

RISTO RINNE, NINA HALTIA, SONIA LEMPINEN & TUULI KAUNISTO (TOIM.)

ERIARVOISTUVA MAAILMA –TASA-ARVOISTAVA KOULU?



FERA
SUOMEN KÄSIVATUSTIETEELLINEN SEURA RY

Eriarvoistuva maailma –
tasa-arvoistava koulu?

Toim. Risto Rinne, Nina Haltia, Sonia Lempinen &
Tuuli Kaunisto

Eriarvoistuva maailma – tasa-arvoistava koulu?



Suomen kasvatustieteellinen seura
Kasvatusalan tutkimuksia 78

Kasvatusalan tutkimuksia

Julkaisija: Suomen kasvatustieteellinen seura

Toimituskunta: Hannu L. T. Heikkinen (pj.), professori, Jyväskylän yliopisto
Joel Kivirauma, professori, Turun yliopisto
Liisa Tainio, professori, Helsingin yliopisto
Timo Hautala (siht.), suunnittelija,
Jyväskylän yliopisto



Myynti: shop.kasvatus.net
Jyväskylän yliopiston julkaisumyynti
PL 35, 40014 Jyväskylän yliopisto
Sähköposti: myynti@jyu.fi

© Kirjoittajat ja Suomen kasvatustieteellinen seura ry.

Kansi: Ville Korkiakangas
Taitto: Taittopalvelu Yliveto Oy

ISBN 978-952-5401-83-7 (painettu)
ISBN 978-952-5401-84-4 (e-kirja)
ISSN 1458-1094 (painettu)
ISSN 2489-768X (e-kirja)

Jyväskylän yliopistopaino
Jyväskylä 2018

Sisällysluettelo

<i>Risto Rinne, Sonia Lempinen, Nina Haltia & Tuuli Kaunisto</i>	
1. Tasa-arvo, koulutustutkimuksen merkitys ja ”totuuden jälkeinen maailma”: johdanto	9
I Koulutuksen tasa-arvo muuttuvassa yhteiskunnassa	
<i>Diane Reay</i>	
2. Miten mahdollista on koulutuksen tasa-arvo eriarvoisessa yhteiskunnassa? Näkökulmia Englannista	29
<i>Martin Thrupp</i>	
3. Opettajat ja sosiaalinen eriarvoisuus: pitäisikö yhteiskunnallisen kontekstin merkitys unohtaa, pitäisikö sitä väheksyä vai pitäisikö se ottaa aidosti huomioon?	47
<i>Piia Seppänen, Sonja Kosunen & Risto Rinne</i>	
4. Lohkoutuuko koulutuspolku, katoaako tasa-arvo?	65
<i>Heikki Silvennoinen, Mira Kalalahti ja Janne Varjo</i>	
5. Koulutuspoliittinen tasa-arvo 2000-luvun Suomessa	93

II Peruskoulun tasa-arvo

Tuomas Tervasmäki

6. Tasa-arvoa yksilö vai yhteisö edellä? Perusopetuksen opetus suunnitelman perusteiden 2014 tasa-arvokäsitys..... 123

Sanna Talvia & Tiina Tuijula

7. Lautasen tuolta puolen: alakoululaisten kouluruokailudiskurssit ja kouluruokailun kehittämiseen heijastuvat jännitteet..... 145

Maarit Kaunisto

8. Osallistujaroolit venäjänkielisessä CLIL-opetuksessa: Itsevalinnan kautta monenkeskisyyteen?..... 179

III Korkeakoulutus tasa-arvon kenttänä

Hanna Nori

9. Kiiپیöitä ja Uusintajia – keitä ovat 2010-luvun yliopisto-opiskelijat? 205

Nina Haltia, Annukka Jauhiainen ja Ulpukka Isopahkala-Bouret

10. Epätavallista reittiä yliopistoon – ilman ylioppilastutkintoa yliopistoon hakeneiden taustat ja sisäänpääsy koulutukseen..... 223

Anja Heikkinen & Saara Peltonen

11. Liikkuvuuden ja superdiversiteetin paradoksit – yliopiston reaktioita pakolaiskriisiin..... 245

IV Maahanmuuttajat ja kirjavoituva koulu

Heini Paavola

12. Sosiaalinen oikeudenmukaisuus kahdessa pääkaupunkiseudun monikulttuurisessa esiopetusryhmässä 273

Petteri Muukkonen

13. Maantieteen opettajien opetuskäytännöt
kielellisesti moninaisessa luokassa..... 297

Minja Koskela

14. Mihin musiikkikasvatus tarvitsee intersektionaalista
feminismia? 329

V Nuorten aikuisten koulutus- ja elämäntarinat

Heli Mutanen

15. Sukupuoli ja luokka narratiivisena positiointina
nuorten aikuisten koulutus- ja työurakertomuksissa 349

Ulla Karvonen, Penni Pietilä ja Liisa Tainio

16. Sankareita ja hirviöopettajia – sukupuoli
luokanopettajakoulutuksen kokemuskertomuksissa 367

Nina Haltia, Risto Rinne, Sonia Lempinen & Tuuli Kaunisto

17. Yhteenveto: Suomalaisen koulutuspolitiikan
tasa-arvon näkymät 389

1 Tasa-arvo, koulutustutkimuksen merkitys ja ”totuuden jälkeinen maailma”: johdanto

Tämän kirjamme aiheena on ”*Eriarvoistuva maailma – tasa-arvoistava koulu?*” Tasa-arvoa tavoittelevassa yhteiskunnassa koulutusmahdollisuudet ovat mahdollisimman riippumattomat ihmisen taustasta. Tasa-arvon käsite liittyy kiinteästi demokratiaan, joka tarkoittaa vallan ja vallankäyttömahdollisuuksien jakautumista suhteellisen tasaisesti väestön keskuudessa. Sen vastakohtana voidaan pitää harvainvaltaa, oligarkiaa, jossa vain pienellä vähemmistöllä on oikeus vallankäyttöön. Sana demokratia on peräisin muinaiskreikkalaisesta sanasta *dēmokratia* (δημοκρατία). Tämä tarkoittaa kirjaimellisesti suomennettuna kansanvaltaa. Sana on muodostettu alkuosasta *dēmos* (δημος) eli kansa tai väkijoukko tai useat ja *kratos* (κρατος) eli komento tai valta. Englanninkielisessä kirjallisuudessa demokratia-sana esiintyi ensimmäisen kerran 1574. Latinankielisistä teksteistä varhaisimmat maininnat on löydettävissä jo 1200-luvulta. (Rinne 2011, 13.)

Demokratian historia on pitkä, mutkikas ja kivulias. Vanhas-
sa orjayhteiskunnassa orjat olivat isäntiensä omaisuutta, eikä sen

paremmin demokratiasta kuin vapaudesta voitu puhua kuin ”vapaiden miesten” yhteydessä. Myös koulutus oli vain vapaiden miesten oikeus. Feodaaliyhteiskunnassa feodaaliherrat omistivat orjansa ja väkensä. Säätyläisyhteiskunnassa vain säätyjen edustajilla eli aatelistolla, papistolla, porvaristolla ja talonpojilla oli oikeus osallistua yhteiseen valtiolliseen ja kunnalliseen päätöksentekoon varallisuutensa mukaan. Tällainen oli tilanne Suomessakin aina 1800-luvun loppupuolelle asti. (Rinne 2011, 13.)

Mahdollisuuksien tasa-arvolla (*equality of opportunities*) tarkoitetaan ajatusta, jonka mukaan kaikille ihmisille tulisi taata mahdollisimman tasavertaiset lähtökohdat tavoitella omaa hyvänsä yhteiskunnassa ja elämässä. Tasa-arvon katsotaan toteutuvan eri tavoin erilaisissa yhteiskunnissa, ja useimmat katsovat sen toteutuvan parhaiten niin sanotussa hyvinvointiyhteiskunnassa. Tällaisessa yhteiskunnassa pyritään edistämään mahdollisuuksien tasa-arvoa koulutuksen tasa-arvon lisäämisellä. Maksuttomalla koulutuksella pyritään takaamaan myös köyhien ja marginaalissa elävien perheiden lapsille mahdollisuudet mahdollisimman korkeaan koulutukseen ja sen tuottamaan hyvään. Tasa-arvoa tavoitteleva yhteiskunta pyrkii takaamaan kaikille varallisuudesta, etnisestä alkuperästä, sukupuolesta tai asuinalueesta riippumatta yhtäläiset mahdollisuudet edetä koulutusurillaan ja yhteiskunnan statusrakenteissa. (Rinne 2011, 14.)

Hyvinvointivaltion kehittyminen on ollut osa Euroopan modernisoitumisen historiaa. Moderni valtio on 1700-luvulta alkaen kehittynyt neljässä vaiheessa. Ensimmäistä vaihetta voidaan kutsua veronkanto- ja sotilasvaltioksi, toista kansallisvaltioksi, kolmatta demokraattiseen vallankäyttöön perustuvaksi valtioksi ja neljättä vaihetta ”sosiaaliseen kansalaisuuteen” perustuvaksi hyvinvointivaltioksi. Neljännessä vaiheessa pyritään siihen, että kaikilla kansalaisilla on poliittisten oikeuksien ja vapauksien ohella yhtäläiset sosiaaliset oikeudet ja etuudet. (Rokkan 1970.)

Yhtenä hyvinvointivaltion ideaalityyppinä on pidetty erityistä pohjoismaista hyvinvointivaltiomallia, johon myös Suomi kiinnittyy. Palvelut ja tulonsiirrot ulottuvat tässä mallissa kaikille kansalaisille sosiaalisten oikeuksien universaalien periaatteen mukaisesti

(Jokinen & Saaristo 2002, 122–123). Ne ovat julkisen vallan tuottamia, ja niiden taso on yleensä korkea. Yksityisen terveydenhoidon, vakuutusturvan ja erityisesti yksityisen koulutuksen osuus on marginaalinen. Pohjoismainen malli luotiin ja toteutettiin voimakkaalla julkisen vallan panostuksella ja laajan puolueiden, yritysten ja työmarkkinajärjestöjen konsensuksen vallitessa erityisesti sotien jälkeisessä Pohjolassa. Mallin perustana myös Suomessa on ollut laaja työhön osallistuminen, suhteellisen alhainen työttömyys ja kattava hyvinvointipolitiikka, jossa valtion rooli on keskeinen (Kosonen 1998, 37; Rinne & Antikainen 2010; Rinne 2011). Hyvinvointivaltiota voidaankin pitää juuri Pohjoismaiden yhtenä tärkeimpänä panoksena ja osuutena koko 1900-luvun maailmanhistoriassa. (Hentilä, Krözl & Pulma 2002, 311; Rinne & Antikainen 2010.)

