi kehitettävä asia muiden joukossa?

Aineiston laajuuden vuoksi karsin tästä tutkimuksesta pois ne eduskunnassa käydyt keskustelut, joita käytiin ensimmäisen tuntijakokierroksen aikana. Näissä keskusteluissa eri puolueet toivat esiin omia näkemyksiään koulutuksellisen tasa-arvon sisällöstä. Tätä puheavaruutta olisi mielenkiintoista selvittää siitä näkökulmasta, millaisena peruskoulun tehtävä tasa-arvon näkökulmasta näyttäytyy ja millaisia ratkaisukeinoja puolueet esittävät? Onko tasa-arvossa

kyse määrällisestä resurssien jakamisesta vai voisiko tasa-arvoa ymmärtää myös laadullisiin tekijöihin liittyvänä?

SUMMARY

The Finnish comprehensive school as a part of the Nordic society has been based on the equality of educational opportunities. It is easy to agree with the demand for educational equality without thinking too much about what is meant by that demand. Appealing to equality is generally seen as a sufficient argument and breaking down the actual content of equality is not seen as important. In this research the interest was to depict and understand the discursive formation of educational equality in political texts concerning the national core curriculum in Finland in the beginning of 2010s. Educational equality was viewed as a part of the Finnish and international fields of educational policy, the history of education system and the development of the curriculum and it was also examined in relation to different interpretative frameworks of educational equality.

The research problem was to describe and analyze discourses of educational equality and also to analyze who are portrayed as actors of educational equality. By studying discourses the aim was to understand what kind of meanings are given to educational equality and in what ways opinions concerning equality are justified in Finnish political discussions about comprehensive school. By examining the question of agency it was studied who are portrayed as the ones doing things and to whom and what that tells about views on educational equality.

The research material consists of statements which different specialists, organizations, administrative bodies of education and private individuals gave in response to presentations, prepared in 2010 and 2012, regarding the objectives of the comprehensive school and the distribution of lesson hours. Critical discourse analysis and the analysis of social actors and their representation were utilized in analyzing the data. The meanings constructed through language, which are used in describing and framing the world of educational equality, form the main point of departure for the analysis.

This research showed that educational equality in unified schooling and in equal preparedness for further studies and as regional and socio-economic equality is still represented as a strong ideological and political will in Finnish educational policy. The opinions concerning the education system and the content of equality in education are mostly similar among the main groups of influencers in educational policy. Education is seen as a common good: public and common education increases social and human capital by supporting every child's upbringing. However, regional and inter-school differentiation and social exclusion at schools are seen as threats. All this reflects a more general growth of inequality in the society: the school is seen to have a special task concerning this inequality.

This research showed the multi-threaded nature of the concept of educational equality and the combination of new interpretations with established, historically formed discourses. Six discourses of educational equality were identified from the research material: common school discourse, differentiation

discourse, legal discourse, state control discourse, freedom discourse and internationality discourse. The discourses contained meanings in relation to each other and therefore they were either partially against each other or in support of each other. When the discourses of equality were combined with an economic point of view, the emphasis was on looking at equality through the framework of utilitarianism and fair division of resources. These frameworks define views on equality more and more. In addition, the legal discourse asserts that education is seen more and more as individual rights rather than collective social rights. In this research excessive freedom of choice appears as a central threat to educational equality.

Pupils, freedom of choice, equality and equity were represented as the active actors of educational equality. Schools, local authorities, pupils and legislation are positioned as actors that are pushed into the background. Day-to-day educators, such as parents, teachers and other members of personnel at schools are excluded from being actors of educational equality. Regional administrative authorities, Finnish National Board of Education, the Ministry of Education and Culture and international actors are excluded as well. Therefore the policy of educational equality consists mostly of Finnish policy.

Based on this research it is possible to argue that due to its many meanings and static nature, educational equality has become a concept which is hard to grasp. Its meaning is based on existence and positive characteristics but its humane factors are mainly gone. At the same time several partly contradictory meanings lessen the explanatory power of educational equality and it can be described as a floating concept.

LÄHTEET

- Aarnio, E. 1998. Päämäärät liikkeessä: puolueohjelmien kirjoittamisen muuttuvat merkitykset Suomessa 1950-luvulta 1990-luvulle. *SoPhi* 20. Jyväskylän yliopisto.
- Ahonen, S. 2001. Kuka tarvitsee yhteistä koulua. 1990-luvun koulutuspoliittisen käänteiden tarkastelua. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Kasvatusalan tutkimuksia - Research in education sciences* 1. Suomen kasvatustieteellinen seura. Turku: Painosalama Oy, 155-184.
- Ahonen, S. 2002. From an Industrial to a Post-industrial Society: Changing conceptions of equality in education. *Educational Review*, 54, (2), 178-181.
- Ahonen, S. 2003. Yhteinen koulu. Tasa-arvoa vai tasapäistämistä? *Koulutuksellinen tasa-arvo Suomessa Snellmanista tähän päivään*. 2. painos. Tampere: Vastapaino.
- Ahonen, S. 2004. Muutoksen toimijat 1900-luvun Suomen peruskoulupolitiikassa. *Kasvatus* 35 (3), 315-324.
- Ahonen, S. 2007. Common school - a historical anomaly? Two hundreds years of universal elementary education. Keynote at the Nordic Educational Research (NERA) 35. Conference Nordic perspectives of lifelong learning in the new Europe in Turku, 15.-17. March 2007.
- Ahonen, S. 2008. 1990-luvun koulutuspoliittinen käänne. Teoksessa R. Meriläinen (toim.) *Suomalaisen koulutuspolitiikan murros 1990-luvulla. Okka-säätiön vuosikirja*. Saarijärvi: Saarijärven offset, 11-21.
- Ahonen, S. 2012. Yleissivistävä koulutus hyvinvointiyhteiskunnassa. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola. *Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historia III. Suomalaisen kirjallisuuden seura* 1266:3. Hämeenlinna: Kariston kirjapaino Oy, 144-181.
- Ahponen, P. 2008. Tasa-arvoa vai erojen politiikkaa? Sosiaalisesta kulttuuriseen kansalaisuuteen. *Janus* 16 (2), 127-145.
- Antikainen, A. 2006. In search of the Nordic model in Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50 (3), 229-243.
- Antikainen, A. 2010. The Capitalist State and Education. The Case of Restructuring the Nordic Model. *Current Sociology*, 58 (4), 530-550.
- Antikainen, A. & Rinne R. 2012. Ylikansalliset paineet, pohjoismainen malli ja suomalainen koulutus. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.) *Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus- ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historia III. Suomalaisen kirjallisuuden seura*. Hämeenlinna: Kariston kirjapaino Oy, 441-479
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2013. *Kasvatussosiologia*. 5. uusittu painos. Juva: Bookwell Oy.
- Arinen, P. & Karjalainen, T. 2007. PISA 2006 ensituloksia. 15-vuotiaiden koululaisten luonnontieteiden, matematiikka ja lukemisen osaamisesta. Opetusministeriön julkaisuja 2007:38 Saatavilla osoitteessa:

- <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitte/et/opm38.pdf> (viitattu 9.3.2015)
- Aristoteles 2012. Nikomakhoksen etiikka. Teokset VII. Suomentanut ja selitykset laatinut Simo Knuuttila. 3.painos. Vantaa: Hansaprint Oy.
- Armstrong, C. 2006. Debating Opportunities, Outcomes and Democracy: Young and Philips on Equality. *Political Studies*, 54 (2), 289-309.
- Arnesen, A-L & Lundahl L. 2006. Still Social and Democratic? Inclusive Education Policies in the Nordic Welfare States. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50 (3), 285-300.
- Arneson, R. J. 1989. Equality and equal Opportunity for welfare. *Philosophical Studies*, 56 (1), 77-93.
- Arneson, R.J. 2001. Equality: Philosophical Aspects. Teoksessa N. Smelser & P.B. Baltes (toim.) *International encyclopedia of the social & behavioral sciences*. Amsterdam: Elsevier, 4724-4729.
- Arneson, R. J. 2002. Egalitarianism. Teoksessa E. N. Zalta (toim.) *The Stanford encyclopedia of philosophy*. Spring 2009 edition. Saatavissa osoitteessa: <http://plato.stanford.edu/archives/spr2009/entries/egalitarianism/> (viitattu 31.12.2015.)
- Atjonen, P. 2005. Opetussuunnitelman tie tylsästä komiteamietinnöstä värikkääksi nettisivustoksi. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka. *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina*. Helsinki: Yliopistopaino, 76- 82.
- Arffman, I. & Nissinen, K. 2015. Lukutaidon kehitys Pisa-tutkimuksissa. Teoksessa. Välijärvi, J., Kupari, P., Ahonen, A.K., Arffman, I., Harju-Luukkainen, H., Leino, K., Niemivirta, M., Nissinen, K., Salmela-Aro, K., Tarnanen, M., Tuominen- Soini, H., Vettenranta, J. & Vuorinen, R. *Millä eväillä osaaminen uuteen nousuun? PISA 2012- tutkimustuloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015: 16, 28-49*. Saatavissa osoitteessa: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2015/liitte/et/okm6.pdf?lang=fi> (viitattu 28.2.2016)
- Autio, T. 2006. Subjectivity, curriculum and society. *Between and beyond the German Didaktik and Anglo-American Curriculum Studies*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Autti, O. & Hyry-Beihammer, E.K. 2009. Kyläkouluverkko tuhoutumassa – koulujen lakkauttaminen jatkuu kiivaana. *Kasvatus & Aika* 3 (4), 49-63.
- Bacchi, C. 2000. Policy as Discourse: what does it mean? where does it get us? *Discourse studies in the cultural politics of education*, 21 (1), 45-57.
- Baker, J. & Lynch, K. 2009. *New Challenges to an Unequal World*. Teoksessa J. Baker, K. Lynch, S. Cantillon & J. Walsh. *Equality from Theory to Action*. (toim.) 2.painos. Basingstoke: Palgrave MacMillan, 3-20.
- Baker, J. & Lynch, K. 2009. *Dimensions of Equality: A Framework for Theory and Action*. Teoksessa J. Baker, K. Lynch, S. Cantillon & J. Walsh. *Equality from Theory to Action*. (toim.) 2.painos. Basingstoke: Palgrave MacMillan, 21-46.

- Ball, S.J. 2001. Globaalit toimintaperiaatteet ja kansalliset politiikat eurooppalaisessa koulutuksessa. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Kasvatusalan tutkimuksia - Research in education sciences 1. Suomen kasvatustieteellinen seura. Turku: Painosalama Oy.
- Ball, S.J. 2004. Suorituskeskeisyys ja yksityistäminen jälkihyvinvointivaltion koulutuspolitiikassa. *Kasvatus* 35 (1), 6-20.
- Becker, G. 1964. Human capital. A Theoretical and empirical analysis, with special reference to education. New York: National Bureau of Economic Research.
- Berger P.L & Luckmann, T. 1998. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedonsosiologinen tutkielma. Helsinki: Gaudeamus.
- Berndtson, E. 2008. Poliittika tieteenä. Johdatus valtio-opilliseen ajatteluun. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Bernelius, V. 2011. Osoitteenmukaisia oppimistuloksia? Kaupunkikoulujen eriytymisen vaikutus peruskoululaisten oppimistuloksiin Helsingissä. *Yhteiskuntapolitiikka* 76 (5), 479-493.
- Bernelius, V. 2013. Eriytyvät kaupunkikoulut. Helsingin peruskoulujen oppilasohjan erot, perheiden kouluvalinnat ja oppimistuloksiin liittyvät aluevaikutukset osana kaupungin eriytymiskehitystä. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskuksen tutkimuksia 1.
- Bourdieu, P. 1986. The Forms of Capital. Teoksessa J. G. Richardson (toim.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press, 241-258.
- Bourdieu, P. 1998. Järjen käytännöllisyys. Toiminnan teorian lähtökohtia. Suomentanut Mika Siimes. Juva: WSOY.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L.J.D. 1995. Refleksiiviseen sosiologiaan. Tutkimus, käytäntö ja yhteiskunta. Joensuu University Press.
- Boyum, S. 2014. Fairness in education - a normative analysis of OECD policy documents. *Journal of Educational Policy*, 29 (6), 856-870.
- Brown, A. 2006. Equality of Opportunity for Education: One - off or lifelong? *Journal of Philosophy of Education*, 40 (1), 63-84.
- Brunila, K. 2009. Parasta ennen. Tasa-arvotyön projektitapaistuminen. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 222. Helsinki: Yliopistopaino.
- Burr, V. 2003. Social constructionism. 2. painos. London: Routledge.
- Cambell, T.D. 1975. Equality of Opportunity. *Proceedings of The Aristotelian Society*, 75, 51-68.
- Chouliaraki, L. & Fairclough, N. 2010. Critical Discourse Analysis in Organizational Studies. Towards an Integrationist Methodology. *Journal of Management Studies* 47(6), 1213-1218.
- Dahlstedt, M. 2007. I val (o)frihetens spår. Segregation, differentiering och två decennier av skolreformer. *Pedagogisk Forskning I Sverige* 12 (1), 20-38.)
- Durkheim, E: 1980. Uskontoelämän alkeismuodot. Suomentanut Seppo Randell. Helsinki: Tammi.

- Durkheim, E. 1982. Sosiologian metodisäännöt. Suomentanut Seppo Randell. Helsinki: Tammi.
- Dworkin R. 2000. Sovereign Virtue: The Theory and Practice of Equality. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Englund, T. 2005. The discourse on equivalence in Swedish education policy. *Journal of Education Policy*, 20 (1), 39-57.
- Englund, T. & Quennerstedt, A. 2008. Linking curriculum theory and linguistics: the performative use of "equivalence" as an educational policy concept. *Curriculum studies*, 40 (6), 713-724.
- Esping-Andersen, G. 2002. Towards the Good Society, Once Again? Teoksessa G. Esping-Andersen, D. Gallie, A. Hemerijck & J. Myles (toim.) Why we need a New Welfare State. Oxford: Oxford University Press, 1-25.
- Espinoza, O. 2007. Solving the equity-equality conceptual dilemma: a new mode for analysis of the educational process. *Educational Research*, 49 (4), 343-363.
- European Commission. 2010. Gender Differences in Educational Outcomes: Study on the Measures Taken and the Current Situation in Europe. Saatavissa osoitteessa: <http://www.helsinki.fi/cea/fin/Docs/Gender%20differences.pdf> (viitattu 10.3.2015)
- European Commission 2012. Key Data on Education in Europe 2012. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA P9 Eurydice) Saatavissa osoitteessa: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice> (viitattu 11.6.2016)
- Euroopan unionin Amsterdamin sopimus 1997. Amsterdamin sopimus Euroopan unionista tehdyn sopimuksen, euroopan yhteisöjen perustamissopimusten ja niihin liittyvien tiettyjen asiakirjojen muuttamisesta. Saatavilla osoitteessa: https://europa.eu/european-union/sites/europaeu/files/docs/body/treaty_of_amsterdam_fi.pdf (viitattu 2.3.2016)
- Fairclough, N. 1993. Discourse and Social Change. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N: 1997. Miten media puhuu. Suomentanut Virpi Blom & Kaarina Hazard. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Fairclough, N. 2001. Language and Power. (toim.) 2.painos. Edinburgh: Longman.
- Fairclough, N. 2004. Analysing Discourse. Textual analysis for social research. (toim.) 2.painos. London: Routledge.
- Field, S. Kuczera, M. & Pont, B. 2007. No More Failures - Ten steps to equity in education. Education and Training Policy. Pariisi: OECD.
- Flew, T. 2014. Six theories of neoliberalism. *Thesis Eleven*, 122 (1), 49-71. Saatavilla osoitteessa: <http://eprints.qut.edu.au/74626/3/74626a.pdf> (viitattu 5.2.2017)
- Foucault, M: 1982. The archaeology of knowledge. London: Tavistock.