John Rawlsin (1988) laajalti tunnettu oikeudenmukaisuusteoria on ohittamaton lähtökohta pohdittaessa syvemmin tasa-arvon ja demokratian ongelmaa. Rawls ei tyydy tavanomaiseen ajatukseen mahdollisuuksien tasa-arvosta (*equality*), vaan korostaa syvempää ”oikeudenmukaisuuden” (*justice; equity*) periaatetta. Hän korostaa näkemyksissään kaikkien ihmisten yhtäläistä ihmisarvoa ja etujen tasa-arvoista jakautumista. Rawlsin vastaus kaikkialla vallitsevaan ”tasauksen ja tehokkuuden ristiriitaan” on ”minimin maksimointi” ja hänen lanseeraamansa ”eroperiaate”, jonka mukaan eriarvoisuus on hyväksyttävissä pääosin vain silloin, jos se parantaa huonoimmassa asemassa olevien olosuhteita. (Ks. Helne ym. 2003, 216; Rinne 2011.)

Hyvinvointivaltion taustalla olevan peruskäsityksen mukaan sosiaaliset ongelmat nähdään yhteiskunnallisesti ja historiallisesti tuotettuina ja yhteisesti ratkaistavissa olevina. Kehittyneen modernin hyvinvointivaltion tavoitteena on ollut tarjota kansalaisille kohtuullinen toimeentulo ja tasa-arvoistaa ja oikeudenmukais-
taa elämisen ehtoja kaikilla alueilla ja tasoilla (ks. Jokinen & Saaristo 2002, 113). Hyvinvointivaltion kehitys on Suomessa myötäillyt kansainvälistä kehitystä. 1950-luvulta lähtien syntyivät kansaneläkelaki, sairausvakuutus ja työeläkejärjestelmä. Erityisen rajusti kasvoi julkinen sektori 1960- ja 70-luvuilla. Hyvinvointivaltiota

rakennettiin muun muassa terveyskeskusten ja peruskoulujen voimin ja korkeakouluverkostoakin alueellistettiin määrätietoisesti. (Jokinen & Saaristo 2002, 130–131; Rinne 2011.)

Kuten Raija Julkunen (2001, 11) toteaa, oli 1980-luku se keskeinen vedenjakaja, josta lähtien teollisuusmaissa on siirrytty hyvinvointiyhteiskunnasta pois päin; rajoittamaan julkisten ja eritoten sosiaalimenojen kasvua. ”Hyvinvointivaltion politiikassa on siirrytty kasvusta karsinnan, rajoittamisen ja sopeuttamisen aikaan” (Rinne 2011, 16). Myös koulutuspolitiikan kentässä on siirrytty kohti uusliberalistista koulutuspolitiikkaa, jossa vanhat kouluksellisen tasa-arvon lisäämisen pyrkimykset ovat saaneet antaa periksi koulutuksen tehostamispaineille ja kasvavalle kilpailulle niin oppilaiden ja opiskelijoiden kuin koulujen välillä. Julkinen valta on ikään kuin siirtynyt taaemmas koulutuksen pääohjaajan paikalta ja antanut tilaa koulutusmarkkinoiden vapaammalle toiminnalle sekä muun muassa perheiden vapaalle kouluvalinnalle. (Rinne 2011.)

Tämän kirjan artikkelit tuovat esiin eriarvoistavia makro- ja mikrotason koulutuspoliittisia käytäntöjä tai rakenteita Suomessa tai Suomea kansainvälisesti verraten. Näitä käytänteitä ja rakenteita tarkastelemalla saadaan näkyväksi niitä tekijöitä ja prosesseja, jotka ovat tuottaneet tai tuottamassa säröjä koulukselliseen tasa-arvoon ja sen kautta hyvinvointivaltiolliseen kehitykseen.

Samalla kun uusliberalistinen koulutuspolitiikka on edennyt, ovat myös populistiset poliittiset näkemykset voimistuneet ja kysymykset ”totuudesta” asettuneet uusiin kehyksiin. Vuoden 2016 Kasvatustieteen päivien alla maailmaa kohisuttivat muun muassa Ison-Britannian Brexit-äänestys sekä Donald Trumpin valinta Yhdysvaltain presidentiksi. Monet politiikantutkijat väittävät, että olemme ajautuneet ”totuudenjälkeiseen” tai ”tosiasioiden jälkeiseen” maailmaan (a ‘post-truth’ or ‘post-fact’ world). Niin Euroopassa kuin USAssa on esiin noussut uudenlainen ajatusmalli, jossa ei ole niin väliä sillä, mitä sanomme, kunhan se miellyttää kuuli-

joita ja lukijoita. Ei ole niin väliä, onko sanomamme totta vai ei, tai perustuuko se tosiasioihin vai ei. Tämä poliittinen ajattelumalli on uhmaamassa koko liberaalia ajattelua ja mahdollisuutta argumentoida totuudenmukaisesti tieteellisiin tosiasioihin nojaten. Se on häivyttämässä tutkimuksen ja tieteellisen tiedon arvovaltaa ja alistamassa yliopistot poliittisten intohimojen ja lupausten kielelle. ”Totuudenjälkeinen maailma” ei perustu sille, että poliitikot välttämättä tietoisesti valehtelisivat, vaan sille, että totuudellisten ja valheellisten väittämien ero lakkaa olemasta. Tosiasioiden tarkistaminen ja todisteiden tuottaminen jäävät varjoon ja onttojen lupausten ja väärän tiedon voima on kasvanut. (Normand 2016; Peters 2017; Gorur 2017; Rinne & Normand 2017).

Kuten Helsingin Sanomien päätoimittaja Ville Similä 28.8.2016 kirjoitti selkokielellä:

”Totuudenjälkeisestä politiikasta eli post-truth politicsista on puhuttu kesän mittaan Yhdysvalloissa ja Britanniassa. Termillä tarkoitetaan, että tosiasiat ovat menettäneet merkityksensä politiikassa. Ohi ajoivat mielipiteet ja tunne. Britannian eroa EU:sta ajettiin häpeämättömillä valheilla, ja Donald Trump eteni Yhdysvalloissa presidenttiehdokkaaksi osoittamalla poikkeuksellista tietämättömyyttä alkeellisistakin asioista. Ällistyttävää kyllä, ilmiselvää valehtelu kampanjoinnissa ei heikentänyt Trumpin tai brexitin suosiota lainkaan. Kansa ei kaivannut tosiasioita vaan kiihotusta. Mielipiteethän oli jo valittu.” (Similä 2016.)

Ajatusmalli, jossa tosiasioilla ei ole niin väliä, heikentää koulutuksen merkitystä ja saattaa kyseenalaiseksi koko koulutuslaitoksen toiminnan. Koulutuksen perimmäinen tehtävähän on sivistää ihmisiä ja ihmiskuntaa ja rakentaa totuudellisiin, koherentteihin ja pitkäjänteisesti tutkittuihin tietoihin perustuvaa maailmankuvaa sekä tasa-arvoon ja oikeudenmukaisuuteen perustuvaa käsitystä maailmasta.

Useat tekijät vaientavat tutkimukseen ja sen todentamaan totuuteen perustuvan äänen voimaa. Ne omaksuvat jälkitotuudellisen maailman olettamuksia, jotka ovat lukijoiden ja kuulijoiden sekä äänestäjien mieleen ja kohdentavat vähättelevät lausuntonsa eritoten kriittisen koulutussosiologian ja koulutuspoliittisen

tutkimuksen ja tutkimustulosten suuntaan. Niiden apuna on yhä laajempi leegio yksityisiä ei-valtiollisia instituutioita – ajatushau-
tomoja, konsulttiyrityksiä ja liikeyrityksiä – jotka pyrkivät delegiti-
moimaan ennen muuta tieteellisen asiantuntijuuden ja sen tuotta-
mat tosiasiat sekä esittävät niiden tilalle lyhytaikaisia ja utilitaris-
tisia, hyötytavoitteisia ratkaisuehdotuksiaan politiikantekijöille ja
päättäjille. (Ball 2012; Rinne & Normand 2017.)

On aika palata totuuteen. Kuten Aikuiskasvatus-lehden päätoi-
mittaja Heikki Silvennoinen (2017, 82) kirjoittaa pääkirjoitukses-
saan: ”Populismi elää yksikertaisuuksista ja ymmärtämättömyy-
destä. Faktat ja mielipiteet sekoittuvat. Aivan kuten omat mieli-
piteensä, jokaisen tulisi saada pitää omat faktansa”. Ja varmem-
maksi vakuudeksi Silvennoinen siteeraa vielä Helsingin yliopis-
ton kosmologian professori Kari Enqvistiä tämän YLE:n kolumnista
4.4.2017 (Silvennoinen 2017, 82):

”Jokaisella on oma tarinansa, postmodernit filosofit saarnasivat
opettaessaan meitä suvaitsevaisiksi. Jokaisen tarina on samanar-
voinen, he selittivät, ja media on ottanut tästä ilon irti julkaisemalla
kritiikittä höpötarinoita vain myyntiään lisätäkseen. Mutta nyt suvait-
sevaisuus saa riittää, sillä olemme nähneet, mihin se johtaa. Tontut
ovat palanneet takaisin ja johtavat kansakuntia Turkista Yhdysval-
toihin ... Nyt on tullut aika kaikkien kunnan kansalaisten astua esiin
ja sanoa: Totuudella on väliä. Totuus ei ole kauppatavaraa ja käsite
”vaihtoehtoinen totuus” on mieletön.”

Keskeisiä syitä tieteen ja tutkimustiedon aseman keikuttamiselle
voidaan eritellä useita. Näitä ovat ainakin se, että (Silvennoinen
2017):

1. Populistiset liikkeet pyrkivät lakaisemaan maton alle epämiel-
lyttävät totuudet ja niiden monimutkaiset tieteelliset selitykset.
2. Taluskeskeinen ajattelu ja taluskasvu ovat nyky-yhteiskunnan
kyselemättömiä keskeisiä arvoja, eikä niitä arvostelevia näke-
myksiä yksinkertaisesti suvaita, vaikka ne perustuisivat kuinka-
kin tosiin tutkimustuloksiin ja tieteellisiin faktoihin.
3. Autoritaarisen politiikan nousu ei salli tieteen ja tutkimuksen
autonomiaa ja vapautta. Turkki, Unkari, Puola, Venäjä ja Yhdys-

vallat ovat monien muiden maiden kanssa tästä hyviä esimerkkejä. Eikä Suomestakaan nykyisen Sipilän porvarihallituksen sanomisista tällaista sävyä puutu.