- Foucault, M. 2005. Tiedon arkeologia. Suomentanut Tapani Kilpeläinen. Tampere: Vastapaino.
- Francia, G. 2011. Dilemmas in the implementation of children's right to equity in education in the Swedish compulsory school. *European Educational Research Journal*, 10 (1), 102-117. (viitattu 2.9.2016)
- Gestrin-Hagner, M. 2016. Finland håller på att avindustrialiseras. *Hufvudstadsbladet* 9.4.2016, 4-5.
- Giddens, A. 2008. *Emile Durkheim: Selected Writings*. (toim.) 3.painos. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gillies, D. 2008. Quality and equality: the mask of discursive conflation in education policy texts. *Journal of Education Policy*, 23 (6), 685-699.
- Grek, S 2009, Governing by Numbers: The PISA 'Effect' in Europe' *Journal of Education Policy*, 24 (1), 23-37.
- Griffiths, M. 1998. The Discourses of Social Justice in Schools. *British Educational Research Journal*, 24 (3), 301-316.
- Grundy, S. 1987. *Curriculum: Product or Praxis*. London. Deakin Studies in Education Series 1. London: The Falmer Press.
- Gyllig, H.A. 2002. Yksilö vai yhteisö - 1900- luvun loppupuolen angloamerikkalaisen yhteiskuntafilosofian kiistakysymys. Teoksessa I. Niiniluoto & E. Saarinen: *Nykyajan filosofia*. Juva: Wsoy.
- Haig, E. 2004. Some Observations on the Critique of Critical Discourse Analysis. *Studies in language and culture* 25(2), 129-149. Saatavilla osoitteessa: <http://www.lang.nagoya-u.ac.jp/proj/genbunronshu/> (viitattu 2.4.2016)
- Hakulinen A., Vilkuna M., Korhonen R., Koivisto V., Heinonen Tarja., Alho I. 2004. *Iso Suomen kielioppi*. Suomen kirjallisuuden seuran toimituksia 950. 2. painos. Hämeenlinna: Karisto oy.
- Halinen, I. & Pietilä, A. 2005. Yhtenäisen perusopetuksen kehityksestä. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka. *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina*. Helsinki: Yliopistopaino, 95-107.
- Halinen, A., Holoppa, A-S., Jääskeläinen, L. 2013. Opetussuunnitelmatyö ja yleissivistävän koulutuksen uudistaminen. *Kasvatus* 44 (2), 187-194.
- Hall, S. 2002. *Identiteetti*. 4. painos. Tampere: Vastapaino.
- Hall, S. Foucault: Power, Knowledge and Discourse, Teoksessa M. Wetherell, S. Taylor & S.J. Yates 2008 (toim.) *Discourse Theory and Practice*. 8.painos. London: SAGE, 72-80.
- Halliday, M. A:K: 1994. Halliday M. A. K. 1994a: *An Introduction to Functional Grammar*. Arnold, London.
- Halliday, M.A.K. & Matthiessen, M.I.M. 2004. *An Introduction to functional grammar*. 3.painos. London: Arnold.
- Haltia, N: 2012. *Yliopiston reunalla*. Tutkimus suomalaisen avoimen yliopiston muotoutumisesta. Turun yliopisto. Turun yliopiston julkaisuja sarja C 352. Väitöskirja. Turku: Painosalama Oy.
- Hautamäki, A. 1998. Spontaaniin yhteiskuntaan - hyvinvointia ilman valtiota. Teoksessa Andersson, J.O., Hautamäki, A., Jallinoja, R., Niiniluoto, I. &

- Uusitalo, H. Hyvinvointivaltio ristiaallokossa. Arvot ja tosiasiat. Juva: Wsoy, 134-246.
- Hautamäki, A. 1998. Individualismi on humanismia. Teoksessa A. Hautamäki, E. Lagerspetz, J. Sihvola, J. Siltala & J. Tarkki. Yksilö modernin murroksessa. 2. painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Hautamäki, J., Kupiainen, S., Marjanen, J. Vainikainen, M-P., Hotulainen, R. 2013. Oppimaan oppiminen peruskoulun päättövaiheessa. Tilanne vuonna 2012 ja muutos vuodesta 2001. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos Tutkimuksia No 347. Saatavilla osoitteessa:
http://www.helsinki.fi/cea/fin/Docs/Oppimaan_oppiminen_2001-2012.pdf (viitattu 28.2.2016)
- Heikkinen, V. 2000a. Teksteihin tunkeutuvat todellisuudet. Teoksessa V. Heikkinen, P. Hiidenmaa & U. Tillilä. Teksti työnä, virka kielenä. Tampere: Tammer-Paino, 116-214.
- Heikkinen, V. 2000b. Virallisen ideologiaa. Teoksessa V. Heikkinen, P. Hiidenmaa & U. Tillilä. Teksti työnä, virka kielenä. Tampere: Tammer-Paino, 297-326.
- Heikkinen, V. 2012 [2004] Tekstin kanssa. Kohti kielitieteellisen (kon)tekstintutkimuksen yleismallia. Helsinki: Kotimaisen kielten keskus. Saatavilla osoitteessa:
http://www.kotus.fi/files/864/heikkinen_konteksti.pdf.
 (viitattu 21.3.2015)
- Heinonen, J-P. 2005. Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit. Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos, tutkimuksia 257. Helsinki: Dark.
- Heiskala, R. 2006. Kansainvälisen toimintaympäristön muutos ja Suomen yhteiskunnallinen murros. Teoksessa Heiskala, R. & Luhtakallio, E. Uusi jako. Miten Suomesta tuli kilpailukyky-yhteiskunta? Tampere: Tammer-Paino Oy, 14-42.
- Heiskala, R. & Luhtakallio, E. 2006. Johdanto. Suunnittelutaloudesta kilpailukyky- yhteiskuntaan? Teoksessa R. Heiskala & E. Luhtakallio. Uusi jako. Miten Suomesta tuli kilpailukyky-yhteiskunta? Tampere: Tammer-Paino Oy, 7-13.
- Hellsten, S. 1996. Oikeutta ilman kohtuutta. Modernin oikeudenmukaisuuskäsityksen kritiikkiä. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Hellsten, S. 1999. Amerikkalainen kommunitarismi ja "kolmas poliittinen tie". Niin & Näin (6) 2, 43-45.
- Henttonen, A. & Suominen, E. 2010. Vapauden koulutuspolitiikka. Suomalaisen koulutuksen tulevaisuus. Kalevi Sorsan säätiön julkaisuja 2. Jyväskylä: WS Bookwell.
- Herne, K. 2012. Mitä oikeudenmukaisuus on? Helsinki: Hakapaino.

- Herne, K. 2013. Oikeudenmukaisuusteoria. Teoksessa Mäkinen, J. & Saxén, H.: John Rawlsin filosofia. Oikeudenmukaisuus moniarvoisessa yhteiskunnassa. Gaudeamus. Helsinki: Hakapaino, 23- 52.
- Herrera, L.M. 2007. Equity, equality and equivalence – a contribution in search for conceptual definitions and a comparative methodology. *Revista Española de Educación Comparada* 13, 319-340.
- Hiidenmaa, P. 2000. Poimintoja virkakielen rekisteristä. Teoksessa Heikkinen, V., Hiidenmaa, P. & Tiililä U. Teksti työnä, virka kielenä. Gaudeamus. Tampere: Tammer-paino, 35-62.
- Hilpelä, J. 2001. Uusliberalistisen koulutuspolitiikan aatteellinen tausta. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Kasvatusalan tutkimuksia – research in education Sciences 1. Suomen kasvatustieteellinen seura. Turku: Pallosalama Oy.
- Hilpelä, J. 2004. Järjen epäilyä ja suunnittelemattomuuden ylistystä? – ekskursio uusliberalistiseen koulutuspolitiikkaan. *Kasvatus* 35 (1), 55-65.
- Hilpelä, J. 2007. Liberalismi, kommunitarismi ja uusliberalismi – koulutuspolitiikan viitekehykset? Teoksessa J. Tähtinen & S. Skinnari (toim.) Kasvatus- ja koulutuskysymys Suomessa vuosisatojen saatossa. Kasvatusalan tutkimuksia 29. Suomen kasvatustieteellinen seura. Turku: Painosalama Oy.
- Holli, A-M. 2012. Kriittisiä näkökulmia tasa-arvon tutkimukseen. Teoksessa J. Kantola, K. Nousiainen & M. Saari. Tasa-arvo toisin nähtynä. Oikeuden ja politiikan näkökulmia tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen. Helsinki: Gaudeamus, 73-98.
- Holoppa, A-S. 2007. Perusopetuksen opetussuunnitelma 2000-luvulla - uudistus paikallisena prosessina kahdessa kaupungissa. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö. *Acta Universitatis Ouluensis Scientiae Rerum Socialium* 94. Oulu: Oulun yliopisto.
- Honkonen, R. 2002. Työssä oppimisen retoriikka. Teknisen funktionalismin kuvaaja vai täydellistäjä? Teoksessa R. Honkonen (toim.) Koulutuksen lumo. Retoriikka, politiikka ja arviointi. Tampere: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Husa, S. 1995. Foucault'lainen metodi. *Niin & Näin*. Filosofinen aikakauslehti 3, 42-48.
- Husen, T. 1972. Social Background and Educational Career. Research perspectives on Equality of Educational Opportunity. Centre for Educational Research and Innovation (CERI). Pariisi: OECD.
- Husen, T. 1975. Social Influences on educational attainment. Research perspectives on Educational Equality. Centre for Educational Research and Innovation (CERI). Pariisi: OECD.
- Hyvärinen, M., Kurunmäki, J., Palonen, K., Pulkkinen, T. & Stenius, H. 2003. Käsitteet liikkeessä. Suomen poliittisen kulttuurin käsitehistoria. Tampere: Vastapaino.

- Iisalo, T. 1991. Kouluopetuksen vaiheita keskiajan katedraalikoulusta nykyisiin kouluihin. 3. painos. Helsinki: Otava.
- Jakku-Sihvonen R., 1996. Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa? Arviointi 1. Helsinki; Opetushallitus.
- Jakku-Sihvonen, R. 2002. Mahdollisuuksien koulutuspolitiikan tasa-arvo. Opetushallitus. Arviointi 7. Helsinki: Yliopistopaino.
- Jakku-Sihvonen, R. 2009. Tasa-arvo ja laatu koulutusjärjestelmän kehittämisperusteina. Teoksessa Nyysälö, K & Jakku-Sihvonen, R: (toim.) Alueellinen vaihtelu koulutuksessa - Temaattinen tarkastelu alueellisen tasa-arvon näkökulmasta. Helsinki: Edita Prima, 25-35.
- Jakku-Sihvonen, R. & Kuusela, J. 2012. Perusopetuksen aika. Selvitys koulujen toimintaympäristöä kuvaavista indikaattoreista. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 3. Helsinki: OKM.
- Jalava, M., Simola H. & Varjo 2012, J. Hallinnosta hallintaan. Koulutuksen hallinnon muutos 1960-luvulta 2000-luvulle. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.) Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960- luvulta 2000- luvulle. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historia III. Suomalaisen kirjallisuuden seura. Hämeenlinna: Kariston kirjapaino Oy.
- Jauhiainen, A, Rinne, R. & Tähtinen, J. Globaalin koulutuspolitiikan hyökyaalto. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Kasvatusalan tutkimuksia - Research in education sciences 1. Suomen kasvatustieteellinen seura. Turku: Painosalama Oy, 9-20.
- Jokinen, A. & Juhila, K. 2016. Valtasuhteiden analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. Diskurssianalyysi. Teoria, peruskäsitteet ja käyttö. Tampere: Vastapaino, 75-104.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E: 2016. Diskursiivinen maailma: teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. Diskurssianalyysi. Teoria, peruskäsitteet ja käyttö. Tampere: Vastapaino, 25-50.
- Jones, P.E. 2007. Why there is no such thing as "critical discourse analysis"? Language and Communication 27 (4), 337-368.
- Juhila, K. 2016. Tutkijan positiot. Teoksessa Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. Diskurssianalyysi. Teoria, peruskäsitteet ja käyttö. Tampere: Vastapaino, 411-443.
- Juhila, K. & Suoninen, E. 2016. Kymmenen kysymystä diskurssianalyysistä. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. Diskurssianalyysi. Teoria, peruskäsitteet ja käyttö. Tampere: Vastapaino, 445-463.
- Julkunen, R. 2006. Kuka vastaa? Hyvinvointivaltion rajat ja julkinen vastuu. Stakes. Vaajakoski: Gummerruksen kirjapaino.
- Jyrki Kataisen hallituksen ohjelma 2011. Avoin, oikeudenmukainen ja rohkea Suomi. Saatavilla osoitteessa:
<http://valtioneuvosto.fi/documents/10184/147449/Kataisen+hallituksen+ohjelma/81f1c20f-e353-47a8-8b8f-52ead83e5f1a.htm>

- Kalalahti, M. 2014. Muuttuvat koulutusmahdollisuudet - Nuorten sosiaaliset hierarkiat ja koulumenestys. Sosiaalitieteiden laitoksen julkaisuja 14. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. Saatavilla osoitteessa: https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/45104/kalalahti_vaitoskirja.pdf?sequence=1 (viitattu 13.6.2016)
- Kalalahti, M. & Varjo, J. 2012. Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus perusopetukseen sijoittumisessa ja valikoitumisessa. *Kasvatus & Aika* 6 (1), 39-55.
- Kalalahti, M. Silvennoinen, H. & Varjo, J. 2015. Luokittunut kouluvalinta ja mahdollisuuksien tasa-arvo. Teoksessa P. Seppänen, M. Kalalahti, R. Rinne & H. Simola (toim.) *Lohkoutuva peruskoulu. Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 68. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 371-399.
- Kallioniemi, A. 2007. Näkökulmia eurooppalaiseen uskonnon opetukseen - oppiaineen kehittämisen haasteita Norjassa ja Suomessa. Teoksessa Kallioniemi, A. & Salmenkivi, E. (toim.) *Katsomusaineiden kehittämishaasteita. Opettajankoulutuksen tutkinnonuudistuksen virittämää keskustelua*. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos tutkimuksia 279. Helsinki: Helsingin yliopisto, 55- 76.
- Kallioniemi, A. 2013. Uskonto- ja katsomustieto kehitettävä uudeksi oppiaineeksi. *Niin & Näin* 1, 73-75.
- Kallo, J. 2009. OECD education policy. A comparative and historical study focusing on the thematic reviews of tertiary education. *Finnish Educational Research Association Research in Educational Sciences* 45. Jyväskylä: Jyväskylän University Press.
- Kangas, O. 2013. Kiistanalaista oikeudenmukaisuutta - John Rawlsin oikeudenmukaisuusteoria ja sen sovellettavuus empiiriseen sosiaalitutkimukseen. Teoksessa J. Saari, S. Taipale & S. Kainulainen (toim.) *Hyvinvointivaltion moderneja klassikoita. Sosiaalipoliittisen yhdistyksen tutkimuksia* 64. Diakonia-ammattikorkeakoulu. Tampere: Juvenes Print Oy.
- Kangasvieri, T., Miettinen, E., Kukkohovi, P. & Härmälä, M. 2011. Kielten tarjonta ja kielivalintojen perusteet peruskoulussa. Tilannekatsaus joulukuun 2011. Opetushallituksen muistiot 3. Saatavilla osoitteessa: http://www.oph.fi/download/138072_Kielten_tarjonta_ja_kielivalintojen_perusteet_perusopetuksessa.pdf (viitattu 11.6.2016)
- Kant, I. 1797/2008. *Fundamental Principles of the Metaphysic of Morals*. Englantilainen käännös Thomas Kingsmill Abbott. Boston: IndyPublish.
- Kantola, A. 2002. Markkinakuri ja managerivalta. Poliittinen hallinta Suomessa 1990- luvun talouskriisissä. *Viestinnän julkaisuja* 6. Viestinnän laitos. Helsingin yliopisto. Tampere: Tammer-Paino.
- Kantola, A. 2006. Suomea trimmaamassa: suomalaisen kilpailuvaltion sanastot. Teoksessa Heiskala, R. & Luhtakallio, E. *Uusi jako. Miten Suomesta tuli kilpailukyky-yhteiskunta?* Tampere: Tammer-Paino Oy, 156-178.