Juuri tässä ja nyt on tartuttava kiinni aikaan ja historiaan rohkeasti ja johdonmukaisesti. Tämä koskee aivan erityisesti kasvatuksen ja koulutuksen tutkijoita, koska koko kouluinstituution painoarvo lepää tutkimukseen perustuvien faktojen kouluttamisen ja opettamisen varassa. Kasvatustieteellisellä tutkimuksella ei ole varaa jäädä mielipiteiden tai populististen muotiaaltojen esittelyn foorumiksi, vaan sen on kerrottava totuudellisesti siitä todellisuudesta, jossa elämme. Vain itsenäinen peloton ja vahva kasvatustieteellinen perustutkimus ja yhteiskunnallisesti painottunut koulutustutkimus kykenevät kertomaan koulutuspoliittisen totuuden tästä ajasta ja suomalaisen koulutuksen tasa-arvon tilasta.

Juuri kasvatustieteelliselle tutkimukselle on myös säilyttynyt keskeinen tehtävä kantaa huolta siitä, kykeneekö koulu ja millä keinoin pitämään pystyssä koulutuksellisen tasa-arvon ihannetta ja tätä kautta vaikuttamaan yhteiskunnallisen eriarvoisuuden vähentämiseen eriarvoistuvassa maailmassa. Etenkin pohjoismaisen hyvinvointivaltion mallissa tämä historiallinen tehtävä on velvoittava.

Vajaat kaksi vuosikymmentä sitten, uuden vuosituhannen alkaessa, vuonna 2000 järjestettiin Turussa Kasvatustieteen päivät teemalla *Koulutuspolitiikka Suomessa ja Euroopassa*. Tuon teeman sanoimme tuolloin kuvaavan ”turkulaisten halua uudelleensuunnata ja laajentaa kasvatustieteiden kysymyksenasettelua yhteiskunnallisen realismin ja kansainvälisen vertailun hengessä”. Noista päivistä lähti liikkeelle myös kasvatusalan valtakunnallinen julkaisusarja, jonka ensimmäinen teos oli päivien antia ja nimeltään *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit* (Jauhiainen, Rinne & Tähtinen 2001). Tuo kirja avasi uusia ovia kansainvälisesti vertailevan koulutustutkimuksen suuntaan, mutta yhtä lailla kasvatussociologian ja koulutuspolitiikan tutkimuksen suuntaan.

Samalla kirja siis löi alkutahdit sittemmin menestyksekkäälle Kasvatustieteellisen seuran julkaisusarjalle, jossa tämä teos on jo numero 78.

Vuonna 2008 jatkoimme Turussa vuoden 2000 pyrkimystä teemalla *Koulutuspolitiikan käytännöt kansallisessa ja ylikansallisessa kehityksessä*, jolloin haistelimme jo Eurooppaa laajempaa maailmaa (Rinne, Tähtinen, Jauhiainen & Broberg 2011). Vuonna 2016 Turun kasvatustieteen päivien teema oli *Eriarvoistuva maailma – tasa-arvoistava koulu?* Se jatkoi koulutuspolitiikan ja kansainvälisen vertailevan koulutustutkimuksen teemaa kohottaessaan keskiöön nyt globaalisti sekä kansallisesti voimistuneen eriarvoisuuden ja kysyen koulutuksen tarjoamia mahdollisuuksia eriarvoistumisen katkaisemisessa.

Päivillä tahdottiin hakea vastauksia kasvatustieteen koko arvovallalla niihin yhä polttavampiin 2000-luvun jälkiteollisen yhteiskunnan globaaleihin kasvukipuihin, jotka vaivaavat niin aikakautemme nuoria, lapsia kuin aikuisia. Kasvatus- ja koulujärjestelmän perusteita on ravisteltu päiväkodista korkeakouluun, eivätkä perhepoliittisetkaan linjaukset ole olleet vähäisiä. 2010-luvun loppupuolta leimaa myös Suomessa erityisesti monien nuorten ja lasten pahoinvointi, kun maassamme samalla Juha Sipilän porvarihallitus leikkaa rajusti koulutuksesta, tutkimuksesta ja yliopistoista, täysin esittämiensä kauniiden lupauksen vastaisesti ja tulevaisuudesta välittämättä.

Totuudellisten vastauksien rohkea ja vilpittömän etsiminen sekä oikeiden kysymysten uskalias ja rehellinen esittäminen ovat tieteellisen tutkimuksen perustehtäviä. Tätä yliopistolaitoksen ydintä ei ole syytä hävittää. Ytimen säilyttäminen on yhä tärkeämpää maailmassa, joka on tekemässä pesäeroa solidaarista vastuuta kansalaisistaan kantaneeseen ja ihmisten tasa-arvoa korostaneeseen pohjoismaiseen hyvinvointivaltiooperinteeseen. Se on yhä tärkeämpää koulutuksen kolmannen aallon ja uusliberalistisen koulutuspolitiikan vallatessa alaa maailmalla ja myös Suomessa. Ja se on elämisen ehto aikamme ”markkinayliopistossa”, jossa kiihkeä palvelujen kauppaaminen, oman edun ja välittömän hyödyn tavoittelu sekä harvojen menestyvien huippujen suosiminen ovat uhkaamassa

yliopiston luovuttamattomia perusarvoja: tutkimuksen kriittisyyttä ja monipuolisuutta sekä ihmisten sivistystä ja kasvua. Nyt tarvitaan yhä lisää välittömistä ja lyhytnäköisistä myynti-intresseistä vapaata, kunnollista kasvatustieteellistä, yhteiskuntatieteellistä ja humanistista tutkimusta.

Tässä kirjassa Kasvatustieteen päiville Turussa vuonna 2016 osallistuneet tutkijat pureutuvat koulutuksen teemoihin ja nostavat esiin erilaisia näkökulmia koulutuksen tasa-arvon kysymyksiin eriarvoistuvassa maailmassa. Kirja jakautuu viiteen osastoon. Nämä ovat järjestyksessä:

- Koulutuksen tasa-arvo muuttuvassa yhteiskunnassa
- Peruskoulun tasa-arvo
- Korkeakoulutus tasa-arvon kenttänä
- Maahanmuuttajat ja kirjavoitettava koulu
- Nuorten aikuisten koulutus ja elämäntarinat

Kirjan ensimmäisessä osassa tutkijat pohtivat koulutuksellisen eriarvoisuuden rakenteita ja niiden purkamista eriarvoistuvassa yhteiskunnassa. Tämän kirjan ensimmäiset luvut tulevat Englannista ja Uudesta-Seelannista. Ne perustuvat Turun kasvatustieteiden päivillä vuonna 2016 pidettyjen keynote-luentojen pohjalta tehtyihin kirjoituksiin, jotka on käännetty suomeksi. Kirjoittajat ovat Englannin Cambridgen yliopiston professori, Turun yliopiston kasvatustieteiden laitoksen vieraileva professori Diane Reay sekä Uuden-Seelannin Waikaton yliopiston professori Martin Thrupp. Lisäksi ensimmäisessä osassa kirjoittavat tasa-arvosta ja koulutuspolitiikasta Piia Seppänen, Sonja Kosunen ja Risto Rinne sekä Heikki Silvennoinen, Mira Kalalahti ja Janne Varjo.

Kirjan toisessa osassa paneudutaan peruskoulun tasa-arvon kysymyksiin muun muassa opetussuunnitelman ja didaktiikan näkökulmista. Kolmas osa käsittelee korkeakoulutusta tasa-arvon kenttänä. Tässä kirjoittajat pohtivat yliopistoon tulijoiden taustoja peilaten niitä rakenteellisen ulossulkemisen ja sisään pääsyn mekanismeihin. Neljännessä osiossa tutkijat tarkastelevat maahan-

muuttajataustaisten koulutukseen liittyviä ratkaisuja. Viidennessä osiossa koulutus- ja elämäntarinat avaavat aikuisten kokemuksiensa heidän koulutus- ja työuriltaan. Kirjan lopuksi luodaan yhteenvedossa katse suomalaisen koulutuspolitiikan tasa-arvon yleisempiin näkymiin.

I Koulutuksen tasa-arvo muuttuvassa yhteiskunnassa

Diane Reayn koulutuspolitiikkaa ja koulutuskokemuksia tarkasteleva kirjoitus otsikolla *Miten mahdollista on koulutuksen tasa-arvo eriarvoisessa yhteiskunnassa – näkökulmia Englannista* nostaa esiin varoittavia esimerkkejä englantilaisesta koulutuksesta. Suomi on yhä tasa-arvoisempi kuin moni muu maa, mutta Reay on huolestunut tuloerojen kasvun kiihtymisestä myös suomalaisessa yhteiskunnassa. Englannissa työväenluokkaisten asema koulutuksessa ja ylipäätään yhteiskunnassa on heikko. Tuloerot ovat korkeimmillaan kolmeenkymmeneen vuoteen, ja ongelmat ovat korostuneet etenkin 2010-luvulla, kun köyhyydessä elävien työssä käyvien määrä on kasvanut. Englantilainen koulutus lisää Reayn mukaan eriarvoisuutta, sillä se on ikään kuin suunniteltu erottelamaan akateemiset ei-akateemisista, yläluokka työväenluokasta sekä palkitsemaan keskiluokkaiset voimavarat ja ominaisuudet. Lisäksi hallituksen linjaus vahvistaa *grammar-school*'ien eli niin sanottujen valikoivien valtionkoulujen asemaa tukee vain etevimpiä oppilaita näivettäen tavallisia kouluja ja sitä kautta vähentäen sosiaalista liikkuvuutta. Reayn kirjoitus kuvaa, miten heikommin suoriutuvien keskuudessa alemmuuden tunne lisääntyy ja koulutuksen käytännöt ja toimintamallit, kuten tasokokeet, rakentavat ylä- ja keskiluokkia suosivaa todellisuutta. Reay kehottaakin suomalaista yhteiskuntaa varomaan kilpailuhenkistä individualismia ja työväenluokkaan kohdistuvaa halveksuntaa, joka Englannissa heikentää koulutusjärjestelmässä toimivien oppilaiden ja opettajien hyvinvointia.