- Kantola, J., Nousiainen, K. & Saari, M. 2012. Tasa-arvosta ja sen lukemisesta toisin. Teoksessa Kantola, J., Nousiainen, K. & Saari, M. Tasa-arvo toisin nähtynä. Oikeuden ja politiikan näkökulmia tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen. Tallinna: Gaudeamus, 7-29.
- Karvonen, J. & Svartsjö, M. 2013. Perusopetuksen ja lukiokoulutuksen kustannuskehitys vuonna 2013. Kouluikkuna. Suomen kuntaliitto. Saatavilla osoitteessa:
http://shop.kunnat.net/download.php?filename=uploads/opetus_kustannuskehitys2013. (viitattu 11.6.2016)
- Kelly, A. V. 2009. The Curriculum Theory and Practice. 6.painos. London: SAGE
- Kettunen, P. & Simola, H. 2012. Johdanto. Teoksessa Kettunen, P. & Simola, H. (toim.) Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historia III. Suomalaisen kirjallisuuden seura 1266:3. Hämeenlinna: Kariston kirjapaino Oy, 13-21.
- Kettunen, P., Jalava, M. Simola, H. & Varjo, J. 2012. Tasa-arvon ihanteesta erinomaisuuden eetokseen: Koulutuspolitiikka hyvinvointivaltiota kilpailuvaltioon. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.) Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historia III. Suomalaisen kirjallisuuden seura 1266:3. Hämeenlinna: Kariston kirjapaino Oy, 25-67.
- Kivinen, O., Hedman, J. & Kaipainen, P. 2012. Koulutusmahdollisuuksien yhdenvertaisuus Suomessa. Eriarvoisuuden uudet ja vanhat muodot. Yhteiskuntapolitiikka 77 (5), 559-566.
- Kleinig, J. 1982. Philosophical Issues in Education. London: Croom Helm
- Knill, C. & Tosun, J. 2012. Public Policy. A New Introduction. London: Palgrave Macmillan.
- Korhonen, M., Komulainen, K. & Rätty, H. 2012. Opettajien tulkinnat yrittäjyyskasvatuksen tavoitteista diskursiivisena kamppailuna. Kasvatus & Aika (1), 6-12. Saatavilla osoitteessa:
<http://elektra.helsinki.fi/oa/1797-2299/6/1/opettaji.pdf>
 (viitattu 8.8.2016)
- Korkeakoski, E. 2010. Perusopetuksen tuntijaon toteutuminen ja toimivuus. Teoksessa K. Sulonen, R. Heilä-Ylikallio, N. Junntila, P. Kola-Torvinen, T. Laine, E. Ropo, M. Suortamo, G. Knubb-Manninen & E. Korkeakoski. Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 85. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto, 85-96.
- Koski, L. 2004. Yksilöllisyyden moraalisuus koulutuspolitiikassa. Kasvatus 35 (1), 79-90.
- Kosunen, S. 2012. "Meillä on siis kouluja, joista ne tulee: siis Suomen eliitti" - keskiluokan lasten kouluvalinnat pois lähikoulusta. Kasvatus 43 (1), 7-19.
- Kouluhallitus 1985. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

- Koulutuksen arviointineuvosto 2010. Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 52. Saatavilla osoitteessa: http://www.edev.fi/img/portal/19/Julkaisu_nro_52.pdf?cs=1298445675 (viitattu 15.2.2015)
- Kumpulainen, T. 2011. (toim.) Opettajat Suomessa 2010. Koulutuksen seurantaraportti 6. Opetushallitus. Tampere: Tammerprint Oy. Saatavilla osoitteessa: www.oph.fi/download/131532_Opettajat_Suomessa_2010.pdf (viitattu 3.3.2014)
- Kunelius, R. 2003. Viestinnän vallassa. Johdatus joukkoviestinnän kysymyksiin. 5. uudistettu painos. Porvoo: WSOY.
- Kuntaliitto 2013. Koulutuksen järjestäjät ja oppilaitokset 2013 oppilaitoksen omistajuuden mukaan. Saatavilla osoitteessa: <http://www.kunnat.net> (viitattu 28.2.2016)
- Kupari, P., Sulkunen, S., Vettenranta, J. & Nissinen, K. 2012. Enemmän iloa oppimiseen: neljännen luokan oppilaiden lukutaito sekä matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen: kansainväliset PIRLS- ja TIMSS-tutkimukset Suomessa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Kupari, P., Välijärvi, J., Andersson, L., Arffman, I., Nissinen, K., Puhakka, E. & Vettenranta, J. 2013. PISA12 ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja:3. Saatavilla osoitteessa: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2013/liitteet/okm20.pdf?lang=fi> (viitattu 10.3.2015)
- Kupari, P. & Nissinen, K. 2015. Matematiikan osaamisen taustatekijät. Teoksessa Kupari, P., Ahonen, A.K., Arffman, I., Harju-Luukkainen, H., Leino, K., Niemivirta, M., Nissinen, K., Salmela-Aro, K., Tarnanen, M., Tuominen-Soini, H., Vettenranta, J. & Vuorinen, R. Millä eväillä uuteen nousuun? Pisa 2012 tutkimustuloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 6, 10-27. Saatavilla osoitteessa: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2015/liitteet/okm6.pdf?lang=fi> (viitattu 2.3.2016)
- Kurttila, T. 2016. Eriarvoistuva koulu? Lapsiasiavaltuutetun vuosikirja. Lapsiasiavaltuutetun toimiston julkaisuja 1. Saatavilla osoitteessa: http://lapsiasia.fi/wp-content/uploads/2016/04/LA_vuosikirja_2015-2.pdf (viitattu 4.7.2016)
- Kuusela, J. 2006. Temaattisia näkökulmia perusopetuksen tasa-arvoon. Oppimistulosten arviointi 6. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kuusi, H., Jaku-Sihvonen, R. & Koramo, M. 2009. Koulutus ja sukupuolten tasa-arvo. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 52. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kärnä, P., Hakonen, R. & Kuusela, J. 2012. Luonnontieteellinen osaaminen perusopetuksen 9. luokalla 2011. Opetushallitus. Koulutuksen seurantaraportti 2. Saatavilla osoitteessa:

- http://www.oph.fi/download/140378_Luonnontieteellinen_osaaminen_perusopetuksen_9.luokalla_2011.pdf (luettu 28.9.2015)
- Laclau, E. 2005. *On populist Reason*. Verso. Quebecor World, Fairfield.
- Laclau, E. & Mouffe, C. 2001. *Hegemony and Socialist Strategy. Towards a Radical Democratic Politics*. 2.painos. London: Verso.
- Lahelma, E., Rahkonen, O., Koskinen, S., Martelin, T. & Palosuo, H. 2009. Socio-economic health inequalities: causes and explanatory models. Teoksessa H.Palosuo, S. Koskinen, E. Lahelma, E. Kostiainen, R. Prättälä, T. Martelin, A.Ostamo, I. Keskimäki, M. Sihto & E. Linnanmäki (toim.) *Health inequalities in Finland. Trends in socioeconomic health differences 1980-2005*, Ministry of Social Affairs and Health Publications 9, 21-37. Saatavilla osoitteessa:
<https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/111864/URN%3aNBN%3afi-fe201504224334.pdf?sequence=1> (viitattu 10.6.2016)
- Lahtinen, M. & Lankinen, T. 2013. *Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä*. 8. uudistettu painos. Tallinna: Tietosanoma Oy.
- Laiho, Anna. 2013. Sukupuolten tasa-arvo koulutuspoliittisena tavoitteena ja käsitteenä - erityistarkastelussa 2000-luvun politiikkadokumentit. *Kasvatus & Aika* 7 (4), 27-44.
- Laitinen, L. 1995. Nollapersoona. *Virittäjä* 99, (3), 337-358. Saatavilla osoitteessa:
<http://elektra.helsinki.fi.ezproxy.jyu.fi/se/v/0042-6806/99/3/nollaper.pdf> (viitattu 28.5.2016)
- Laitinen, S. & Hilmola, A & Juntunen M-L. (toim.) 2011. *Peruopetuksen musiikin, kuvataiteen ja käsityön oppimistulosten arviointi 9. Vuosiluokalla*. Opetushallituksen koulutuksen seurantaraportit 1. Saatavilla osoitteessa:
http://www.oph.fi/julkaisut/2011/perusopetuksen_musiikin_kuvataiteen_ja_kasityon_oppimistulosten_arviointi_9_vuosiluokalla (viitattu 2.3.2015)
- Laitinen - Kuikka, S. 2005. Euroopan sosiaalinen malli - Gosta Esping-Andersen ja tulevaisuuden hyvinvointivaltio. Teoksessa J. Saari (toim.) *Hyvinvointivaltio. Suomen mallia analysoimassa*. 2. painos. Helsinki: Yliopistopaino, 302-331.
- Laki 2014a. Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta annetun lain muuttamisesta. Saatavilla osoitteessa:
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141329> (viitattu 3.3.2015)
- Laki 2014b. Yhdenvertaisuuslaki. Saatavilla osoitteessa:
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20141325?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=Yhdenvertaisuuslaki> (viitattu 20.10.2014)
- Laki 2012. Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta. Saatavilla osoitteessa:
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkuper/2012/20120422> (viitattu 19.10.2014)
- Laki 2010. Laki perusopetuslain muuttamisesta Saatavilla osoitteessa:
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642> (viitattu 20.10.2014)

- Laki 2009. Opetusministeriön asetus vieraskielisten sekä saamenkielisten ja romanikielisten oppilaiden täydentävään opetukseen perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa myönnettävän valtionavustuksen perusteista. Saatavilla osoitteessa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2009/20091777> (viitattu 20.10.2014)
- Laki 2003. Kielilaki. Saatavilla osoitteessa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030423?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=kielilaki%20> (viitattu 20.10.2014)
- Laki 2003. Uskonnonvapauslaki. Saatavilla osoitteessa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030453> (viitattu 23.10.2014)
- Laki 2001. Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta. Saatavilla osoitteessa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2001/20011435> (viitattu 19.10.2014)
- Laki 1999. Suomen perustuslaki. Saatavilla osoitteessa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1999/19990731?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=Suomen%20Perustuslaki> (viitattu 20.10.2014)
- Laki 1998a. Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista. Saatavilla osoitteessa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986>. (Viitattu 25.10.2014)
- Laki 1998b. Perusopetusasetus. Saatavilla osoitteessa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852> (viitattu 20.10.2014)
- Laki 1998c. Perusopetuslaki. Saatavilla osoitteessa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perusopetuslaki> (viitattu 20.10.2014)
- Laki 1995. Kuntalaki. Saatavilla osoitteessa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1995/19950365?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=Kuntalaki> (viitattu 20.10.2014)
- Laki 1986. Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta. Saatavilla osoitteessa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1986/19860609> (viitattu 23.10.2014)
- Lampinen, O. 2000. Suomen koulutusjärjestelmän kehitys. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Lampinen, O & Poropudas, O. 2010. Koulutuspolitiikka. Teoksessa P. Niemelä (toim.) Hyvinvointipolitiikka. Helsinki: WSOY, 268-288.
- Lappalainen, H-P. 2010. Sen edestä löytyä. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset peruskoulun päättövaiheessa 2010. Koulutuksen seurantaraportit 2. Opetushallitus. Saatavilla osoitteessa: http://www.oph.fi/download/132347_Sen_edestaan_loytaa.pdf (viitattu 2.3.2015)
- Lapsiasiavaltuutetun vuosikirja 2015. Harvojen yhteiskunta vai kaikkien kansakunta? Hallituskausi 2011–2015 lapsen oikeuksien näkökulmasta. Saatavilla osoitteessa:

- http://lapsiasia.fi/wp-content/uploads/2016/04/LA_vuosikirja_2015-2.pdf (viitattu 22.6.2016)
- Lehtisalo, L. & Raivola, R: 1999. Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle. Juva: WSOY.
- Lehtonen, M. 2004. Merkitysten maailma. Kulttuurisen tekstintutkimuksen lähtökohtia. 5.painos. Tampere: Tammer-Paino.
- Lempiäinen, K. 2009. Euroopan unionin koulutuspolitiikka ja kysymys sukupuolisesta toimijasta. Teoksessa Ojala, H., Palmu T. & Saarinen, J. (toim.) Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa. Tallinna: Vastapaino, 41 - 70.
- Leppävuori, S-L. 1999. Peruskoulun valinnaisuus - oppilaan etu vai yhteinen hyöty? Valinnan perusteiden tarkastelua sekä oppilaan ja heidän vanhempiansa kokemuksia peruskoulun valinnaisuudesta. Acta Universitatis Tamperensis 656. Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Lindström, A. 2005. Kansalliset opetussuunnitelmat yhteiskunnallisina uudistajina. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino, 18- 35.
- Lukkarinen, Esko. 2002. Koulutuksellisesta tasa-arvosta ja yhdenvertaisuudesta. Teoksessa: Holopainen, E.; Lukkarinen, E & Rautama P. (toim.) Paluu kansalliseen koulutuspolitiikkaan. Kirjoituksia suomalaisesta koulutuksesta ja koulutuspolitiikasta. Valtion alueellisen sivistyshallinnon virkamiehet VSV ry. Vaasa: UPC Print, 130-143
- Luukka, M-R ja Pöyhönen S. 2007. Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutusprojektin keskeiset suositukset. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Luukkainen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. Opetus 2000- sarja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lynch K. 2000. Research and Theory on Equality and Education. Teoksessa M.T. Hallinan (ed.) Handbook of the Sociology of education. New York: Klumer Academic/ Plenum Publishers, 85-105.
- Lynch, K. & Baker, J. 2005. Equality in education. An equality of condition perspective. Theory and Research in Education, 3 (2), 131-164.
- Lähteenmäki, L. 2013. Keskusteluja vuokratyöstä. Vuorotyön diskursiivinen rakentuminen Suomessa. Turun yliopiston julkaisuja C 356. Turun yliopisto. Saatavilla osoitteessa:
<http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/87692/AnnalesC356Lahteenmaki.pdf?sequence=1> (viitattu 4.11.2013).
- Matti Vanhasen II hallituksen ohjelma 2007. Vastuullinen, välittävä ja kannustava Suomi. Saatavilla osoitteessa:
<http://valtioneuvosto.fi/documents/10184/368562/hallitusohjelma-vanhanen-II/2a27514c-b939-4bb6-9167-ce886c358dff> (viitattu 23.7.2015)