Siinä missä Reay analysoi englantilaisen yhteiskunnan ja koulutuksen eriarvoistumista sekä yläluokkaisten yksilönoikeuksia ajavaa politiikkaa, analysoi Martin Thrupp samaa eriarvoistumista

Uudessa-Seelannissa luvussa *Opettajat ja sosiaalinen eriarvoisuus: pitäisikö yhteiskunnallisen kontekstin merkitys unohtaa, pitäisikö sitä väheksyä vai pitäisikö se ottaa aidosti huomioon?* Thrupp kertoo Uudessa-Seelannissa tapahtuneesta siirtymästä suomalaisen hyvinvointivaltion kaltaisesta valtiosta uusliberaaliin ”Oy Uusi-Seelanti Ab:hen”. Uudessa-Seelannissa koulut toimivat likeyritysten tavoin. Vaurauden ja menestyksen katsotaan olevan osoitus yksilön vahvuuksista ja köyhyyden vastaavasti yksilön heikkouksista ja menestymättömyydestä. Thrupp kritisoi tapaa, jolla hallitukset, kommentaattorit ja osa tutkijoista langettavat vastuun oppilaiden huonosta suoriutumisesta opettajien niskoille, ja hän kutsuu tätä *syöttelyn politiikaksi*. Thruppin mukaan nämä syytökset jättävät huomiotta tutkimustulokset, jotka osoittavat, että oppilaiden sosioekonominen tausta, henkilökohtaiset, koulu- ja aluekohtaiset erot sekä yksilöllistävä politiikka toimivat huonoa suoriutumista selittävinä tekijöinä. Thrupp kehottaakin ottamaan koulutuspolitiikassa sosiaaliset olosuhteet, henkilökohtaiset erot, kulttuurin ja aluekohtaiset erot huomioon.

Piia Seppäsen, Sonja Kosusen ja Risto Rinteen luvussa *Lohkoutuuko koulutuspolku, katoaako tasa-arvo?* tarkastellaan lasten ja nuorten koulutuspolkuja ja niille valikoitumista. Analyysin kohteena on koulutuspolkujen ratkaiseva asema myös peruskoulutuksen jälkeisissä koulutussiirtymissä ja ajautumisessa riskiasemaan. Nuorten kotitaustalla on vahva yhteys koulutuspoluilla valikoitumiseen, mikä heijastuu peruskoulujen sisäisenä sekä peruskoulun jälkeisenä eriytyvyytenä varsinkin kaupunkikouluissa. Seppänen, Kosunen ja Rinne nostavat esiin puhettavan, joilla koulutuspolut nähdään lähinnä nuorten yksilöllisten piirteiden kautta huomioimatta rakenteellista eriarvoisuutta. Julkisessa keskustelussa ja koulutuspolitiikassa tämä näkyy ajatuksena neutraalista ja ongelmattomasta kouluvalinnasta. Vaikka lähikoulua arvostetaan, koulujen eriytyminen sekä markkinoitumiskehitys kiihdyttävät tiettyjen kaupunkilaisperheiden tarvetta vaikuttaa lastensa koulutuspaikkaan, mikä edelleen kasvattaa eroja koulujen välillä.

Heikki Silvennoisen, Mira Kalalahden ja Janne Varjon luvussa *2000-luvun koulutuspolitiikan tasa-arvovaikutukset* keskitytään

aiempiin tutkimuksiin ja ajankohtaiskeskusteluun nojaten tarkastelemaan markkinaliberaalin rationaliteetin ilmentymiä suhteessa koulutuspoliittiseen tasa-arvoon Suomessa. Tasa-arvosta eri koulutusasteilla tehdyt tutkimukset kertovat tarinaa koulutuksen enenevästä eriytymisestä samaan aikaan kun yhteiskunnan sosiaaliset rakenteet lohkoutuvat. Sosiaalinen eriytyminen näkyy koulutuksellisissa valikoinneissa, tuloeroissa sekä varallisuuden keskittymisessä. Silvennoinen, Kalahti ja Varjo toteavat eriytymiskehityksen haastavan pohjoismaisen hyvinvointivaltiomallin ideologista perustaa, sillä koulutus näyttäytyy tasa-arvoisena, mutta toimii käytännössä eriarvoistavasti.

II Peruskoulun tasa-arvo

Tuomas Tervasmäki tarkastelee luvussa *Tasa-arvoa yksilö vai yhteisö edellä? Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 tasa-arvokäsitys*, millaisena tasa-arvo näyttäytyy perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Analyysin perusteella opetussuunnitelman arvoperustassa havaittiin ristiriitaisuuksia vallalla olevien sosiaalidemokraattisen diskurssin sekä modernin liberalismien diskurssin välillä. Tasa-arvokäsityksessä korostuvat näiden kahden ideologian yhteensopivat elementit, jotka muodostavat kohtuullisen yhtenäisen kokonaisuuden. Ideologista yhtäläisyyttä kuitenkin rikkovat inhimillisen pääoman sisältämät uusliberaalit talous- ja tehokkuuspiirteet, jotka välineellistävät oppijan alisteiseksi työmarkkinoille. Uusliberaalit piirteet eivät Tervasmäen mukaan soinnu yhteen tasa-arvokäsityksen humanismin ja arvoliberalismin ihanteiden kanssa. Uusin opetussuunnitelma näyttää tasapainoilevan sosiaalisen ja yksilöllisen tasa-arvon välillä, kuten historiassa on nähty aiemminkin.

Sanna Talvia ja Tiina Tuijula pohtivat tutkimuksessaan *Lautasen tuolta puolen: alakoululaisten kouluruokailudiskurssit ja kouluruokailun kehittämiseen heijastuvat jännitteet* alakoululaisten kouluruokailupuhetta. Uudessa peruskoulun opetussuunnitelmassa kouluruokailulla on tärkeä rooli opiskelukyvyn edistäjänä sekä ruoka- ja kulttuuriosaamisen tukijana. Kouluruokailusuosituksessa

kannustetaan kestäväan ja monipuoliseen syömiseen ja sen harjoitteluun. Oppilaiden roolia kouluruokailussa kannustetaan niin suunnittelussa, toteuttamisessa kuin arvioinnissa. Talvian ja Tuijulan tutkimuksessa lapset tarkastelivat kouluruokailua useista eri näkökulmista. Kouluruokailu oli oppilaille tärkeä vertaissuhteita vahvistava paikka. Ruuan suhteen oppilaat muun muassa toivoivat, että ruokaa olisi tarpeeksi ja että se olisi terveellistä ja hygieenistä. He kokivat keittiön itselleen vieraaksi paikaksi, ja ruuan alkuperään liitettiin osin myös paikkansa pitämättömiä uskomuksia. Tutkijat ehdottavatkin oppilaiden tutustuttamista ruuan alkuperään ja kuljetusreitteihin sekä osallistamista heitä keittiön työskentelyyn.

Maarit Kaunisto käsittelee luvussaan *Osallistujaroolit venäjänkielisessä CLIL-opetuksessa: Itsevalinnan kautta monenkeskisyyteen?* koululuokan vuorovaikutusta venäjänkielisessä kielirikasteisessä alkuopetuksessa. Kaunisto on analysoinut tutkimuksessaan videoituja opettajajohtoisia opetushetkiä ja erityisesti sitä, miten opettajajohtoisuus vaikuttaa oppilaiden aktiivisuuteen. Lisäksi hän on selvittänyt, voisiko itsevalinnalla lisätä monenkeskisyyttä, toisin sanoen voisiko oppilaiden vuorovaikutussuhteita kannustamalla lisätä osallisuutta keskusteluissa. Kun opettaja otti institutionaalisen auktoriteettiasemansa, puheenvuorojen jakaminen ja yhteisten sopimusten valvominen helpottui. Itsevalinnaisuus eli puheenvuoron salliminen myös ilman viittaamista toisaalta lisäsi oppilaiden keskustelua, ja näin kannustettiin kielitaidoiltaan heikompiakin osallistumaan. Silti oli selvää, että opettajaa tarvittiin helpottamaan varsinaisessa aiheessa pysymistä.

III Korkeakoulutus tasa-arvon kenttänä

Luvussa *Kiipijöitä ja Uusintajia – keitä ovat 2010-luvun yliopisto-opiskelijat?* Hanna Nori käsittelee rekisteriaineiston perusteella yliopistojen maisteriopiskelijoita. Korkeakoulutuksen massoit- tuessa opiskelija-aines on taustoiltaan ja elämäntilanteiltaan monipuolistunut. Opiskelijat jaettiin analyysissä neljään ryhmään iän, elämäntilanteen, opintojen keston sekä kotitaustan mukaan. Koulutus pääoman uusintajat tulivat korkeasti koulutettujen perheistä.

Ikuiset opiskelijat olivat opiskelleet pitkään ja olivat kiinni työelämässä. Pienimpänä ryhmänä olivat toisen mahdollisuuden käyttäjät. Tämä ryhmä koostui lähinnä vanhemmista perheellisistä naisista, jotka olivat jo suorittaneet aiemman tutkinnon. Kaikkein suurin ryhmä oli kuitenkin koulutustikkailla kiipijät, joiden vanhempien koulutustaustat olivat muita ryhmiä matalammat. Tämä luo Norin mukaan ainakin osittain lohdullisen kuvan yliopistossa opiskelevista, sillä koulutustikkailla kiipijöiden voidaan ajatella edustavan koulutuksellisen tasa-arvon ideaalia.

Nina Haltian, Annukka Jauhaisen ja Ulpukka Isopahkala-Bouret'n luvun otsikkona on *Epätavallista reittiä yliopistoon – ilman ylioppilastutkintoa yliopistoon hakeneiden taustat ja sisäänpääsy koulutukseen*. Tämä tutkimus on ajankohtainen, sillä opiskelijavalintoja ollaan parhaillaan uudistamassa, ja nähtäväksi jää, millainen erilaisia koulutuspolkuja yliopistoon suuntaavien reitti on tulevaisuudessa. Ei-ylioppilaat ovat yliopistossa pieni marginaaliryhmä – kolme prosenttia hyväksytyiksi tulleista opiskelijoista – ja luvussa tarkastellaan tätä joukkoa rekisteriaineiston perusteella. Ryhmää yhdisti ylioppilastutkinnon puuttuminen, minkä sijaan opiskelijoilla oli kokemusta ammatillisesta toisen asteen koulutuksesta ja sen kulttuurista. Ei-ylioppilastaustaisten joukko jaettiin analyysissä kolmeen ryhmään: nuoriin taustaltaan alempaan sosiaaliluokkaan kuuluviin, nuoriin taustaltaan ylempiin luokkiin kuuluviin sekä aikuisopiskelijoihin. Erityisesti alemman sosiaaliluokan nuoret joutuivat kaksinkertaisesti huonoon asemaan, koska heiltä puuttui ylioppilastutkinnon lisäksi myös kulttuurisilta ja taloudellisilta resursseiltaan suotuisampi kotitausta. Kulttuuriselta ja muilta pääomiltaan ei-ylioppilastaustaiset ovat siis hyvin heterogeeninen joukko, joiden erilaiset kokemukset tulee opiskelijavalintojen muutoksessa ottaa huomioon.