- Mayer, M. 2001. Between theory, method and politics: positioning of the approaches to CDA. Teoksessa R. Wodak & M. Mayer (toim.) *Methods of Critical Discourse Analysis*. London: SAGE, 14-31.
- MacLuren, 2003. *Discourse in educational and social research*. Open university. London: Bidles.
- Meriläinen, R. 2011. Valkolakki vai haalarit, vaiko molemmat. Koulutuspolitiikan vaikuttajien näkemykset toisen asteen kehityksestä. Superin julkaisuja 1. Helsinki: SuPer.
- Mietola, R., Lahelma, E., Lappalainen, S. & Palmu, T. 2005. Johdattelua kohtaamisiin kasvatuksen, koulutuksen ja tutkimuksen kentillä. Teoksessa Mietola R. & Lahelma E., Lappalainen, S. & Palmu, R. (toim.) *Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä - erontekoa ja yhdessä tekemistä*. Kasvatusalan tutkimuksia 22. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 9-19.
- Miettinen, R. 2014. Kykenevöittävä hyvinvointivaltio ja koulun kehittämisen haasteet. *Kasvatus* 45 (1), 7-19.
- Mill, J.S. 1982. *Vapaudesta*. Studia Liberalia 1. Mikkeli: Länsi-Suomen Kirjapaino Oy.
- Naumanen, P., Leppänen, R. & Rinne, R. 2008. Euroopan unionin muuttuva koulutuspolitiikka. Teoksessa R. Rinne, L. Jogi, R. Leppänen, M. Korppas & K. Klemelä (toim.) *Suomalainen ja virolainen koulutus ja EU:n uusi koulutuspolitiikka*. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos. Turku: Painosalama Oy, 227-326.
- Naumanen, P. & Silvennoinen, H: 2010. Koulutus, yhteiskuntaluokat ja eriarvoisuus. Teoksessa J. Erola (toim.) *Luokaton Suomi? Yhteiskuntaluokat 2000-luvun Suomessa*. Helsinki: Hakapaino Oy, 67-88.
- Nousiainen, K. 2008. Yleinen oppi yhdenvertaisuudesta? Teoksessa S. Hurri (toim.) *Demokraattisen oikeuden ehdot*. Tutkijaliitto. Tampere: Juvenes Print, 157-168.
- Nousiainen, K. 2012. Käsitteellisiä välineitä tasa-arvon erittelyyn. Teoksessa J. Kantola, K. Nousiainen & M. Saari. *Tasa-arvo toisin nähtynä. Oikeuden ja politiikan näkökulmia tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen*. Tallinna: Gaudeamus, 31-56.
- Nyyssölä, K. 2013. Näkökulmia koulutuksen ohjausjärjestelmiin, tietoperustaisuuteen ja valintoihin. Raportit ja selvitykset 12. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy.
- Nyyssölä, K. & Honkasalo, R. 2013. Koulutuksen järjestäminen ja koulutuspolitiikan ohjaus maailman osaavimman kansan haasteena. Teoksessa S. Mahlamäki-Kultanen, T. Hämäläinen, P. Pohjonen & K. Nyyssölä (toim.) *Maailman osaavin kansa 2020- Koulutuspolitiikan keinot, mahdollisuudet ja päämäärät*. Koulutustutkimusfoorumin julkaisuja. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2013:8. Tampere: Juvenes Print-Suomen Yliopistopaino Oy, 34-49.
- OECD. 2010. *PISA 2009 Results: Overcoming social background. Equity in learning opportunities and outcomes*. Saatavilla osoitteessa:

- <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852584.pdf>
(viitattu 21.2.2016)
- Opetushallitus 1994. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki.
- Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Saatavilla osoitteessa:
http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf (viitattu 22.7.2015)
- Opetushallitus 2009. Näkökulmia perusopetuksen tuntijakoon ja tavoitteisiin. Opetushallitus. Saatavilla osoitteessa:
http://www.oph.fi/download/118604_Tuntijako.pdf (viitattu 6.3.2015)
- Opetusministeriö 2004. Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma vuosille 2003-2008. Opetusministeriön julkaisuja 6. Opetusministeriö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Opetusministeriö 2007. Koulutus ja tutkimus vuosina 2007-2012. Kehittämissuunnitelma. Saatavilla osoitteessa:
http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/asiakirjat/kesu_2012_fi.pdf (viitattu 31.3.2015)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010. Perusopetus 2020- yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 1. Saatavilla osoitteessa:
http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2010/perusopetuksen_tuntijako.html (Viitattu 12.9.2014)
- Opetushallitus 2011. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Määräykset ja ohjeet 2011:20. Helsinki. Opetushallitus. Saatavilla osoitteessa:
http://www.oph.fi/download/132882_Perusopetuksen_opetussuunnitelma_perusteiden_muutokset_ja_taydennukset2010.pdf.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012 a. Koulutus ja tutkimus vuosina 2011-2016. Kehittämissuunnitelma. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:1. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Saatavilla osoitteessa:
http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/asiakirjat/Kesu_2011_2016_fi.pdf (viitattu 15.2.2015)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012 b. Tulevaisuuden perusopetus- valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2012:6. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Saatavilla osoitteessa:
http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2012/Tulevaisuuden_perusopetus.html (viitattu 15.3.2014))
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012 c. Ehdotus valtionneuvoston strategiaksi koulutuksellisen tasa-arvon edistämiseksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioista ja selvityksiä 2012: 28. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Saatavilla osoitteessa:
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/tr28.pdf?lang=fi> (viitattu 21.8.2015)

- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015. Erityisavustus perusopetuksen opetusryhmien pienentämiseen. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Saatavilla osoitteessa:
<http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/avustukset/ryhmakoko.html?lang=fi> (viitattu 5.3.2016)
- Ouakrim-Soivio, Najat & Kuusela, J. 2012. Historian ja yhteiskuntaopin oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2011. Koulutuksen seurantaraportti 2012:3. Opetushallitus. Saatavilla osoitteessa:
http://www.oph.fi/download/139945_Historian_ja_yhteiskuntaopin_oppimistulokset_perusopetuksen_paattovaiheessa_2011.pdf (viitattu 10.3.2015)
- Ozga, J. & Lingard, B. 2007. Globalization, education policy and politics. In Lingard, B. & Ozga, J. (toim.) *The Routledge Falmer reader in education, policy and Politics*. London: Routledge, 65-82.
- Palonen, E. 2008. Ernesto Laclau ja Chantal Mouffe. Diskurssiteoria ja radikaalia demokratiaa. Teoksessa K. Lindroos & S. Soininen (toim.) *Politiikan nykysteoreetikkoita*. Tampere: Esa Print, 209-232.
- Palonen, K. 2007. Kaksi politiikan käsitettä. Tulkinta historiasta ja nykytilanteesta. Teoksessa P-E. Korvela & K. Lindroos (toim.) *Avauksia poliittiseen ajatteluun*. SoPhi 109. 3.painos. Vantaa: Hansaprint Oy.
- Palonen, K. 2007. Introduction: From policy and polity to politicking and politicization. Teoksessa Palonen, K. 2007. *Re-thinking politics. Essays from a quarter-century*. 2.painos. Jyväskylä: University Printing House.
- Palomäki, S. & Heikinaro-Johansson, P. 2011. Liikunnan oppimistulosten seuranta-arviointi perusopetuksessa 2010. Koulutuksen seurantaraportti 2010:4. Opetushallitus. Saatavilla osoitteessa:
http://www.oph.fi/download/131648_Liikunnan_seuranta-arviointi_perusopetuksessa_2010.pdf (viitattu 3.3.2015)
- Patomäki, H. 2007. Uusliberalismi Suomessa. Lyhyt historia ja tulevaisuuden vaihtoehdot. Vantaa: Dark Oy.
- Phillips, A. 2004. Defending equality of outcome. *The Journal of Political Philosophy* 12 (1), 1-19
- Phillips, A. 2006. "Really Equal: Opportunities and Autonomy". *The Journal of Political Philosophy*, 14 (1), 18-32.
- Pietikäinen, S. 2000a. Discourses of Differentiation. *Ethnic Representations in Newspaper Texts*. Jyväskylä studies in communication 12. Jyväskylän yliopisto.
- Pietikäinen, S. 2000b. Kriittinen diskurssianalyysi. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) *Kieli, diskurssi ja yhteisö. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 191 - 218.
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. 2009. *Kurssi kohti diskurssia*. Tallinna: Vastapaino.
- Pietilä A. & Toivanen O. 2000. Opetussuunitelmatyö kunnissa ja peruskouluissa vuosina 1994-1999. *Kehittyvä koulutus 2/2000*. Helsinki. Opetushallitus.

- Pinar, W.F. 2004. What is curriculum theory? New Jersey, Lawrence Erlbaum.
- Pinar, W.F., Reynolds, W.M., Slattery, P. & Taubman P.M. 2004. Understanding curriculum. An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses. New York: Peter Lang.
- Poikonen, J. 2011. "Miksi valita jo peruskouluvaiheessa?" - Vanhempien kouluvalintastrategiat. Kasvatus (2)131- 143.
- Poole, B. 2010. Commitment and criticality: Fairclough's Critical Discourse Analysis evaluated. International Journal of Applied Linguistics 20 (2), 137-154.
- Poropudas, O. & Volanen M.V. 2003. Kohti asiantuntijayhteiskunnan koulutuspolitiikkaa. Helsinki: Omakirja.
- Pulkkinen, S. & Roihuvuori, J. 2014 (toim.) Erkanevat koulutuspolut - Koulutuksen tasa-arvon tila 2010- luvulla. Suomen ylioppilaskuntien liitto SYL ry. Espoo: Painotalo Casper.
- Pylkkänen, A. 2012. Muodollisen tasa-arvon pitkä historia ja sen sisäänrakennetut erot. Teoksessa J. Kantola, K. Nousiainen & M. Saari Tasa-arvo toisin nähtynä. Oikeuden ja politiikan näkökulmia tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen. Helsinki: Gaudeamus, 57-72.
- Pynnönen, A. 2013. Diskurssianalyysi: Tapa tutkia, tulkita ja olla kriittinen. Jyväskylän yliopiston kauppakorkeakoulun Working Paper N:o 379. Saatavilla osoitteessa:
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/42412/978-951-39-5471-0.pdf?sequence=1> (viitattu 6.11.2013)
- Pynnönen, A. 2015. Varjosta valokeilaan. Kriittisiä diskurssianalyysyjä huonosta johtamisesta. Jyväskylä studies in Business and Economics. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Pääministeri Jyrki Kataisen hallitusohjelma 2011. Avoin, oikeudenmukainen ja rohkea Suomi. Valtioneuvosto. Saatavilla osoitteessa:
<http://valtioneuvosto.fi/documents/10184/147449/Kataisen+hallituksen+ohjelma/81f1c20f-e353-47a8-8b8f-52ead83e5f1a> (viitattu 15.2.2015)
- Pääministeri Matti Vanhasen II hallituksen ohjelma 2007. Vastuullinen, välittävä ja kannustava Suomi. Saatavilla osoitteessa:
<http://valtioneuvosto.fi/documents/10184/368562/hallitusohjelma-vanhanen-II/2a27514c-b939-4bb6-9167-ce886c358dff> (viitattu 31.3.2015)
- Rajakaltio, H. Moninaisuus yhtenäisyydessä. 2011. Peruskoulu muutosten ristipaineissa. Acta Universitatis Tamperensis 1686. Tampereen yliopisto. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy - Juvenes Print.
- Rassool Naz. Equity and social justice discourses in education. Teoksessa Daniels, H., Lauder, H. & Porter, J. Knowledge, values and educational policy. A critical perspective. Routledge. Bookcraft Ltd, Stroud, Gloucestershire.
- Rautpuro, J. 2013. Hyödyllinen pakkolasku. Matematiikan oppimistulokset peruskoulun päättövaiheessa 2012. Koulutuksen seurantaraportit 3. Saatavilla osoitteessa:

http://www.oph.fi/download/147904_Hyodyllinen_pakkolasku.pdf
(luettu 28.2.2016)

- Rawls, J. 1980. *Theory of Justice*. 5.painos. Oxford: Oxford University Press.
- Rawls, J. 1988. *Oikeudenmukaisuusteoria*. Suom. Terho Pursiainen. Porvoo: WSOY.
- Remes, P. 2006. Diskurssianalyysin perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Helsinki: International Methelp, 288-373.
- Rinne, R. 1984. Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelman muutokset vuosina 1916-1970. Opetussuunnitelman intentioiden ja lähtökohtien teoreettis-historiallinen tarkastelu. Turun yliopiston julkaisuja C 44. Turun yliopisto. Turku: Typopress Oy.
- Rinne, R. 2002. Kansallisen koulutuspolitiikan loppu? Teoksessa R. Honkonen (toim.) *Koulutuksen lumo. Retoriikka, politiikka ja arviointi*. Tampere: Universtity Press, 93 - 117
- Rinne, R. 2003. Uusliberaali ajattelutapa on pesiytynyt suomalaiseenkin koulutuspolitiikkaan. *Aikuiskasvatus* 23 (2), 152- 157.
- Rinne, R. 2011. Tämä aika - teoksen tematiikan avauksia. Teoksessa R. Rinne, J.Tähtinen, A. Jauhiainen & M. Broberg (toim.) *Koulutuspolitiikan käytännöt kansallisessa ja ylikansallisessa kehyksessä*, Suomen kasvatustieteellinen seura. *Kasvatusalan tutkimuksia* 54. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 11- 20
- Rinne, R. 2014. Kulttuurinen pääoma ja koulutuksen periytyvyys. Teoksessa Pulkkinen Suvi & Roihuvuori Johanna (toim.) *Erkanevat koulutuspolut - Koulutuksen tasa-arvon tila 2010- luvulla*. Suomen ylioppilaskuntien liitto SYL ry. Espoo: Painotalo Casper Oy.
- Rinne, R., Kallo, J & Hokka, S. 2004. Liian innokas mukautumaan? OECD:n koulutuspolitiikka ja Suomen vastauksia. *Kasvatus* 35 (1), 34 - 54.
- Rinne, R. Jogi, L., Klemelä, K. Korppas, M. & Leppänen, R. 2008. Suomalais-virolaisen yhteishankkeen lähtökohdat. Teoksessa R. Rinne, L. Jogi, R. Leppänen, M. Korppas & K. Klemelä (toim.) *Suomalainen ja virolainen koulutus ja EU:n uusi koulutuspolitiikka*. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos. Turku: Painosalama Oy, 9-18.
- Rinne, R. Vuorio-Lehti, M. 1996. *Toivoton unelma?-koulutuksellista tasa-arvoa koskevat toiveet ja epäilyt peruskoulun synnystä 1990-luvulle*. Helsinki: Opetushallitus.
- Roemer, J. 1998. *Equality of Opportunity*. Cambridge: Harvard University Press.
- Rokka, P. 2011. Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä. *Acta Universitatis Tamperensis* 1615. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Rutkowski, D., Rutkowski, L. & Landfeldt, G. 2012. Reading economics, thinking education: The relevance - and irrelevance - of economic theory for curriculum research. *Journal of curriculum studies*, 44 (2), 165-192.