Anja Heikkinen ja Saara Peltonen pohtivat luvussa *Liikkuvuuden ja superdiversiteetin paradoksit – yliopiston reaktioita paikalliskriisiin* erityisesti Tampereen yliopistossa kasvatustieteiden yksikköön perustetun Let's Work Together -ryhmän toimintaa. Ryhmä on muutaman opettajan ja opiskelijan perustama vapaaehtoisverkosto, jonka yhteistyökumppaneina toimivat turvapaikanhakijoita

avustavat järjestöt ja viranomaiset. Ryhmän pääperiaate on turvapaikanhakijoiden osallisuuden edistäminen yhteiskunnassa, ja sen pääasiallisina toimintamuotoina ovat kasvatustieteiden kursseille osallistuminen, turvapaikanhakijalapsille suunnattu toiminta varhaiskasvatuksessa sekä vapaaehtoistyö vastaanottokeskuksissa. Heikkinen ja Peltonen toteavat, että eurooppalaisissa yliopistoissa moninaisuus- ja kulttuuripolitiikka ovat jääneet ilmiöiden tutkimisen kautta normiksi ja käytännön suosituksiksi. Pakolaisten osallistaminen sitä vastoin on jäänyt hajanaiseksi ja pieneksi toiminnaksi, paikallisten yksilöiden kiinnostuksen varaan. Heikkinen ja Peltonen pohtivat, ovatko pakolaisuus ja vastaavat ilmiöt vain käyttökohteita tutkimukselle. Auttaako tutkimus oikeasti tarttumaan kriiseihin, vai palvellaanko tässä vain ylikansallista akateemista brändäystä?

IV Maahanmuuttajat ja kirjavoituvu koulu

Heini Paavolan luvun otsikkona on *Sosiaalinen oikeudenmukaisuus kahdessa pääkaupunkiseudun monikulttuurisessa esiopetusryhmässä*. Kahden päiväkodin toimijoita ja vanhempia haastatella selvitettiin sosiaalista oikeudenmukaisuutta edistäviä toimintatapoja ja käytänteitä. Sosiaalista oikeudenmukaisuutta edistäviä käytänteitä olivat Paavolan mukaan henkilökunnan ja vanhempien välinen yhteistyö, laadukas kulttuurisesti responsiivinen opetus, kielellisyyden edistäminen sekä kiusaamiseen puuttuminen.

Petteri Muukkonen tarkastelee luvussa *Maantieteen opettajien opetuskäytännöt kielellisesti moninaisessa luokassa* maahanmuuttajien suomen kielen taitoon liittyviä kysymyksiä. Suomen kielen taito on tärkeää maantiedon kaltaisissa oppiaineissa, koska ilmiöiden kuvaamiseen tarvitaan runsaasti erikoissanastoa. Muukkosen aineistossa kuusi maantiedon opettajaa kuvaavat suomen kielen taitotason vaikutuksia oppimiseen sekä opetuksessa käyttämiään menetelmiä ja keinoja. Mitä vähemmän oppilas osasi suomea, sitä vaikeampaa hänen oppimisensa haastateltavien mukaan maantiedossa oli. Opetus- ja arviointimenetelminään opettajat esimerkiksi

toistivat sanoja, sallivat sanaston sekä englanninkielen käytön ja käyttivät opetuksessaan apuna piirroksia. Opettajat kokivat työssä haastavammaksi, jos luokassa oli heikosti suomea osaavia oppilaita, sillä termien hallinta ja selittäminen oli tällöin hankalampaa.

Minja Koskela tarkastelee maahanmuuttujataustaisten oppilaiden asemaa musiikkikasvatuksessa luvussa *Mihin musiikkikasvatusta tarvitsee intersektionaalista feminismiä?* Koskela nostaa esiin musiikkikasvatuksesta puuttuvan intersektionaalisen feminismin näkökulman. Intersektionaalisella feminisminä Koskela tarkoittaa teoreettista linssiä, joka pyrkii tekemään eroja ja epätasa-arvon tuottamisen paikkoja näkyviksi, ottaen samalla huomioon samanaikaisten erontekojen risteävyyden oppilaiden identiteetissä. Kaikille yhteinen peruskoulu toimii yhteiskunnan lasten kohtauspaikkana, jossa voitaisiin parhaassa tapauksessa luoda pohjaa ymmärryksen kulttuurille. Esimerkiksi musiikki ja taidekasvatus voivat avata kokeilumahdollisuuksia sellaisiin taiteenmuotoihin, joita ei välttämättä muuten olisi varallisuudesta tai yhteiskunnallisesta taustasta johtuen mahdollista kokeilla. Koskelan mukaan musiikki ja taideopetus eivät kuitenkaan ole automaattisesti demokraattisia, ja siksi erilaisiin epätasa-arvoisuutta luoviin tekijöihin tulisi kiinnittää huomiota. Koskela pohtii, voisiko intersektionaalinen feminismi auttaa eriarvoistavien käytänteiden paikantamisessa. Opettajille tulisikin tarjota työkaluja, jotka ohjaavat pohtimaan, kenen ehdoilla ja kenen näkökulmasta käytännöt muovautuvat: kenet käytäntö sulkee sisäpuolelle ja kenet taas ulkopuolelle.

V Nuorten aikuisten koulutus ja elämäntarinat

Heli Mutanen käsittelee tekstissään *Sukupuoli ja luokka narratiivisena positiointina nuorten aikuisten koulutus- ja työurakertomuksissa*, miten sukupuolta ja luokkaa rakennetaan marginaalissa olevien nuorten aikuisten tuottamissa kertomuksissa. Empiirisenä aineistona toimivat itäsuomalaisella työpajalla kerätyt haastattelukertomukset. Narratiivisen positionnin analyysi toi esiin, kuinka haastateltavat asettivat itsensä kulttuurisilla mallitarinoilla perinteisiin sukupuoli- ja luokkakuviin. Tarinalinjat toivat esiin yhteis-

kuntamme arvomittarina toimivan keskiluokkaisuuden normaaliuden, mutta myös työväenluokkaisia maskuliinisia normaaliuksia.

Ulla Karvosen, Penni Pietilän ja Liisa Tainion teksti *Sankareita ja hirviöopettajia – sukupuoli luokanopettajakoulutuksen kokemuskertomuksissa* käsittelee sukupuolitietoisuutta luokanopettajakoulutuksessa. Vaikka sukupuolten välinen tasa-arvo on ollut perusopetuslaissa viimeisen neljänkymmenen vuoden ajan, eriytyvät käytänteet peruskoulussa edelleen sukupuolen mukaan, eikä tämä teema myöskään opettajakoulutuksessa juuri ole esillä. Tutkimuksen aineistona toimivat kolmen ensimmäisen vuosikurssin naisluokanopettajaopiskelijan kertomukset. Narratiivien analyysin kautta tutkimuksessa tarkasteltiin, millaisia sukupuolikategorioita kertomukset sisälsivät ja miten niitä käsiteltiin. Tutkijoiden esille tuomissa tilanteissa sukupuolieroa korostavat heteronormatiiviset diskurssit toimivat opettajien ja oppilaiden toiminnan selittäjinä. Kuvatuissa opetusharjoitteluissa sukupuolesta ei keskusteltu lainkaan. Sukupuoleen liittyvät tasa-arvotavoitteiden vastaiset käsitykset ovat tiukasti kiinni kulttuuriperimässämme. Tutkijat ehdottavatkin näiden usein tiedostamattomien käsitysten purkamiseksi sukupuoleen liittyvän reflektion aloittamisen jo luokanopettajaopintojen alusta lähtien.

Kirjan viimeinen luku vetää yhteen kirjan sisältöä ja pohtii erillisten lukujen merkitystä laajemmin koulutuksen tasa-arvon näkökulmasta. Luvussa palataan myös tasa-arvon määritelmään ja pohditaan, miten tasa-arvoa koulutuksen kentällä voidaan käsitteellistää. Yhtä kaiken kattavaa määritelmää kun ei ole olemassa. Tasa-arvoon liittyvissä kysymyksissä olennaisinta on sosiaalisen kontekstin huomioiminen.

Lähteet

Ball, S. J. 2012. *Global education inc: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. London: Routledge.

Gorur, R. 2017. The post-fact world and the challenge for education and research. Paper presented in ECER conference in Copenhagen. 24.8.2017.

Helne, T. Julkunen, R., Kajanoja, J., Laitinen-Kuikka, S., Silvasti, T. & Simpura, J. 2003. *Sosiaalinen politiikka*. Helsinki: WSOY.

Hentilä, S., Kröztl, C. & Pulma, P. 2002. *Pohjoismaiden historia*. Helsinki: Edita.

- Jauhiainen, A., Rinne, R. & Tähtinen, J. 2001. (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Suomen kasvatustieteellinen Seura: Kasvatustieteellinen tutkimuksia 1.
- Jokinen, K. & Saaristo, K. 2002. Suomalainen yhteiskunta. Helsinki: WSOY.
- Julkunen, R. 2001. Suunnanmuutos – 1990-luvun sosiaalipoliittinen reformi Suomessa. Tampere: Vastapaino.
- Kosonen, P. 1998. Pohjoismaiset mallit murroksessa. Tampere: Vastapaino.
- Normand, R. 2016. The changing epistemic governance of European education. The fabrication of the homo academicus europeanus? Dordrecht: Springer.
- Peters, M. A. 2017. Education in a post-truth world. *Educational Philosophy and Theory* (On-line). doi:10.1080/00131857.2016.1264114.
- Rawls, J. 1988. Oikeudenmukaisuusteoria. Helsinki: WSOY.
- Rinne, R. 2011. Demokratia, koulutuksen kasautuvuus ja aikuiskoulutuspolitiikka. Teoksessa R. Rinne & A. Jauhiainen (toim.) Aikuiskasvatus ja demokratian haaste. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 12–45.
- Rinne, R., Tähtinen, J., Jauhianen, A. & Broberg, M. 2011. (toim.) Koulutuspolitiikan käytännöt kansallisessa ja ylikansallisessa kehityksessä. Suomen kasvatustieteellinen seura: Kasvatustieteellinen tutkimuksia 54. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Rinne, R. & Antikainen, A. 2010. Ylikansalliset paineet, pohjoismainen malli ja suomalainen koulutus. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.) Tiedon ja osaamisen Suomi (aika 1960-luvulta 2000-luvulle). Helsinki: Suomen Historiallinen Seura.
- Rinne, R. & Normand, R. 2017. Truth, expertise and the state in education: The declining role of sociological criticism? Paper presented in ECER conference 24.8.2017 in Copenhagen.
- Rokkan, S. 1970. Citizens, elections, parties. Approaches to the comparative study of the processes of development. Oslo: Universitetsforlaget.
- Silvennoinen, H. 2017. Faktoista ei päätetä demokraattisesti. *Aikuiskasvatus* 2, 82–83.
- Similä, V. 2016. Onko maailma siirtymässä totuuden jälkeiseen aikaan? *Helsingin Sanomat* 28.8.2016.
- The Robbins Report. 1963. Higher education report of the committee appointed by the Prime Minister under the chairmanship of Lord Robbins. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Ryan, F. 2016. We can eradicate poverty, if we choose to. *The Guardian* 6.9.2016.
- Trading Economics. 2016. UK unemployment rate 1971–2016. <http://www.tradingeconomics.com/united-kingdom/unemployment-rate>. (Luettu 29.8.2016.)
- Wilkinson, R. & Pickett, K. 2009. *The spirit level: Why equal societies almost always do better*. London and New York: Allen Lane.
- Young, L. 2016. If Theresa May wants to bring back grammar schools, she is no champion of social mobility. *The Independent* 7.8.2016.
- Young, M. 1958. *The rise of the meritocracy*. London: Pelican Books.

I

Koulutuksen
tasa-arvo
muuttuvassa
yhteiskunnassa

2. Miten mahdollista on koulutuksen tasa-arvo eriarvoisessa yhteiskunnassa? Näkökulmia Englannista¹

Johdanto: Tarina kahdesta maasta

Keskityn tässä luvussa englantilaiseen koulutukseen sekä niihin oppeihin, joita Suomi ja suomalainen koulutus voivat sikäläisistä lukuisista virheistä saada. Ensin on kuitenkin tärkeää luoda jonkinlainen kuva Suomen olosuhteista. Mitä muutoksia suomalaisessa yhteiskunnassa ja koulutuksessa on tapahtunut viimeisen kolmen vuosikymmenen aikana? Kuten OECD:n raportit *Growing unequal* (2008) ja *Divided we stand* (2011) ovat osoittaneet, ero rikkaiden ja köyhien välillä on viimeisen 30 vuoden ajan useimmissa OECD-maissa kasvanut. Mainituissa raporteissa tulee esiin myös se, että Suomi on yksi niistä maista, joissa tuloerojen kasvu on ollut poikkeuksellisen nopeaa ja jyrkkää.

1 Alkuperäistekstin suomenkielisestä käännöksestä vastaavat Nina Haltia ja Risto Rinne.

Suomi on silti tasa-arvoisempi kuin useimmat muut maat – köyhyydessä elävien osuus väestöstä on 12 prosenttia eli paljon Englannin² 21 prosentin osuutta pienempi (OECD 2011). Eriarvoisuus on kuitenkin kasvanut Suomessa 1990-luvulta lähtien, ja köyhyys koskettaa enenevässä määrin suhteettoman monia nuoria. Kasvavaa eriarvoisuutta on seurannut lisääntyvä koulutuksellinen eriytyminen erityisesti kaupunkien keskustoissa sekä tasoerojen kasvu työväenluokkaisten ja keskiluokkaisten oppilaiden välillä.

Vaikka koulutuksen eriarvoisuus on Suomessa pahenemassa, ovat asiat silti Englannissa paljon huonommin. Omaa erikoisalaa-
ni on sosiaalisiin luokkiin liittyvä tutkimus, ja tässä luvussa keskityn kuvaamaan, miten englantilaisessa koulutuksessa on kohdeltu työväenluokkaa. Aluksi on tärkeää painottaa, etteivät työväenluokan olot 2000-luvun Englannissa ole olleet helpot (Reay 2017). Työväenluokan reaali-palkat ovat säästötoimenpiteiden vuoksi maldaltuneet, ja työolosuhteet ovat osa-aikaistamisen ja nollatuntisopimusten lisääntyessä yhä epävarmempia. Äärimmäisessä köyhyydessä elävien lasten määrä on lisääntynyt vuodesta 2010 puolella miljoonalla, ja lasten köyhyyden ennustetaan tulevina vuosina kasvavan nopeasti (Ryan 2016, 29). Erytisen huolestuttavaa on se, että köyhyydestä kärsivien enemmistö elää työssäkäyvissä talouksissa. Tällaisten tapausten määrä on viime vuosikymmeninä kasvanut (JRF 2016, 142). Asiantila ei ehkä yllätä ottaen huomioon, että työttömyysaste painui vuonna 2016 ennätyksellisen alas, 4,9 prosenttiin (Trading Economics 2016).

Meille on myyty ajatus Englannista ”työtätekevien” ja ”lintsareiden” maana (*country of strivers and skivers*), mutta niin kutsuttuihin lintsareihin verrattuna työtätekeviä on kuitenkin kaksikymmentäkertainen määrä, ja nimenomaan he ovat niitä, jotka kasvavassa määrin elävät köyhyysrajan alapuolella. Englannissa on tapahtunut hyvinvointivaltion alasajo, perusturvan rapautuminen, rikkaiden ja köyhien välisen eron kasvu, ammattiyhdistysliikkeen demonisoiminen ja heikentyminen, työväenluokan köyhtyminen ja edullisten asuntojen vähentäminen erityisesti kuntien omistamien

2 Tässä luvussa käytetään nimiä Englanti ja Iso-Britannia rinnakkain ja synonyymeinä tarkoittamaan koko saarivaltiota.

asuntojen poismyynnillä. Lista jatkuu jatkumistaan. Kaiken lisäksi vuonna 2016 maassa äänestettiin Euroopan unionista eroamisen puolesta, mikä oli työväenluokalle kaksinkertainen paha. He päätyivät sekä syntipukiksi äänestystulokseen että pahiten Brexitin seuraamuksista kärsimään joutuvaksi sosiaalisesti ryhmäksi.

Työväenluokka englantilaisessa yhteiskunnassa

Vaikka taloudelliset olosuhteet muuttuvat, ei negatiivisuus työväenluokkaa kohtaan kuitenkaan hälvene. Alempiarvoisuuden ja toiseuden historiallinen perintö vaikuttaa myös nykypäivässä (Reay 2006). Työväenluokkaisten ihmisten ja perheiden on kautta aikojen oletettu, kuten nykyäänkin, hyväksyvän alistetun asemansa. Onkin yllättävää, että silti osa työväenluokkaisista perheistä tekee valtavia ponnistuksia pärjätäkseen koulutusjärjestelmässä, jossa mahdollisuudet positiivisiin koulutuksellisiin saavutuksiin ovat pienet.

Työväenluokkaisilla on edelleen suhteellisen rajallinen pääsy sellaisiin aineellisiin, kulttuurisiin ja henkisiin resursseihin, jotka edistävät koulutuksellista menestystä. Useimmilla ei myöskään ole varaa yksityisopetukseen tai kulttuurisiin aktiviteetteihin, joita monet keskiluokkaiset vanhemmat tarjoavat lapsilleen kuin luonnostaan. Nykypäivän aliresursoidussa julkisessa koululaitoksessa menestymiseen tarvitaan kuitenkin juuri sellaisia voimavaroja ja resursseja, joita vain jotkin perheet pystyvät lastensa koulutuksen hyväksi niin kotona kuin koulussa tarjoamaan. Vuosituhannen vaihteen jälkeen on keskiluokkaisissa perheissä yleistynyt yhdysvaltalaisen Annette Lareau'n (2003) määrittelemä lasten ”harkittu kasvattaminen ja sivistäminen” (concerted cultivation). Kysymys ei ole vain aineellisista resursseista, kuten kirjoista, rikastavista aktiviteeteista tai yksityistunneista, joihin keski- ja yläluokkaisuilla vanhemmilla on varaa, ja jotka vastaavasti ovat työväenluokkaisten ja köyhien oppilaiden saavuttamattomissa. Kyse on myös vaikeammin havaittavista hyödyistä ja menetyksistä. Yhtäällä ovat varakkuuden suomat edut kuten itsevarmuus sekä oikeutuksen ja

yhteenkuuluvuuden tunne koulutuksessa, jotka etuoikeutetusta perheestä tuleville muodostuvat. Toisaalla taas ovat seuraukset perhetaustoista, joissa on köyhyyttä ja koulutuksessa epäonnistumista ja jotka johtavat hauraisiin ja epävarmoihin oppilasidentiteetteihin.

Työväenluokkaan kohdistuva ylenkatse ja alhainen arvonnanto yhdessä vapaan markkinatalouden kasvun kanssa ovat johtaneet Englannissa työntekijöiden oikeuksien heikkenemiseen. Viime vuosina työntekijöiden oikeuksia on murennettu huolestuttavan voimakkaasti, minkä seurauksena heidän taloudellinen tilanteensa on huonontunut. Työelämässä lisääntyvä joustavuus ja osa-aikais-taminen näkyvät eritoten nollatuntisopimusten kasvavassa määrässä. 2010-luvulla nollatuntisopimukset ovat yleistyneet nopeasti, ja vuonna 2014 niitä oli jo 2,4 prosenttia kaikista työsopimuksista (Office for National Statistics 2015). Määrä on vuodesta 2014 vuoteen 2016 kasvanut vielä 15 prosenttia. Tällaiset sopimukset ovat tunnusmerkki aiempaa epävarmemmista työmarkkinoista, joilla vallan tasapaino on työntekijöiden kustannuksella ratkaisevasti siirtynyt työnantajien puolelle. Tutkimukset ovat osoittaneet, että nollatuntisopimuksella työskentelevillä viikkotulojen keskiarvo on 188 punttaa, kun se vakituisilla työntekijöillä on 479 punttaa. Lisäksi kaksi viidestä ansaitsee vähemmän kuin lakisääteisen sairauspäivärahan saamiseksi edellytetyt 111 punttaa viikossa. Tässä ei ole kyse ”joustavuudesta” vaan hyväksikäytöstä.