- Saari, S. 2002. Opettajankoulutuksen arviointi- ja kehittämisdiskurssi koulutuspoliittisessa kontekstissa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Acta Universitatis Tamperensis 893. Saatavilla osoitteessa: <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67246/951-44-5468-5.pdf?sequence=1.htm> (viitattu 8.2.2014)
- Saarinen, T. 2008. Position of text and discourse analysis in higher education policy research. *Studies in Higher Education* 33 (6), 719-728.
- Sarjala, J. 2002. Taistelu peruskoulusta. Teoksessa T. Holopainen, E.Lukkarinen, & P. Rautama (toim.) *Paluu kansalliseen koulutuspolitiikkaan. Kirjoituksia suomalaisesta koulutuksesta ja koulutuspolitiikasta*. Helsinki: Valtion alueellisen sivistyshallinnon virkamiehet VSV, 10-21.
- Sarjala, J. 2008. Järki hyvä herätetty. *Koulu politiikan pyörteissä*. Hämeenlinna: Kariston kirjapaino Oy.
- Sahlberg, P. 2007. Education policies for raising student learning: The Finnish approach. *Journal of Education policy*, 22 (2), 147-171.
- Sahlberg, P. 2015a. *Finnish Lessons 2.0. What can the world learn from educational change in Finland?* 2.painos. Teachers College, Columbia University. New York: Teachers College Press.
- Sahlberg, P. 2015b. *Suomalaisen koulun menestystarina ja mitä muut voivat siitä oppia*. Suomentanut Salla Korpela. Helsinki: Into Kustannus.
- Savioja, H. 2007. Koulutekijät nuorten syrjäytymisriskiä selittämässä. Teoksessa S. Alatupa (toim.) *Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma - löytyykö huono-osaisuuden syyt koulusta vai oppilaasta?* Sitran raportteja 75. Helsinki: Edita Prime Oy, 140-160.
- Sen, Amartya. 2010. *The Idea of Justice*. 2.painos. London: Penguin UK. London.
- Seppänen, P. 2006. *Kouluvalintapolitiikka perusopetuksessa. Suomalaiskaupunkien koulumarkkinat kansainvälisessä valossa. Kasvatusalan tutkimuksia 26*. Turku: Painosalama oy.
- Seppänen, P. & Rinne, R. 2015. *Suomalainen yhtenäiskoulu ylikansallisen koulupolitiikan paineissa*. Teoksessa P. Seppänen, M.Kalalahti, R. Rinne & H. Simola (toim.) 2015. *Lohkoutuva peruskoulu - Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 68.
- Seppänen, P, Rinne, R. & Sairanen, V. 2012. *Suomalaisen yhtenäiskoulun eriytyvät koulutiet. Oppilasvalikointi perusopetuksessa, esimerkkinä Turun koulumarkkinat. Yhteiskuntapolitiikka 77 (1), 16-33*.
- Seppänen, P., Kalalahti, M., Rinne, R. & Simola, H. (toim.) 2015. *Lohkoutuva peruskoulu - Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka*. Kasvatusalan tutkimuksia 68. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Seppänen, P., Kalalahti, M., Rinne, R. & Simola, H. 2015. *Suomalainen lohkoutuva peruskoulu vanhempien näkemänä*. Teoksessa P. Seppänen, M. Kalalahti, R. Rinne & H. Simola (toim.) *Lohkoutuva peruskoulu -*

- Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 68.
- Seppänen, P., Rinne, R. & Riipinen, P. 2012. Yläkouluvalinnat, koulujen suosio ja perheiden sosiaalinen asema. Lohkoutuuko perusopetus kaupungeissa? *Kasvatus* 43, (3), 226-243.
- Sihvola, J. 2008. Taloudellinen tehokkuus vai vastuullinen kansalaisuus? Kasvatuksen eettiset tavoitteet. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani, H. Linnansaari & K. Kumpulainen (toim.) Ihmistä kasvattamassa: Koulutus - arvot - uudet avaukset. Cultivating humanity: education - values - new discoveries. Professori Hannele Niemen juhla-kirja. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 40. Turku: Painosalama Oy, 347-356
- Siltaoja, M. & Vehkaperä, M. 2011. Diskurssianalyysi johtamis- ja organisaatiotutkimuksessa. Teoksessa Puusa, A. & Juuti P. (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Johtamistaidon opisto. Hansaprint, 206-231
- Silvennoinen, H., Seppänen, P. Rinne, R. & Simola, H. 2012. Yhteiskuntaluokat ja kouluvalintapolitiikka ylikansalliselta paikalliselle tasolle ulottuvassa tarkastelussa. *Kasvatus* 43 (5), 502-518.
- Silvennoinen, H. Rinne, R., Kosunen, S., Kalalahti, M. & Seppänen, P. 2015. Yhteiskuntaluokat ja kouluvalinta. Teoksessa: P. Seppänen, M. Kalalahti, R. Rinne & H. Simola (toim.) Lohkoutuva peruskoulu. Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 68. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 325- 370.
- Silverman, D. 2007. Interpreting qualitative data. Methods for Analyzing Talk, Text and Interaction. 3.painos. London: SAGE.
- Simola, H. 1995. Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 137. Helsinki: Yliopistopaino.
- Simola, H: 2001. Koulupolitiikka ja erinomaisuuden eetos. *Kasvatus* 32 (3), 290-297.
- Simola, H. 2002. Ilmaan propattu. Toiveiden rationalismi koulureformien diskursiivisena perustana. Teoksessa R. Honkonen. Koulutuksen lumo. Retoriikka, politiikka ja arviointi. Tampere: University press, 55-73.
- Simola, H. 2004. Koulutuspolitiikan mieluunta. *Kasvatus* 35 (1), 3-4.
- Simola, H. 2012. "PISAn ihme" - suomalaisen peruskoulun menestystarina. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.) Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960- luvulta 2000- luvulle. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 435-440.
- Simola, H. 2015. Koulutusihmeen paradoksit. Esseitä suomalaisesta koulutuspolitiikasta. Vantaa: Hansaprint Oy, 383- 413
- Simola, H. & Rinne, R. 2010. Kontingenssi ja koulutuspolitiikka: vertailevan tutkimuksen teoreettisia edellytyksiä etsimässä. *Kasvatus* 41 (4), 316-330.

- Simola, H., Varjo, J. & Rinne, R. 2015. Vasten valtavirtaa. Teoksessa H. Simola. Koulutusihmeen paradoksit. Esseitä suomalaisesta koulutuspolitiikasta. Vantaa: Hansaprint Oy. Vantaa, 263- 293.
- Simola, H., Seppänen, P., Kosunen, S. & Vartiainen, H. 2015. Oppilasvalikoinnin paluu? Teoksessa P. Seppänen, M. Kalalahti, R. Rinne & H. Simola (toim.) Lohkoutuva peruskoulu. Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 68. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 87-121.
- Sivistysvaliokunnan mietintö 1998. Hallituksen esitys koulutusta koskevaksi lainsäädännöksi. Saatavilla osoitteessa:
https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/mietinto/Documents/sivm_3+1998.pdf (viitattu 26.10.2014)
- Smith, Emma. 2012. Key Issues in Education and Social Justice. London: Sage Publications.
- Sosiaali- ja terveysministeriö. 2012. Hallituksen tasa-arvo-ohjelma 2012-2015. Saatavilla osoitteessa:
<http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/72264/URN%3aNBN%3afi-fe201504224500.pdf?sequence=1> (viitattu 4.8.2016).
- Subrahmanian, R. 2005. Gender equality in education: Definitions and measurements. *International Journal of Educational Development*, 25 (4), 395-407.
- Sulkunen, S., Välijärvi, J., Arffman I., Harju-Luukkainen, H., Kupari, P., Nissinen K., Puhakka, E. & Reinikainen P. 2010. Pisa 2009 ensituloksia. 15-vuotiaiden lukutaito sekä matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2010:21. Saatavilla osoitteessa:
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/okm21.pdf?lang=fi> (viitattu 4.3.2015)
- Sulkunen S. 2012. Suomalaisnuorten lukutaidon ja lukuharrastuksen muuttuminen vuodesta 2000. Teoksessa Sulkunen, S. & Välijärvi, J. (toim.) Kestääkö osaamisen pohja? Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 12, 13-32.
- Sulkunen, S. & Välijärvi, J. (toim.) Kestääkö osaamisen pohja? Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 12. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Suomen virallinen tilasto 2012. Julkisyhteisöjen menot tehtävittäin [verkkojulkaisu].
 ISSN=1798-0593. 2012. Helsinki: Tilastokeskus. Saatavilla osoitteessa:
http://www.stat.fi/til/jmete/2012/jmete_2012_2014-01-31_tie_001_fi.html (viitattu 17.6.2016)
- Suomen virallinen tilasto 2015. Koululaitoksen käyttömenot käyttökohteen mukaan 1995–2014. Saatavilla osoitteessa:
http://www.stat.fi/til/kotal/2014/kotal_2014_2016-05-11_tau_001_fi.html (viitattu 20.8.2016)
- Suoninen, E. 2016. Kielen käytön vaihtelevuuden analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen, K: Juhila & E. Suoninen. Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö. Tampere: Vastapaino, 51-73.

- Suoninen, A., Kupari P. & Törmäkangas, K. 2010. Nuorten yhteiskunnalliset tiedot, osallistuminen ja asenteet. Kansainvälisen ICCS 2009 tutkimuksen päätulokset. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Saatavilla osoitteessa:
<https://ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo/julkaisut/2010/d093> (viitattu 8.3.2015)
- Suortamo, M., Knubb-Manninen, G. & Korkeakoski, E. 2010. Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 52, 85-96. Saatavilla osoitteessa:http://karvi.fi/app/uploads/2014/09/KAN_52.pdf (viitattu 15.2.2015)
- Taylor, S. 2007. Researching educational policy and change in "new times": using critical discourse analysis. *Journal of Education Policy* 19 (4), 432-451.
- Tarkki, J. 1998. Tasa-arvo umpikujassa? Teoksessa J. Tarkki & T. Petäjäniemi. Tasa-arvo. Saavutuksia ja haasteita. Sitran julkaisusarja nro 187. Juva: WSOY.
- Telhaug, A.O., Mediås, O.A. & Aasen, P. 2004. From Collectivism to Individualism? Education as Nation Building in a Scandinavian Perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research* 48, (2), 141-158.
- Therborn, G. 2014. Eriarvoisuus tappaa. Suom. Tatu Henttonen. Tallinna: Vastapaino.
- Tiainen, H., Heikkinen, M., Kontunen, K., Lavaste, A.-E., Nysten, L., Seilo, M.-L., Välitalo, C. & Korkeakoski, E. 2012. Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden ja pedagogiikan toimivuus. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 57. Jyväskylä. Saatavilla osoitteessa:<http://karvi.fi/publication/taiteen-perusopetuksen-opetussuunnitelmien-perusteiden-ja-pedagogiikan-toimivuus/> (viitattu 14.7.2016)
- Tiililä, U. 2000. Tapaus päivähoitopäätös. Teoksessa V. Heikkinen, P. Hiidenmaa & U. Tiililä. Teksti työnä, virka kielenä. Tampere: Tammer-Paino, 215-266.
- Tomperi, T. 2013. Filosofia, uskonto ja elämäkatsomustieto koulussa - Keskustelu katsomusaineista. *Niin & Näin* 1, 61-62.
- Tuomaala, S. 2011. Kamppailu yhteisestä koulusta ja oppivelvollisuudesta. Teoksessa A. Heikkinen & P. Leino-Kaukiainen (toim.) *Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860- luvulta 1960- luvulle.* Suomalaisen kirjallisuuden seura. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy, 95-110.
- Tuori, S. 2012. Monikulttuurisuus ja sukupuolten välinen tasa-arvo. Teoksessa J. Kantola, K. Nousiainen & M. Saari (toim.) *Tasa-arvo toisin nähtynä. Oikeuden ja politiikan näkökulmia tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen.* Tallinna: Gaudeamus, 271-283.
- Unterhalter, E. 2009. What is equity in Education? *Reflections from the Capability Approach Studies in Philosophy and Education* 28 (5), 415-424.

- Valtiontalouden tarkastusvirasto. 2015. Maahanmuuttajaoppilaat ja perusopetuksen tuloksellisuus. Valtiontalouden tarkastusviraston tarkastuskertomukset 12. Helsinki: Lönnberg & Promo.
- Valkonen, T., Ahonen, H., Martikainen, P & Remes, H. 2009. Socio-economic health inequalities and how they have changed. Teoksessa H.Palosuo, S. Koskinen, E. Lahelma, E. Kostianen, R. Prättälä, T. Martelin, A.Ostamo, I. Keskimäki, M. Sihto & E. Linnanmäki (toim.) Health inequalities in Finland. Trends in socioeconomic health differences 1980-2005, Ministry of Social Affairs and Health Publications 9, 39-60. Saatavilla osoitteessa: <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/111864/URN%3aNBN%3afi-fe201504224334.pdf?sequence=1> (luettu 10.6.2016)
- Valtiopäivät 1998. Sivistysvaliokunnan mietintö 3 /1998. Saatavilla osoitteessa: https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/Mietinto/Documents/sivm_3+1998.pdf (viitattu 17.2.2016)
- Valtiopäivät 2010a. Eduskunnan täysistunnon pöytäkirja 16.9.2010 /84 Saatavilla osoitteessa: https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/Poytakirja/Documents/ptk_84+2010.pdf (viitattu 15.11.2013)
- Valtiopäivät 2010b. Eduskunnan täysistunnon pöytäkirja 7.10.2010 /96 Saatavilla osoitteessa: https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/Poytakirja/Documents/ptk_96+2010.pdf (viitattu 15.11.2013)
- Valtiopäivät 2010c. Eduskunnan täysistunnon pöytäkirja 13.10. 2010 / 99. https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/Poytakirja/Documents/ptk_99+2010.pdf (viitattu 6.3.2013)
- Valtiovarainministeriö. 2010. Julkinen talous tienhaarassa. Finanssipolitiikan suunta 2010- luvulla. Valtiovarainministeriön taloudelliset ja talouspoliittiset katsaukset 8 / 2010. Valtiovarainministeriö. Saatavilla osoitteessa: <http://vm.fi/documents/10623/456829/Julkinen%20talous%20tienhaara%202010/ccd9427d-219e-4268-b1d8-ac0b96a3e39d> (viitattu 20.8.2016)
- van Dijk, T.A: 1993. Principles of critical discourse analysis. Discourse & Society 4 (2), 249-283.
- van Dijk, T. 2008. Principles of critical discourse analysis. In Wetherell, M., Taylor, S. & Yates, J. (toim.) 2008. Discourse Theory and Practice. 8.painos. London. Sage, 300-317.
- van Leeuwen, T. 1996. The representation of social actors. Teoksessa C. R. Caldas-Coulthard & M. Coulthard. Text and practices. Readings in Critical Analysis, London: Routledge, 32-70.
- van Leeuwen, T. 2008. Discourse and Practice. New tools for critical discourse analysis. Oxford: University Press.
- Vanhempainliitto 2015. Vanhempien barometri 2015. Koululaisten vanhempien näkemyksiä kouluhyvinvoinnista. Saatavilla osoitteessa: <http://www.vanhempainliitto.fi/filebank/2775-BAROMETRI2015NETTIIN.pdf> (viitattu 22.6.2016)