Nollatuntisopimukset ovat kuitenkin vain jäävuoren huippu työntekijöiden heikentyvistä olosuhteista työmarkkinoilla. Iso-Britanniasta on tulossa matalapalkkatalous, jossa palkkojen suhde kansantuotteeseen on romahtanut (Lansley & Reed 2013). Vuonna 2016 maan vero- ja tullihallinto (HMRC) julkaisi listan 198 työnantajasta, joiden todettiin maksaneen työntekijöilleen alle kansallisesti määritettyä, toimeentuloon riittävää palkkaa. Työnantajien joukossa oli jalkapalloseuroja, hotelleja ja hoitokoteja. Resolution Foundation -instituutin raportin mukaan palkansaajien pienituloisemmalle puoliskolle menee palkkoina vain 12 prosenttia Iso-Britannian kansantuotteesta. Luku on pudonnut 25 prosenttia viimeisten kolmen vuosikymmenen aikana. Ilmiö ei rajoitu Iso-Britanniaan, vaan on maailmanlaajuinen. Maailman 25 suurituloisimmassa maassa keski-

määrin 65–70 prosentissa talouksista reaalitytulot pysyivät paikallaan tai laskivat vuosien 2005–2014 välillä (Jacques 2016, 31–33).

Tuloeroja mittaavan Gini-kertoimen mukaan tulojen eriarvoisuus Iso-Britanniassa on nyt korkeimmillaan kolmeenkymmeneen vuoteen. Eräs Richard Wilkinsonin ja Kate Pickettin (2009) maailmanlaajuisen menestyskirjan *The Spirit Level* monista arvokkaiden huomioista on, ettei koulutuksellista eriarvoisuutta voida erottaa laajemmasta yhteiskunnallisesta eriarvoisuudesta. Olen edellä lyhyesti kuvannut näitä laajempia taloudellisia eriarvoisuuksia ja niiden vaikutusta työväenluokan kokemuksiin nykypäivän Englannissa työmarkkinoiden näkökulmasta. Nyt siirryn tarkastelemaan niitä eriarvoisuuden seurauksia, joita työväenluokkaiset oppilaat kohtaavat koulussa.

Seuraukset työväenluokkaisille oppilaille englantilaisissa kouluissa

Englannissa koulutus ei voi kompensoida vallitsevia yhteiskunnallisia oloja, koska Englannin koulutusjärjestelmää ei koskaan suunniteltu näin toimimaan. Sitä ei myöskään luotu vastaamaan työväenluokkien koulutukselliseen potentiaaliin. Sen sijaan se toimii kuin valtava akateeminen siivilä, jolla karkeassa ja usein julmassa prosessissa koulutuksen voittajat erotellaan häviäjistä. Etusijalle asetetaan ylä- ja keskiluokkaisten ominaisuudet ja voimavarat, joista palkitaan. Arvioitaessa syitä sille, miksi työväenluokkaiset lapset jatkuvasti alisuoriutuvat koulussa, tuntuu kuin poliittinen näkemys olisi täysin hukassa. Tehdyt linjaukset johtavat vain umpikujiiin ja lisäävät ongelmia entisestään kärjistämällä koulutuksellista ja sosiaalista eriarvoisuutta. Tarkastelenkin seuraavassa muutamia viimeaikaisia koulutuksellisia linjauksia arvioidakseni, missä määrin ne ovat vähentäneet tai lisänneet koulutuksen eriarvoisuutta.

Tuorein linjaus on nykyisen konservatiivihallituksen koulutuspoliittinen pääaloite – paluu toisen asteen *grammar school* -kouluihin eli vanhan oppikoulun tapaan oppilaansa valikoiviin kouluihin.

Vuonna 2016 pääministeri Theresa Mayn nimityksen myötä vahvistui vanha koulutukseen liittyvä myytti siitä, että grammar school’ien laajentaminen vähentäisi työväenluokan alisuoriutumista ja lisääisi sosiaalista liikkuvuutta. Hän väitti syyskuussa 2016 pitämässään puheessa tavoitteenaan olevan aidosti meritokraattinen Iso-Britannia, jossa tavalliset, työväenluokkaiset ihmiset asetetaan etusijalle. Pääasiallinen tapa tämän saavuttamiseksi tulisi Mayn mukaan olla nimenomaan grammar school’it, mitä hän perusteli seuraavasti:

Grammar school’it ovat vanhempien keskuudessa valtavan suosittuja. Tiedämme niiden olevan myös hyväksi oppilaille. Onkin niin, että oppilaansa valikoivissa kouluissa tasoerot rikkaiden ja köyhien oppilaiden välillä häviävät lähes mitättömiin. Näillä kouluilla on myös halua laajentaa toimintaansa. Ne tarjoavat vaativaa koulutusta akateemisesti lahjakkaimmille taustasta riippumatta, ja tulokset ovat vertaansa vailla. (May 2016.)

Kuitenkin silloin, kun grammar school’it tuottavat tällaisia tuloksia, kyseessä ovat lähes poikkeuksetta keskiluokkaiset lapset. Tilastot 1960-luvulta osoittavat, että vaikka työväenluokkaisten lasten osuus grammar school’ien oppilaista oli 26 prosenttia, vain 0,3 prosenttia kahdesta tai useammasta oppiaineesta ylioppilastutkintotasaisen tutkinnon (A-level) suorittaneista oli taustaltaan kouluttamattoman, ruumiillisen työn perheistä (Young 2016). Vuonna 1963 laaditun niin sanotun *Robbinsin* raportin mukaan 33 prosenttia niistä oppilaista, joiden isä oli ylempi toimihenkilö, hankki tutkinnon jostakin oppiaineesta, kun vastaava luku koulutettujen työläisten lapsista oli kaksi prosenttia ja osittain koulutettujen tai kouluttamattomien lapsista vain yksi prosentti. 1950-luvulla kahdella kolmesta kouluttamattoman työväenluokan lapsesta oli koulun päättäessään alle kolme alemman tutkintotason (O-level) suoritusta. (The Robbins Report 1963.)

Hyvin kuvaava esitys grammar school’ien luonteesta keskiluokan säilyttäjinä ja niistä seurauksista, joita sillä oli sille pienelle joukolle työväenluokkaisia lapsia, jotka niihin itsensä esteiden yli taistelivat, löytyy professori Mary Evansin (1991) omaelämäkerrallisesta selostuksesta. Hän kirjoittaa kouluvuosistaan 1950-luvulla:

Luulenpa, että ellei keskiluokkainen lapsi ollut täysin kykenemätön yksinkertaiseen matematiikkaan, oli koulun pääsykoe mahdoton re-puttaa. Tai toisinpäin, työväenluokan lapsille koe oli mahdoton läpäistäväksi. Niinpä me valituksi tulleet olimme hyvin homogeeninen ryhmä. Saapuessamme ensimmäisenä päivänä kouluun oli muissa oppilaissa silmiinpistävin piirre se, että myös muut uudet oppilaat tuotiin paikalle omakotitaloista autokyydillä ja että he kaikki puhuivat yleiskielistä englantia. Silti muutama työväenluokkainen oppilas tuli tähän valikoituun maailmaan. Se tosin, miten heidän oletettiin selviytyvän tässä maailmassa tekemättä itsemurhaa, on näin jälkikäteenkin mietityttävä kysymys. Koulussa oli kaksi käytäntöä, jotka tekivät luokkaerot ja niiden tunnistamisen välittömästi selväksi. Ensimmäisellä viikolla kaikkien tuli täyttää lomake, jossa kysyttiin isän ammattia, minkä lisäksi kenkämme tarkastettiin. Henkilökohtaisten taustojen selvityksessä löytyi tietenkin koko joukko keskiluokkaisia ammatteja lääkäreistä arkkitehteihin, juristeihin ja pankinjohtajiin, opettajista virkamiehiin, yliopistolaisiin ja niin edelleen. Tuntuu huonolta onnelta, melkein pä suorastaan mauttomalta keskeyttää tuo lähiöelämän panoraamakuvaus yksittäisellä tehdastyöläisellä tai merimiehellä. Siihen aikaan nuo kaksi ammattia jäivät mieleeni ikään kuin osana jotain outoa toista maailmaa. (Evans 1991.)

On hankalaa arvioida, kuinka oikeudenmukaisia suomalaiset oppikoulut olivat 1950- ja 60-luvuilla, mutta Englannissa vastaavat grammar school’it olivat sosiaalisesti erittäin epäoikeudenmukaisia. Suurin niiden tuottama vahinko ei kuitenkaan koskettanut niitä harvoja työväenluokan lapsia, jotka hyväksyttiin sisään, vaan sitä paljon laajempaa ryhmää oppilaita, jotka reputtivat pääsykokeen ja päätyivät 11 ikävuoden jälkeen ammattikouluihin (*secondary modern schools*). Kuten Michael Young (1958) kirjoitti: ”Jokainen valitseminen on samalla monen muun hylkääminen.”

Tällaiseen koulutuspoliittiseen aloitteeseen nykyinen hallitus on kuitenkin sitoutunut. Miten näin on voinut päästä käymään? Synnä on se, ettei yksilön arvo Englannissa milloinkaan nähdä irralliseksi hänen luokkataustastaan. Tämä erilaisen arvon antaminen ylä-, keski- ja työväenluokille ei ainoastaan läpäise koko koulutusjärjestelmää, vaan se on myös muokannut sen rakennetta, vaikuttanut sen käytäntöihin ja sanellut eri sosiaalisten luokkien hyvinkin toisistaan eroavat suhtautumiset itse järjestelmään. Oletus on, että työväen-

luokalla on samanlainen suhtautuminen koulutukseen kuin keski-
luokalla, mutta julkisen koululaitoksen historia huomioon ottaen ei
ole yllättävää, ettei näin kuitenkaan ole. Työväenluokan koulutuk-
sen historia on Englannissa ollut kontrollin ja kulttuurisen ylivallan
historiaa. On vaikea kuvata työväenluokan kokemuksia koulutuk-
sesta tyydyttävänä, saati ”itsensä kehittämisenä” tyypilliseen keski-
luokkaiseen tapaan. Työväenluokan kokemuksiin koulutuksesta on
perinteisesti liittynyt menestymisen sijaan epäonnistuminen. Kes-
keistä työväenluokan suhtautumisessa julkiseen koululaitukseen on
kokemus siitä, ettei järjestelmä ole heitä varten. Se ei kuulu heille
samaan tapaan kuin keskiluokalle, joten koulutukseen liittyvät asiat
näyttäytyvät heidän näkökulmastaan hyödyttöminä ja merkitykset-
töminä. Keskiluokalle tavanomaisen innostuksen sijaan asenne kou-
lua kohtaan on usein pragmaattinen ja siihen vaikuttaa historiasta
kumpuava, voimakkaasti tiedostettu näkemys siitä, että koulutus-
järjestelmä ei ole heidän, se ei toimi heidän hyväkseen ja se pitää
heitä ja heidän kulttuurista tietoaan huonompana.