- Vanttaja, M. & Rinne, R. 2008. Suomalainen koulutusjärjestelmä ja koulutuspolitiikka 1990- ja 2000- luvuilla. Teoksessa Rinne, R., Jogi, L., Leppänen, R., Korppas M. & Klemelä, K. (toim.) Suomalainen ja virolainen koulutus ja EU:n uusi koulutuspolitiikka. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos. Turku: Painosalama Oy, 19 -128
- Varjo, J. 2007. Kilpailukykyvaltion koululainsäädännön rakentaminen. Suomen eduskunta ja 1990-luvun koulutuspoliittinen käänne. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 209. Helsinki: Yliopistopaino.
- Varjo, J. 2011. Koulupiirien valtiollinen regulaatio/ deregulaatio koulutuksen ohjausmekanismeina. *Kasvatus & Aika* 5 (1), 79-113.
- Varjo, J., Kalalahti, M. & Seppänen, P. 2015. Kaupunkien eriytyneet institutionaaliset kouluvalintatilat, Teoksessa P.Seppänen, M. Kalalahti, R. Rinne & H. Simola. Lohkoutuva peruskoulu - Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka. Suomen kasvatustieteellinen seura Kasvatusalan tutkimuksia 68. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 59-86.
- Varjo, J., Kalalahti, M. & Silvennoinen, H. 2015. Kouluvalinta ja sivistyksellisiä perusoikeuksia koskeva demokraattinen iteraatio. Teoksessa P.Seppänen, M. Kalalahti, R. Rinne & H. Simola. Lohkoutuva peruskoulu - Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka. Suomen kasvatustieteellinen seura Kasvatusalan tutkimuksia 68. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 123-146.
- Venugopal, R. 2015. Neoliberalism as concept. *Economy and Society*, 44 (2), 165-187. Saatavilla osoitteessa:
<https://pdfs.semanticscholar.org/f823/f9f1ffdc0076640016201d493fdcc652e681.pdf> (viitattu 5.2.2017)
- Venäläinen, S. 2015. Arjen tiedot ja taidot hyvinvoinnin perustana. Kotitalouden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa. Kansallinen koulutuksen arviointineuvosto julkaisut 5. Saatavilla osoitteessa:
<http://karvi.fi/publication/arjen-tiedot-ja-taidot-hyvinvoinnin-perustana/> (viitattu 12.6.2016)
- Wetherell, M. 2008. Themes in Discourse Research: The Case of Diana. Teoksessa M. Wetherell, S. Taylor & S.J. Yates 2008 (toim.) *Discourse Theory and Practice*. 8.painos. London: SAGE, 14-28.
- Vettenranta, J. 2015. Koulutuksen tasa-arvo Suomessa. Teoksessa. J. Välijärvi, P. Kupari, A.K. Ahonen, I. Arffman, H. Harju-Luukkainen, K. Leino, M. Niemivirta, K. Nissinen, K. Salmela-Aro, M. Tarnanen, H. Tuominen-Soini, J. Vetterranta & R. Vuorinen. Millä eväillä osaaminen uuteen nousuun? PISA 2012- tutkimustuloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 16, 28-49. Saatavilla osoitteessa:
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2015/liitteet/okm6.pdf?lang=fi> (luettu 28.2.2016)
- Vettenranta, J., Välijärvi, J., Ahonen, A., Hautamäki, J., Hiltunen, J., Leino, K., Lähteinen, S., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Rautpuro, J. & Vainikainen, M-P. 2016. PISA ensituloksia 2015. Huipulla pudotuksesta

- huolimatta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 41. Saatavilla osoitteessa:
<http://okm.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2016/liitteet/okm41.pdf> (viitattu 17.2.2016)
- Whitty, G. 2003. *Making Sense of Education Policy*. 2.painos. London: SAGE Publications
- Whitty, G. 2011. Markkinalähtöisyys ja sen jälkeinen aika koulutuspolitiikassa. Teoksessa: R. Rinne, J. Tähtinen, A. Jauhiainen & M. Broberg. *Koulutuspolitiikan käytännöt kansallisessa ja ylikansallisessa kehityksessä*. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. *Kasvatualan tutkimuksia* 54. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 23-43
- Viertiö, A. 2000. Kuka paljastuu passiivin takaa? *Kielikello* 3. Saatavissa osoitteessa:
<http://www.kielikello.fi/index.php?mid=2&pid=11&aid=1196> (viitattu 15.12.2014).
- Wilenius, R. 1978. *Kasvatuksen ehdot: kasvatustieteellisen luonnos*. Jyväskylä: Atena.
- Widdowson, H.G. 1998. The Theory and Practise of Critical Discourse Analysis. *Applied Linguistics* 19 (1), 136-151.
- Wilkinson, R. ja Pickett, K. 2011. *Tasa-arvo ja hyvinvointi. Miksi tasa-arvo on hyväksi kaikille?* Juva: Bookwell Oy.
- Virtanen, A. 2002. Uudella koulutuksella uudelle vuosituhannele. Suomen 1990- luvun koulutuspolitiikka. Opetusministeriön koulutus- ja tiedepolitiikka osaston julkaisuja 95. Helsinki: Opetusministeriö.
- Vitikka, E. 2009. Opetussuunnitelman mallin jäsenyys. Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina. Suomen kasvatustieteellinen seura ry. *Kasvatusalan tutkimuksia* 44. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Wodak, R. 1996. *Disorders of discourse*. London: Longman.
- Wodak, R. 2001. What CDA is about- a summary of its history, important concepts and its developments. Teoksessa R. Wodak & M. Mayer (toim.) *Methods of Critical Discourse Analysis*. London: SAGE, 1-13.
- Vuokila-Oikkonen, P. & Mantela, J. 2011. Syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma - käsitteet ja niiden suhde toisiinsa CDS-projektissa. Teoksessa P. Vuokila-Oikkonen & A-E Halonen. *Rakentamassa ammattikorkeakouluyhteisöä*. Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja B Raportteja 48. Diakonia-ammattikorkeakoulu. Helsinki. Saatavilla osoitteessa:
www.diak.fi/tyoelama/Julkaisut/Documents/B_48_ISBN_9789524931434.pdf (viitattu 10.6.2016)
- Väljärvi, J., Linnankylä, P., Kupari, P., Reinikainen, P. & Arffman, I. 2002. The Finnish success in PISA- and some reasons behind it. PISA 2000. Jyväskylä: University of Jyväskylä, Finnish Institute for Educational Research.
- Väljärvi, J. 2008. Arviointi - itsetarkoitus vai pedagoginen työkalu? Teoksessa R. Meriläinen. (toim.) *Suomalaisen koulutuspolitiikan murros 1990-luvulla*. Okka-säätiön vuosikirja. Saarijärvi: Saarijärven Offset.

- Väljærvi, J. 2014. Osaaminen kestävällä pohjalla. Suomen PISA-tulosten kehitys vuosina 2000-2009. Tilannekatsaus helmikuu 2014. Opetushallituksen muistiot 2014:1. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla osoitteessa: http://www.oph.fi/download/155969_osaaminen_kestavalla_perustalla.pdf (viitattu 19.6.2016)
- Väljærvi, J: 2016a. Mikä mättää peruskoulussa? Oma linja- infopaketti 1. Eriarvoistuva peruskoulu. Saatavissa osoitteessa: http://omalinja.fi/wp-content/uploads/2016/03/Oma_Linja_infopaketti1_colour.pdf (viitattu 17.9.2016)
- Väljærvi, J: 2016b. Selvitys: Oppilaat eriarvoistuvat ja osaamistulokset tippuvat - Professori perää peruskouluun mittavaa remonttia. Saatavissa osoitteessa: http://yle.fi/uutiset/selvitys_oppilaat_eriavoistuvat_ja_osaamistulokset_tippuvat_professori_peraa_peruskouluun_mittavaa_remonttia/9072031 (viitattu 17.9.2016)
- Väliverronen, E. 1998. Mediatekstistä tulkintaan. Teoksessa A. Kantola, I. Moring & E. Väliverronen (toim.) Media-analyysi. Tekstistä tulkintaan. Tampere: Tammer-Paino, 13-39.
- Ylönen. 2009. Specialisation within the Finnish comprehensive school system. Reasons and outcomes for equity and equity of opportunity. Väitöskirja. Saarbrücken: VDM Publishing.
- Ylöstalo, H. 2012. Tasa-arvotyön tasa-arvot. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 1152. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Naistutkimus. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy- Juvenes Print.
- Young, I.M. 2001. Equality of Whom? Social Groups and Judgements of Injustice. The Journal of Political Philosophy 9 (1), 1-18.
- Young, I.M. 2011. Justice and the politics of difference. 2.painos. Princeton: Princeton University Press.

LIITTEET

LIITE 1 Tutkimukseen valikoituneet lausunnonantajat vuonna 2010 ja 2012

Tutkimukseen valikoituneet lausunnonantajat vuonna 2010

Puolueet (n=5)

Kristillisdemokraattinen eduskuntaryhmä (30)
Svenska riksdagsgruppen (147)
Vasemmistoliiton eduskuntaryhmä (155)
Kokoomuksen eduskuntaryhmä (212)
Sosiaalidemokraattinen eduskuntaryhmä (216)

Etujärjestöt (n= 38)

Käsi- ja taideteollisuusliitto TAITO (18)
Aineopettajaliitto AOL ry (22)
Äidinkielen opettajain liitto ry (23)
Suomen Psykologiliitto ry / koulupsykologien toimikunta (28)
Opetusalan ammattijärjestö OAJ (32)
Toimihenkilökeskusjärjestö STTK ry (37)
Taiteen perusopetusliitto TPO (38)
Kotitalousopettajien liitto ry (40)
Suomen rehtorit (46)
Suomen saksanopettajat ry (51)
Suomen ammattiliittojen keskusjärjestö SAK (54)
Kunnallinen työmarkkinalaitos (58)
Opsia ry (63)
Svenska Finlands Folkting (75)
Koulujen Musiikinopettajat ry (76)
Teknisten aineiden opettajat TAO ry (80)
Suomen Humanistiliitto (81)
Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto SOOL (88)
Suomen erityiskasvatuksen liitto ry SEL (92)
Finskalärärföreningen rf (95)
Suomen ruotsinopettajat ry (100)
Sivistystyönantajat (103)
Filosofian ja elämänkatsomustiedon opettajat FETO ry (110)
MAOL- Matemaattisten Aineiden Opettajien Liitto (111)
Suomen Lukiolaisten Liitto (117)
Suomen Opinto-Ohjaajat ry (125)
Luokanopettajaliitto (128)
Yksityiskoulujen liitto ry (133)
Kuvataideopettajat ry (142)
Elinkeinoelämän keskusliitto EK (149)
Suomen Ammattiin Opiskelevien Liitto SAKKI ry (151)
HYOL ry - Historian ja yhteiskuntaopin opettajien liitto (153)
Tekstiioipettajaliitto TOL ry (174)
Suomen kristillinen opettajaliitto SKOL (176)
Suomen lasten ja nuorten kuvataidekoulujen liitto (195)
Finlands svenska Skolungdomsförbund FSS rf (197)
Biologian ja maantieteen opettajien liitto BMOL ry (203)
Akava (227)

Kansalaisjärjestöt (n=12)

Suomen Vanhempainliitto ry (33)
 Mediakasvatusseura (43)
 Suomen nuorisoyhteistyö - Allianssi (62)
 Näkövammaisten Keskusliitto (78)
 Museopedagoginen yhdistys Pedaali ry (82)
 Nuorten ystävät ry (83)
 Teknologiakasvatuksen tutkimusyhdistys (146)
 Kuurojen Liitto (154)
 Helsingin erilaiset oppijat ry (156)
 Vakaumusten tasa-arvo ry (214)
 Förbundet Hem och Skola i Finland fr (219)
 Mannerheimin Lastensuojeluliitto (222)

Markkinat (yrity maailma) (n=1)

Nokia Oyj (96)

Ministeriöt (n= 4)

Opetus- ja kulttuuriministeriön koulutus- ja tiedepolitiikan osasto (35)
 Sosiaali- ja terveysministeriö (64)
 Oikeusministeriö (145)
 Sosiaali- ja terveysministeriö /Hyvinvoinnin ja terveyden edistämisen laitos (163)

Keskushallinnon virastot ja laitokset ja muut elimet (n=8)

Taiteen keskustoimikunta (Lastenkulttuurijaosto) (5)
 Suomen Kuntaliitto (29)
 Tasa-arvovaltuutettu (47)
 Lastensuojelun Keskusliitto (50)
 Valtion nuorisoasiain neuvottelukunta Nuora (143)
 Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (178)
 Lapsiasianvaltuutettu (213)
 Saamelaiskäräjät (231)

Aluehallintovirastot (n=4)

Lapin aluehallintovirasto (12)
 Etelä-Suomen aluehallintovirasto (60)
 Itä-Suomen aluehallintovirasto (91)
 Pohjois-Suomen aluehallintovirasto (205)

Kunnat ja kaupungit (n=24)

Salon kaupunki (2)
 Lapinlahden kunta (8)
 Parikkalan kunta (19)
 Kaarinan kaupunki (49)
 Ähtärin kaupunki (56)
 Porin kaupunki (61)
 Kittilän kunta (67)
 Sodankylän kunta (68)
 Joensuun kaupunki (72)
 Nastolan kunta (74)
 Turun kaupunki (86)
 Rovaniemen kaupunki (89)
 Uudenkaupungin kaupunki (93)
 Lahden kaupunki (113)

Lappeenrannan kaupunki (118)
 Keminmaan kunta (119)
 Sipoon kunta (137)
 Vantaan kaupunki (166)
 Jyväskylän kaupunki (173)
 Järvenpään kaupunki (180)
 Tampereen kaupunki (204)
 Kouvolan kaupunki (211)
 Vaalan kunta (224)
 Helsingin kaupunki (229)

Kirkot ja muut katsomukselliset yhteisöt (n=7)

Suomen evankelis-luterilainen kirkko (10)
 Katolinen kirkko Suomessa (85)
 Suomen ortodoksinen kirkko (135)
 Suomen Buddhalainen Unioni SBU ry (140)
 Suomen Ekumeeninen Neuvosto (144)
 Suomen Adventtikirkko (207a)
 Krishna-liike ISKCON Suomessa (228)

Yliopistot (n= 13)

Turun yliopisto / Turun opettajankoulutuslaitos (26)
 Aalto-yliopisto / Taideteollinen korkeakoulu (53)
 Itä-Suomen yliopisto (70)
 Helsingin yliopisto /Opettajankoulutuslaitos (123)
 Sibelius-Akatemia (126)
 Koulutuksen tutkimuslaitos / Jyväskylän yliopisto (162)
 Åbo Akademi / pedagogiska fakulteten (184)
 Käsityön aineopettajakoulutus, eri yliopistot (185)
 Jyväskylän yliopisto / Opettajankoulutuslaitos (193)
 Helsingin yliopiston Koulutuksen Arviointikeskus (208)
 Oulun yliopisto / kasvatustieteiden tiedekunta (218)
 Oulun yliopisto / Oulun normaalikoulu (234)
 Lapin yliopisto /Taiteiden tiedekunta (84)

Yksityiset henkilöt ja koulut (n= 2)

Helsingin ranskalais-suomalainen koulu (114)
 Espoon kristillisen koulun kannatusyhdistys (127)

Tutkimukseen valikoituneet lausunnonantajat 2012

Puolueet (n= 4)

Sosiaalidemokraattinen eduskuntaryhmä (110)
 Vasemmistoliiton eduskuntaryhmä (127)
 Keskustan eduskuntaryhmä (133)
 Kokoomuksen eduskuntaryhmä (145)

Etujärjestöt (n=32)

Kotitalousopettajien liitto ry (3)
 Suomen saksanopettajat ry (10)
 Svensk Ungdom rf (13)
 Suomen opinto-ohjaajat ry (20)
 Teknisten aineiden opettajat- TAO ry (26)
 Suomen psykologiliitto (27)

Tekstiiliopettajaliitto TOL ry (32)
 Suomen englanninopettajat ry (41)
 Suomen ranskanopettajain yhdistys ry (43)
 Suomen InSEA ja InSEA in Finland rf. (46)
 Elinkeinoelämän keskusliitto EK (50)
 Svenska Finlands folktinget (58)
 Seinäjoen seudun kotitalousopettajat ry (67)
 Suomen Lukiolaisten liitto (72)
 Suomen Ammattiliittojen Keskusjärjestö SAK ry (74)
 Biologian ja maantieteen opettajien liitto BMOL ry (75)
 Suomen uskonnonopettajaliitto SUOL ry (82)
 Finlands Svenska Lärarförbund FSL (86)
 Suomen Rehtorit ry (89)
 Luokanopettajaliitto ry (91)
 Tekniikan Akateemiset TEK (10 akavalaisen liiton lausunto) (100)
 Kristillisten koulujen rehtorit (114)
 Suomen Ammattiin Opiskelevien Liitto - SAKKI ry (126)
 Suomen Ruotsinopettajat ry (135)
 Aineenopettajaliitto AOL ry (137)
 Teknologiateollisuus ry (139)
 Suomen ylioppilaskuntien liitto SYL (144)
 Suomen kieltenopettajien liitto SUKOL ry (152)
 Toimihenkilökeskusjärjestö STTK ry (155)
 Suomen musiikinopettajat ry KMO (176)
 Käsi- ja taideteollisuusliitto Taito ry (186)
 Suomen humanistiliitto (194)

Kansalaisjärjestöt (n=22)

Suomen nuorisoyhteistyö -Allianssi ry (16)
 Svenska nu- verkosto (17)
 Suomen mielenterveysseura (21)
 Suomen vanhempainliitto (31)
 Finlands svenska Marthaförbund rf, Marttaliitto, Maa- ja Kotitalousnaiset ja Konsumentförbundet (34)
 Vammaisfoorumi ry (42)
 Seta ry (80)
 Vapaa-ajattelijain Liitto ry (94)
 Kansallisen LUMA-verkoston neuvottelukunta (115)
 Naisjärjestöjen Keskusliitto (116)
 Draama-oppiaineeksi kouluihin -työryhmä (119)
 Nuorisotutkimusseura (122)
 Suomen 4H-liitto (124)
 Suomen Punainen Risti (129)
 Suomen Keittiömestarit ry (140)
 ELO- Suomalaisen ruokakulttuurin edistämissäätiö (142)
 Ruokatieto Yhdistys ry (148)
 Kuurojen Liitto ry (161)
 Mannerheimin Lastensuojeluliitto MLL (163)
 Liikuntatieteellinen Seura (terveystieto) (167)
 Eduskunnan kotitalouden tukirengas (189)
 Juustopöytä ry (191)

Valtion hallinto**Ministeriöt (n=6)**

Sosiaali- ja terveysministeriö (62)
 Terveysten ja hyvinvoinnin laitos (65)
 Oikeusministeriö (123)
 Opetus- ja kulttuuriministeriön kulttuuri-, liikunta- ja nuorisopolitiikan osasto (143)
 Sisäasiainministeriö (166)
 Opetushallitus (196)

Keskushallinnon virastot ja laitokset ja muut toimielimet (n=8)

Kuluttajavirasto & Kuluttaja-asiamies (56)
 Koulutuksen arviointineuvosto (120)
 Lapsiasiavaltuutetun toimisto (160)
 Saamelaiskäräjät (168)
 Kieliain neuvottelukunta (170)
 Suomen Kuntaliitto (185)
 Valtion nuorisosiain neuvottelukunta (190)
 Lastensuojelun keskusliitto (195)

Aluehallintovirastot (n=5)

Itä-Suomen aluehallintovirasto (22)
 Länsi- ja Sisä-Suomen aluehallintovirasto (28)
 Etelä-Suomen aluehallintovirasto (87)
 Lapin aluehallintovirasto (90)
 Pohjois-Suomen aluehallintovirasto (134)

Kunnat ja kaupungit (n= 5)

Turku (7)
 Helsinki, opetusvirasto (68)
 Tampereen kaupunki (71)
 Espoon suomenkielinen varhaiskasvatus- ja opetuslautakunta (95)
 Vantaan kaupunki (99)

Kirkot ja muut katsomukselliset yhteisöt (n=1)

Suomen evankelisluterilainen kirkko (106)

Yliopistot (n=11)

Lapin yliopiston taiteiden tiedekunta (52)
 Käsityön aineenopettajakoulutus, Helsingin yliopisto, Itä-Suomen yliopisto, Turun yliopisto,
 Åbo Akademi (59)
 Turun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta (69)
 Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos (73)
 Åbo Akademi (76)
 Helsingin Yliopiston Kotitalouspedagogio-opiskelijat ry (79)
 Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden yksikkö (84)
 Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus (154)
 Sibelius-Akatemia (162)
 Aalto-yliopisto, Taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu (172)
 Itä-Suomen yliopisto, Kotitalous- ja käsityötieteen opiskelijat Kotex (183)

Yksityiset henkilöt (n=8)

Kolmonen Jaakko (37)
 Kirkkoharjun koulun kotitalousopettajat oppilaineen (45)
 Ruohomäki Eija (93)

Helsingin Suomalainen Yhteiskoulu SYK (113)

Ruohomäki Eija, kansainvälistymisen valtakunnallinen koordinoitihanke (156)

Shakespeare John ja Tarja (164)

Mäenluoma Tiina (184)

Alavuden yläkoulu, kotitalousopettajat Anne-Mari Takala, Raija Heikkilä (187)

LIITE 2 Tutkimukseen valikoituneet lausunnonantajat numerojärjestyksessä

Tutkimukseen valikoituneet lausunnonantajat vuonna 2010

Salon kaupunki (2)
 Taiteen keskustoimikunta (Lastenkulttuurijaosto) (5)
 Lapinlahden kunta (8)
 Suomen evankelis-luterilainen kirkko (10)
 Lapin aluehallintovirasto (12)
 Käsi- ja taideteollisuusliitto TAITO (18)
 Parikkalan kunta (19)
 Aineopettajaliitto AOL ry (22)
 Äidinkielen opettajain liitto ry (23)
 Turun yliopisto / Turun opettajankoulutuslaitos (26)
 Suomen Psykologiliitto ry / koulupsykologien toimikunta (28)
 Suomen Kuntaliitto (29)
 Kristillisdemokraattinen eduskuntaryhmä (30)
 Opetusalan ammattijärjestö OAJ (32)
 Suomen Vanhempainliitto ry (33)
 Opetus- ja kulttuuriministeriön koulutus- ja tiedepolitiikan osasto (35)
 Toimihenkilökeskusjärjestö STTK ry (37)
 Taiteen perusopetusliitto TPO (38)
 Kotitalousopettajien liitto ry (40)
 Mediakasvatusseura (43)
 Suomen rehtorit (46)
 Tasa-arvovaltuutettu (47)
 Kaarinan kaupunki (49)
 Lastensuojelun Keskusliitto (50)
 Suomen saksanopettajat ry (51)
 Aalto-yliopisto / Taideteollinen korkeakoulu (53)
 Suomen ammattiliittojen keskusjärjestö SAK (54)
 Ähtärin kaupunki (56)
 Kunnallinen työmarkkinalaitos (58)
 Etelä-Suomen aluehallintovirasto (60)
 Porin kaupunki (61)
 Suomen nuorisoyhteistyö - Allianssi (62)
 Opsia ry (63)
 Sosiaali- ja terveysministeriö (64)
 Kittilän kunta (67)
 Sodankylän kunta (68)
 Itä-Suomen yliopisto (70)
 Joensuun kaupunki (72)
 Nastolan kunta (74)
 Svenska Finlands Folkting (75)
 Koulujen Musiikinopettajat ry (76)
 Näkövammaisten Keskusliitto (78)
 Teknisten aineiden opettajat TAO ry (80)
 Suomen Humanistiliitto (81)
 Museopedagoginen yhdistys Pedaali ry (82)
 Nuorten ystävät ry (83)
 Lapin yliopisto / Taiteiden tiedekunta (84)
 Katolinen kirkko Suomessa (85)
 Turun kaupunki (86)

Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto SOOL (88)
Rovaniemen kaupunki (89)
Itä-Suomen aluehallintovirasto (91)
Suomen erityiskasvatuksen liitto ry SEL (92)
Uudenkaupungin kaupunki (93)
Finskalärärföreningen rf (95)
Nokia Oyj (96)
Suomen ruotsinopettajat ry (100)
Sivistystyönantajat (103)
Filosofian ja elämäntutkimustiedon opettajat FETO ry (110)
MAOL- Matemaattisten Aineiden Opettajien Liitto (111)
Lahden kaupunki (113)
Helsingin ranskalais-suomalainen koulu (114)
Suomen Lukiolaisten Liitto (117)
Lappeenrannan kaupunki (118)
Keminmaan kunta (119)
Helsingin yliopisto /Opettajankoulutuslaitos (123)
Suomen Opinto-Ohjaajat ry (125)
Sibelius-Akatemia (126)
Espoon kristillisen koulun kannatusyhdistys (127)
Luokanopettajaliitto (128)
Yksityiskoulujen liitto ry (133)
Suomen ortodoksinen kirkko (135)
Sipoon kunta (137)
Suomen Buddhalainen Unioni SBU ry (140)
Kuvataideopettajat ry (142)
Valtion nuorisosiain neuvottelukunta Nuora (143)
Suomen Ekumeeninen Neuvosto (144)
Oikeusministeriö (145)
Teknologiakasvatuksen tutkimusyhdistys (146)
Svenska riksdagsgruppen (147)
Elinkeinoelämän keskusliitto EK (149)
Suomen Ammattiin Opiskelevien Liitto SAKKI ry (151)
Historian ja yhteiskuntaopin opettajien liitto HYOL ry(153)
Kuurojen Liitto (154)
Vasemmistoliiton eduskuntaryhmä (155)
Helsingin erilaiset oppijat ry (156)
Koulutuksen tutkimuslaitos / Jyväskylän yliopisto (162)
Sosiaali- ja terveysministeriö /Hyvinvoinnin ja terveyden edistämisen laitos (163)
Vantaan kaupunki (166)
Jyväskylän kaupunki (173)
Tekstiiliopettajaliitto TOL ry (174)
Suomen kristillinen opettajaliitto SKOL (176)
Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (178)
Järvenpään kaupunki (180)
Åbo Akademi / pedagogiska fakulteten (184)
Käsityön aineenopettajakoulutus, eri yliopistot (185)
Jyväskylän yliopisto / Opettajankoulutuslaitos (193)
Suomen lasten ja nuorten kuvataidekoulujen liitto (195)
Finlands svenska Skolungdomsförbund FSS rf (197)
Biologian ja maantieteen opettajien liitto BMOL ry (203)
Tampereen kaupunki (204)
Pohjois-Suomen aluehallintovirasto (205)
Suomen Adventtikirkko (207a)
Helsingin yliopiston Koulutuksen Arviointikeskus (208)

Kouvolan kaupunki (211)
 Kokoomuksen eduskuntaryhmä (212)
 Lapsiasianvaltuutettu (213)
 Vakaumusten tasa-arvo ry (214)
 Sosiaalidemokraattinen eduskuntaryhmä (216)
 Oulun yliopisto / kasvatustieteiden tiedekunta (218)
 Förbundet Hem och Skola i Finland fr (219)
 Mannerheimin Lastensuojeluliitto (222)
 Vaalan kunta (224)
 Akava (227)
 Krishna-liike ISKCON Suomessa (228)
 Helsingin kaupunki (229)
 Saamelaiskäräjät (231)
 Oulun yliopisto / Oulun normaalikoulu (234)

Tutkimukseen valikoituneet lausunnonantajat 2012

Kotitalousopettajien liitto ry (3)
 Turku (7)
 Suomen saksanopettajat ry (10)
 Svensk Ungdom rf (13)
 Suomen nuorisoyhteistyö -Allianssi ry (16)
 Svenska nu- verkosto (17)
 Suomen opinto-ohjaajat ry (20)
 Suomen mielenterveysseura (21)
 Itä-Suomen aluehallintovirasto (22)
 Teknisten aineiden opettajat- TAO ry (26)
 Suomen psykologiliitto (27)
 Länsi- ja Sisä-Suomen aluehallintovirasto (28)
 Suomen vanhempainliitto (31)
 Tekstiiliopettajaliitto TOL ry (32)
 Finlands svenska Marthaförbund rf, Marttaliitto, Maa- ja Kotitalousnaiset ja Konsumentförbundet (34)
 Kolmonen Jaakko (37)
 Suomen englanninopettajat ry (41)
 Vammaisfoorumi ry (42)
 Suomen ranskanopettajain yhdistys ry (43)
 Kirkkoharjun koulun kotitalousopettajat oppilaineen (45)
 Suomen InSEA ja InSEA in Finland rf. (46)
 Elinkeinoelämän keskusliitto EK (50)
 Lapin yliopiston taiteiden tiedekunta (52)
 Kuluttajavirasto & Kuluttaja-asiamies (56)
 Svenska Finlands folktinget (58)
 Käsityön aineenopettajakoulutus, Helsingin yliopisto, Itä-Suomen yliopisto, Turun yliopisto, Åbo Akademi (59)
 Sosiaali- ja terveysministeriö (62)
 Terveiden ja hyvinvoinnin laitos (65)
 Seinäjoen seudun kotitalousopettajat ry (67)
 Helsinki, opetusvirasto (68)
 Turun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta (69)
 Tampereen kaupunki (71)
 Suomen Lukiolaisten liitto (72)
 Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos (73)

Suomen Ammattiliittojen Keskusjärjestö SAK ry (74)
 Biologian ja maantieteen opettajien liitto BMOL ry (75)
 Åbo Akademi (76)
 Helsingin Yliopiston Kotitalouspedagogio-opiskelijat ry (79)
 Setä ry (80)
 Suomen uskonnonopettajaliitto SUOL ry (82)
 Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden yksikkö (84)
 Finlands Svenska Lärärförbund FSL (86)
 Etelä- Suomen aluehallintovirasto (87)
 Suomen Rehtorit ry (89)
 Lapin aluehallintovirasto (90)
 Luokanopettajaliitto ry (91)
 Ruohomäki Eija (93)
 Vapaa-ajattelijain Liitto ry (94)
 Espoon suomenkielinen varhaiskasvatus- ja opetuslautakunta (95)
 Vantaan kaupunki (99)
 100 Tekniikan Akateemiset TEK (10 akavalaisen liiton lausunto) (100)
 Suomen evankelisluterilainen kirkko (106)
 Sosiaalidemokraattinen eduskuntaryhmä (110)
 Helsingin Suomalainen Yhteiskoulu SYK (113)
 Kristillisten koulujen rehtorit (114)
 Kansallisen LUMA-verkoston neuvottelukunta (115)
 Naisjärjestöjen Keskusliitto (116)
 Draama-oppiaineeksi kouluihin -työryhmä (119)
 Koulutuksen arviointineuvosto (120)
 Nuorisotutkimusseura (122)
 Oikeusministeriö (123)
 Suomen 4H- liitto (124)
 Suomen Ammattiin Opiskelevien Liitto - SAKKI ry (126)
 Vasemmistoliiton eduskuntaryhmä (127)
 Suomen Punainen Risti (129)
 Keskustan eduskuntaryhmä (133)
 Pohjois-Suomen aluehallintovirasto (134)
 Suomen Ruotsinopettajat ry (135)
 Aineenopettajaliitto AOL ry (137)
 Teknologiateollisuus ry (139)
 Suomen Keittiömestarit ry (140)
 ELO- Suomalaisen ruokakulttuurin edistämissäätiö (142)
 Opetus- ja kulttuuriministeriön kulttuuri-, liikunta- ja nuorisopolitiikan osasto (143)
 Suomen ylioppilaskuntien liitto SYL (144)
 Kokoomuksen eduskuntaryhmä (145)
 Ruokatieto Yhdistys ry (148)
 Suomen kieltenopettajien liitto SUKOL ry (152)
 Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus (154)
 Toimihenkilökeskusjärjestö STTK ry (155)
 Ruohomäki Eija, kansainvälistymisen valtakunnallinen koordinoitihanke (156)
 Lapsiasiavaltuutetun toimisto (160)
 Kuurojen Liitto ry (161)
 Sibelius-Akatemia (162)
 Mannerheimin Lastensuojeluliitto MLL (163)
 Shakespeare John ja Tarja (164)
 Sisäasiainministeriö (166)
 Liikuntatieteellinen Seura (terveystieto) (167)
 Saamelaiskäräjät (168)

Kieliasian neuvottelukunta (170)
Aalto-yliopisto, Taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu (172)
Suomen musiikinopettajat ry KMO (176)
Itä-Suomen yliopisto, Kotitalous- ja käsityötieteen opiskelijat Kotex (183)
Mäenluoma Tiina (184)
Suomen Kuntaliitto (185)
Käsi- ja taideteollisuusliitto Taito ry (186)
Alavuden yläkoulu, kotitalousopettajat Anne-Mari Takala, Raija Heikkilä (187)
Eduskunnan kotitalouden tukirengas (189)
Valtion nuorisoasiain neuvottelukunta (190)
Juustopöytä ry (191)
Suomen humanistiliitto (194)
Lastensuojelun keskusliitto (195)
Opetushallitus (196)

LIITE 3 Diskurssit ja teemat esimerkkiläusunnossa (nro123, oikeusministeriö) vuodelta 2010

Teksti nro 123	Diskurssit	Millaisena koulutuksellinen tasa-arvo näyttäytyy? Mitä merkityksiä sille annetaan?
<p>Valinnaisuus lisää eriarvoisuutta, segregatiota ja pidentää opiskeluaikojia (otsikko)</p> <p>Valinnaisuuden lisääntyessä oppiaineryhmissä lisääntyy segregatio. Tämä näkyy erityisesti fysiikan ja kemian pois-valitsemisessa. On ennakoitavaa, että erityisesti tytöt sulkevat valinnoillaan mahdollisuuden opiskella tekniikan, luonnontieteiden ja lääketieteen aloilla. Opetusministeriön asettaman Segregaation lieventämistyöryhmän keskeinen tavoite on ollut lieventää sukupuoleen liittyvää epätasa-arvoa koulutuksessa ja työelämässä; selvästikään nämä tavoitteet eivät toteudu Opetus 2020- mietinnön luomassa visiossa.</p> <p>Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos katsoo, että asiakirjassa ehdotetun kaltaisen valinnaisuuden lisääminen on uhka koulutukselliselle tasa-arvolle ja oppilaiden yhdenvertaisille mahdollisuuksille suuntautua joillekin jatkokoulutuksen aloille, jotka ovat yhteiskunnan ja elinkeinoelämän kannalta merkittäviä.</p>	<p>Eriytymisdiskurssi</p>	<p>Valinnaisuus lisää eriarvoisuutta, segregatiota ja pidentää opiskeluaikojia (otsikko)</p> <p>Koulutuksellisen tasa-arvon ja oppilaiden yhdenvertaisuuden uhkana nähdään asiakirjan kaltaisen valinnaisuuden lisääminen, koska se on uhka mahdollisuudelle suuntautua joillekin jatkokoulusaloille, jotka ovat yhteiskunnan ja elinkeinoelämän kannalta merkittäviä.</p> <p>Tähän liittyen valinnaisuus lisää myös segregatiota eri oppiaineissa, joissa erityisesti tytöt sulkevat valinnoillaan mahdollisuuden opiskella tekniikan, luonnontieteiden ja lääketieteen aloilla. Koska OPM:n asettaman segregatiotyöryhmän tavoitteena on ollut lieventää sukupuoleen liittyvää epätasa-arvoa koulutuksessa ja työelämässä, tämä tavoite ei selvästikään toteudu Opetus 2010- mietinnön visiossa.</p>
<p>Myös opetussuunnitelmaohjauksen ja paikallisen päätäntävällän suhteita on syytä selvittää valinnaisuuden osalta.</p>		<p>(alueellinen tasavertaisuus)</p>
<p>Oppiainekokonaisuudet ja valinnaiset opinnot tasa-arvon näkökulmasta</p> <p>Asiakirjassa Perusopetus 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako jää epäselväksi, millä tarkkuudella Opetushallituksen tulee kirjoittaa tuntijako-esityksessä hahmoteltujen oppiaineryhmien opetus-suunnitelmat ja miten varmistetaan perusopetuksen oppilaiden tasavertaiset mahdolli-</p>	<p>Ohjausdiskurssi</p>	<p>Jää epäselväksi, millä tarkkuudella Opetushallituksen tulee kirjoittaa tuntijako-esityksessä hahmoteltujen oppiaineryhmien opetus-suunnitelmat ja miten varmistetaan perusopetuksen oppilaiden tasavertaiset mahdolli-</p>

opetus-suunnitelmat ja miten varmistetaan perusopetuksen oppilaiden tasavertaiset mahdollisuudet opiskella oppiaineryhmiä kunnan ja koulun sijainnista riippumatta.		suudet opiskella oppiaineryhmiä kunnan ja koulun sijainnista riippumatta
Esityksestä ei yksiselitteisesti käy ilmi, voivatko koulutuksen järjestäjät määrittellä oppiainekokonaisuuden piiriin luettavan opetuksen vapaasti. On ongelmallista, jos esitettyjä oppiaineryhmiä aletaan toteuttaa eri kunnissa hyvin erilaisin sisällöin ja painotuksin.	Eriytymiskurssi	On epäselvää, voiko koulutuksen järjestäjä vapaasti määrittellä oppiainekokonaisuuden piiriin luettavan opetuksen. On ongelmallista, jos esitettyjä oppiaineryhmiä aletaan toteuttaa eri kunnissa hyvin erilaisin sisällöin ja painotuksin.
Vaarana on myös, että kokonaisuuksia opettavan henkilöstön kelpoisuusehdot muodostuvat väljiksi ja tapauskohtaisiksi sen mukaan, mikä kulloinkin on opetushenkilöstön tarve. Kelpoisuusehdot tulisi jo hyvissä ajoin miettiä oppiaineryhmien ja esitettyjen uusien oppiainneiden osalta. Niihin ei välttämättä löydy päteviä opettajia nykyisestä opettajakunnasta.	Ohjauskurssi	(Kuka saa päättää? - alueellisuus ja valinnaisuus)
Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos katsoo, että asiakirjassa ehdotetun kaltaista valinnaisuutta on liikaa suhteutettuna kaikille yhteisiin kursseihin. Riskinä on yleissivistyksen kapeneminen ja satunnaisesti tarjottavien valinnaiskursien sisällöllinen ja alueellinen epätasaisuus.	Yhteinen koulu - diskurssi	Ehdotetun kaltaista valinnaisuutta on liikaa suhteutettuna kaikille yhteisiin kursseihin. Riskinä on yleissivistyksen kapeneminen ja satunnaisesti tarjottavien valinnaiskursien sisällöllinen ja alueellinen epätasaisuus.
Ehdotetun kaltainen valinnaisuus asettaa koulut ja oppilaat eriarvoiseen asemaan.	Eriytymiskurssi	Ehdotetun kaltainen valinnaisuus asettaa koulut ja oppilaat eriarvoiseen asemaan.
Draama ja etiikka		
Draaman aseman vahvistaminen perusopetuksessa antaa teatterille, yhtenä taidekasvatuksen muotona, aseman perusopetuksessa. On tärkeää tarjota oppilaille yhdenvertaiset ja tasa-arvoiset mahdollisuudet kehittää monipuolisesti ilmaisuvalmiuksiaan ja vahvistaa itsetuntemustaan vuorovaikutuksessa erilaisten ihmisten ja ihmisryhmien kanssa.	Lainsäädännöllinen diskurssi	On tärkeää tarjota oppilaille yhdenvertaiset ja tasa-arvoiset mahdollisuudet kehittää monipuolisesti ilmaisuvalmiuksiaan ja vahvistaa itsetuntemustaan vuorovaikutuksessa erilaisten ihmisten ja ihmisryhmien kanssa.

<p>Toisaalta Draama voitaisiin kytkeä vahvemmin esimerkiksi osaksi äidinkieltä ja kirjallisuutta. Näin voidaan käyttää ja vahvistaa sitä asian- tuntemusta, jota äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat draaman alalla jo omaavat. Draamaa voidaan lisäksi käyttää myös opetusmetodinä eri oppiaineissa soveltaen sitä oppiaineen luonteen mukaan. Se on hyvä metodi, jonka avulla oppilaat oppivat ilmaisemaan itseään monipuolisesti.</p>	Ohjausdiskurssi	(yhdenvertaisuusdiskurssi, eriytymiskurssi ja yhteinen koulu diskurssi, säätelydiskurssi)
<hr/> Tiivistys <hr/>		
<p>Ehdotetun kaltaisen valinnaisuuden lisääminen on uhka koulutukselle tasa-arvolle ja oppilaiden yhdenvertaisille mahdollisuuksille suuntautua joillekin jatkokoulutuksen aloille, jotka ovat yhteiskunnan ja elinkeinoelämän kannalta merkittäviä.</p>	Eriytymiskurssi	
<p>Ehdotetun kaltaista valinnaisuutta on liikaa suhteutettuna kaikille yhteisiin kursseihin. Riskinä on yleisivistyksen kapeneminen ja satunnaisesti tarjottavien valinnaiskursien sisällöllinen ja alueellinen epätasaisuus.</p>	Yhteinen koulu - diskurssi	
<p>Ehdotetun kaltainen valinnaisuus asettaa koulut ja oppilaat eriarvoiseen asemaan.</p>	Eriytymiskurssi	

LIITE 4 Sosiaalisten toimijoiden analyysi esimerkkilausunnossa (nro123, oikeusministeriö) vuodelta 2010

Tekstivirkkeet	Kenen sanotaan tekevän?
<p>Valinnaisuus <u>lisää</u> eriarvoisuutta, segregatiota ja pidentää opiskeluaikoja (otsikko) (123)</p> <p>Opetusministeriön asettaman Segregaation lieventämistyöryhmän keskeinen tavoite <u>on ollut lieventää</u> sukupuoleen liittyvää epätasa-arvoa koulutuksessa ja työelämässä; selvästikään nämä tavoitteet <u>eivät toteudu</u> Opetus 2020- mietinnön luomassa visiossa. (123) (eriytymisdiskurssi)</p>	<p>Kuka lisää? Valinnaisuus Mitä? eriarvoisuutta...</p> <p>Kuka lieventää? Segregaation lieventämistyöryhmä Mitä? sukupuoleen liittyvää epätasa-arvoa koulutuksessa ja työelämässä Kuka ei toteudu? Nämä tavoitteet</p>
<p>Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos <u>katsoo</u>, että asiakirjassa ehdotetun kaltaisen valinnaisuuden lisääminen (nominalisaatio) <u>on uhka</u> koulutukselliselle tasa-arvolle ja oppilaiden yhdenvertaisille mahdollisuuksille <u>suuntautua</u> joillekin jatkokoulutuksen aloille, jotka <u>ovat</u> yhteiskunnan ja elinkeinoelämän kannalta <u>merkittäviä</u>. (123) (eriytymisdiskurssi)</p>	<p>Kuka katsoo? Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos Kuka lisää? Asiakirja (olosuhde) Kuka on uhka? Valinnaisuuden lisääminen (nominalisaatio) Mille? Koulutuksellisella tasa-arvolla ja oppilaiden yhdenvertaisille mahdollisuuksille suuntautua joillekin jatkokoulutusaloille Kuka on? Jotkut jatkokoulutusalat Mitä? yhteiskunnan ja elinkeinoelämän kannalta merkittäviä (mutta ei oppilaiden?)</p>
<p>Ehdotetun kaltainen valinnaisuus <u>asettaa</u> koulut ja oppilaat eriarvoiseen asemaan. (123) (eriytymisdiskurssi)</p>	<p>Kuka asettaa? Valinnaisuus Mitä? koulut ja oppilaat eriarvoiseen asemaan</p>
<p>Tiivistys</p>	<p>Sama kuin edellä</p>
<p>Ehdotetun kaltaisen valinnaisuuden lisääminen on uhka koulutukselliselle tasa-arvolle ja oppilaiden yhdenvertaisille mahdollisuuksille suuntautua joillekin jatkokoulutuksen aloille, jotka ovat yhteiskunnan ja elinkeinoelämän kannalta merkittäviä.</p>	<p>Sama kuin edellä Kenen tulee kirjoittaa? Opetushallitus</p>
<p>Ehdotetun kaltainen valinnaisuus asettaa koulut ja oppilaat eriarvoiseen asemaan. (123) (eriytymisdiskurssi)</p>	<p>Varmistetaan on passiivi Kuka varmistaa? opetushallitus (passiivi)</p>
<p>Opetushallituksen <u>tulee kirjoittaa</u> tuntijakoesityksessä hahmoteltujen oppiaineryhmien</p>	

opetussuunnitelmat ja miten varmistetaan perusopetuksen oppilaiden tasavertaiset mahdollisuudet opiskella oppiaineryhmiä kunnan ja koulun sijainnista riippumatta.

(123)

(ohjausdiskurssi)

On tärkeää tarjota oppilaille yhdenvertaiset ja tasa-arvoiset mahdollisuudet kehittää monipuolisesti ilmaisuvalmiuksiaan ja vahvistaa itsetuntemustaan vuorovaikutuksessa erilaisten ihmisten ja ihmisryhmien kanssa.

(123)

(lainsäädäntödiskurssi)

Kenen on tärkeää tarjota?

(perusopetuksen, aikaisemmassa tekstissä)

Kuka kehittää ja vahvistaa? oppilaat

LIITE 5 Lausunnonantajien tuottamat diskurssit vuonna 2010 ja vuonna 2012.

Toimijat	Yhteinen koulu -diskurssi		Eriytymis-diskurssi		Vapaus-diskurssi		Lainsäädännöllinen diskurssi		Ohjaus diskurssi		Kansainvälisyys diskurssi		Yht. Yht.	
	2010	2012	2010	2012	2010	2012	2010	2012	2010	2012	2010	2012	2010	2012
Puolueet	5	2	2	4	0	1	2	2	3	4	2	2	14	15
Etujärjestöt	21	23	21	19	11	11	10	5	14	25	3	8	80	91
Kansalaisjärjestöt	5	17	4	10	2	4	5	7	4	13	1	2	21	53
Markkinat	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2	-
Ministeriöt	1	3	1	3	1	0	2	1	2	3	0	1	7	10
Keskushallinto	3	6	6	4	2	2	5	5	5	9	1	1	22	27
Aluehallinto	3	3	3	5	0	1	1	1	4	5	1	4	12	19
Kunnat	7	3	10	2	9	3	2	0	12	4	2	0	42	12
Kirkot/katsomuk.	2	2	7	0	0	0	6	1	2	1	0	0	17	4
Yliopistot	8	7	11	8	3	5	6	1	7	9	0	2	35	30
Yksityiset hiöt/koulut	2	6	0	4	0	1	0	1	1	3	0	1	3	16
Yhteensä	58	72	65	59	28	28	39	24	54	76	11	21		