Luokka luokahuoneessa

Tällainen hyödyttömyyden ja arvottomuuden tunne ulottuu usein
hyvin syväälle. Tutkiessani englantilaisia kouluja yli 25 vuoden ajan
olen usein kuullut työväenluokkaisten lasten kertovan tuntevänsä
itsensä kouluympäristössä tyhmiksi, turhiksi, kelvottomiksi, ”ei-
hyviksi”, tai jopa täysin merkityksettömiksi (Reay 2001). Luokka-
huoneet ovat paikkoja, joissa työväenluokan lapsia nöyryytetään ja
laiminlyödään usein päivittäin. Ja kouluun tyytymättömät työväen-
luokkaiset lapset kehittävät vahvan katkeruuden tunteen kaltoin-
kohtelua ja kokemaansa epäreiluutta kohtaan. Kenny puhui monen
työväenluokkaisen nuoren puolesta todetessaan:

Joo, ne ajattelee, että ollaan tyhmiä... ei me odoteta opettajien koh-
televan meitä kuin omia lapsiaan. Ei me olla. Mutta me ollaan silti
lapsia. Sanoisin heille: ”Teillä on lapsia. Heitä te kohtelette rakkau-
della, mutta meitä teidän ei tarvitse rakastaa. Riittää, että kohtelet-
te meitä kuin ihmisiä.” (Kenny)

Kennyn sanoissa voi kuulla myös sitä oikeutetun suuttumuksen tunnetta, joka aikanaan oli voimistamassa vahvaa poliittista työväenliikettä. Sellaisen nykyään puuttueessa kohdistuu köyhyyden aiheuttamaan häpeään keskiluokan taholta jälleen ahdasmielistä kammoksuntaa, ja valkoista työväenluokkaa pilkataan kuvauksilla ”chav”-kulttuurista. Kuten Bennett (2012, 147) huomauttaa: ”sanan [”chav”] itsessään voidaan nähdä liittyvän erilaisiin representaatioihin, jotka antavat monin tavoin ymmärtää, että eriarvoisuus (sekä materiaalisten että kulttuuristen resurssien) voidaan selittää köyhiin itseensä liittyvillä puutteilla”. Tällaiset tekijät ovat koulutustasojen sosiaalisten erojen ytimessä. Psykologiset tutkimukset osoittavat häkellyttävästi, että koulutuksen viitekehyksessä suoriutukseemme ja käyttäytymiseemme vaikuttaa merkittävästi se, miten koemme tulevamme nähdyksi ja arvioiduksi. Kun odotamme tulevamme nähdyksi alempiarvoisena, kykymme tuntuvat heikentyvän. Tämä alemmuudentunne on erityisen voimakas kaikkein heikoimmin suoriutuvien keskuudessa. Englantilaiset koulut ovat paikkoja, joissa oppilaita ryhmitellään ja järjestetään yhä useammin heti peruskoulun ensimmäisiltä luokilta lähtien. Osana erästä viimeaikaista tutkimusta (Reay 2012) vietin aikaa englantilaisessa peruskoulussa haastatellen ja puhuen heikoimman tasoryhmän oppilaiden kanssa. Heidän tunteensa omasta alennustilastaan ja epäonnistumisestaan olivat kouriintuntuvia:

Satvinder: Tällä hetkellä olen alimmassa ryhmässä kaikissa aineissa enkä pidä siitä, että olen tekemässä vain alimman todistuksen, enkä... en todellakaan halua sitä. Koska kun pääsin kuudennelta luokalta, ajattelin, että nyt keskityn ja teen töitä, mutta en tehnyt kään. Ja sitten vaan... joka vuosi sanon niin, mutten ikinä tee. [...] Enkä ole tänäkään vuonna. [...] Joo, olisin voinut päästä korkeammalla, ja sitten olisin voinut toteuttaa kaiken, mitä olin toivonut.

Diane: Entä nyt?

Satvinder: Ei mitään toivoa enää.

Atik: Luulen, että reputin pahasti kokeissa ja siksi olen nyt tosi huonossa ryhmässä... Osaan vaan vastata kysymyksiin tosi helposti koska ei siellä ole oikeastaan ketään fiksumia ja ne käyttäytyy myös aika huonosti ja sillä on minuun vaikutusta ... Joten minäkin olen nyt ihan surkea koulussa.

Joe: Luokan käytös on huonoa. Ei koulussa opi ellei ole ykkösrhymässä.

Shulah: Käytös on huonoa alemmassa ryhmässä kun opettajat ei huomioi mitenkään. Ne huomioi vaan kyvykkäät oppilaat ja sitä itse tylistsyy, kun ei ole mitään tekemistä jos ei ymmärrä opetusta.

Kaikista kolmesta sitaatista voi selvästi huomata, että alempien tasoryhmien katsotaan olevan koulutuksellisten epäonnistumisten tyyssijoja, jonne oppilaat hylätään vailla toivoa menestyksestä. Kukaan vanhempi ei haluaisi tällaista lapselleen, eikä opettajienkaan tulisi sitä haluta oppilailleen. Silti näiden 25 viime vuoden aikana, jotka olen viettänyt tutkien Englannin kouluja, alempien tasoryhmien lapset ovat jatkuvasti kuvailleet itseään typerinä, hyödyttöminä ja surkeina.

Vielä karumpi oli erään alimman tasoryhmän valkoihoisen, työväenluokkaisen poikaryhmän yhteinen mielipide siitä, ettei koululla ollut heille mitään annettavaa:

Diane: Jos saisitte valita, mitä haluaisitte oppia?

Jason: Ei mitään.

George: Ei mitään.

Andy: Ei hajuakaan.

Paul: Ei yhtikäs mitään!

Tässä näemme miten vahingollinen koulutusjärjestelmä on niitä kohtaan, joilla on vaikeuksia pärjätä. Oppilaat ovat loukussa armottomassa koneessa, jossa heidät sijoitetaan hierarkkisesti ja pisteytetään kilpailuhenkisesti. Nämä pojat olivat yläkouluikäisiä, mutta seuraavassa puhuu lontoolainen kuusivuotias alakoululainen:

Ne (leijonat, ylin tasoryhmä) luulee olevansa meitä parempia. Ne luulee olevansa hyviä kaikessa ja kakkosryhmä, Tiikerit, niistä jotkut ajattelee olevansa hyviä ja tärkeämpiä kuin me. Ja yksi pojista kirahveissa oli ilkeä minulle ja sanoi ”painu muualle hidas kilpikonna” mutta minun ryhmäni on apinat ja me ollaan vaan toiseksi alimpia.

Hiljattain eräässä koulutusalan konferenssissa Lontoossa yksi tutkijoista kertoi kauhunsekaisella epäuskolla, miten hän oli vierailut

alakoulun luokkahuoneessa, jossa lapset oli jaettu neljään tasoryhmään – liito-oravat, puuoravat, maaoravat ja alimpana ryhmänä murmelit, koska ne ovat eräänlaisia oravia, jotka elävät maan alla.

Luokka, valta ja arvo koulutuksessa

Työväenluokan reaktiot koulutusjärjestelmään ovat suurelta osin reagointia niiden tahojen asenteisiin ja toimiin, joilla on heitä enemmän valtaa ja toimijuutta suhteessa koulujen käytäntöihin ja toimintamalleihin. Näihin kuuluvat paitsi opettajat, myös tätäkin vahvemmin maan keskiluokkainen enemmistö, päätöksentekijät sekä poliitikot. Eräässä hankkeessa yläkoulun oppilailta kysyttiin, oliko heillä koulutukseen tarvittavaa itseluottamusta: tunsivatko he sekä yksilöinä että ryhminä kuuluvansa kouluyhteisöön ja kokiivatko he omaavansa valtaa vaikuttaa omaa oppimistaan koskeviin toimintamalleihin ja käytäntöihin (Arnot & Reay 2007). Enemmistö työväenluokkataustaisista oppilaista kuvaili kokevansa vallan puutetta ja koulutuksellista arvottomuutta sekä tuntevansa, ettei heitä kunnolla arvostettu ja kunnioitettu koulussa. Erityisesti työväenluokkaiset pojat ilmaisivat selvästi sen vieraantumisen tunteen, jota jatkuva koulutuksessa tapahtuva alistaminen aiheuttaa:

Danny: Jotkut opettajat on vähän snobeja tavallaan. Ja jotkut opettajat käyttäytyy kuin lapset olis tyhmiä. Kun ne puhuu niin fiinisti. Niin kuin että ei käytä slangia ja puhuu kirjakieltä. Ja ne sanoo ”Ei tuolla tavoin kuulu puhua” – niin kuin väheksyen sua. Onhan se kai hyvä, että ne kertoo toisen tavan puhua, mut luulen että tapa, miten ne tekee sen, ei oo hyvä, koska ne korjaa ja saa sut näyttämään tyhmältä.

Martin: Ne opettajat ylenkatsoo sua.

Sekä Dannyn että Martinin sanoista näemme, miten koulutuksen prosessit ovat luokkasidonnaisia. Opetukseen ja oppimiseen liittyvät suhteet asettavat työväenluokkaiset oppilaat liian usein asemaan, jossa heitä ja heidän kulttuurista taustaansa pidetään riittämättömänä ja jossa heitä väheksytään heidän ”typeryytensä” takia.

On harhaluulo, että kyseessä olisi kaikkiin työväenluokkaisiin oppilaisiin yhtäläisesti ja samoilla tavoin vaikuttava luokkakohtainen ongelma. Luokan vaikutus on aina, vaihtelevissa määrin, välittynyt sukupuolen ja etnisen taustan kautta. Koulusta vieraantuneisuuden syyt ja seuraukset vaihtelevat eri etnisten taustojen välillä. Kaikki tutkimuksen työväenluokkaiset oppilaat kuitenkin kokivat jonkinasteista vieraantuneisuutta. Kuten alla oleva katkelma osoittaa, tummaihoiset työväenluokkaiset tytöt voivat kokea koulutuksessa samaa syrjäytyneisyyttä ja vieraantuneisuutta kuin valkoihoiset työväenluokan pojat:

Sharmaine: Joskus tuntuu, että olemme ulkopuolisia.

Sarah: Tiedäthän, kun opettajilla ei kuuluisi olla suosikkeja.

Sharmaine: Saa kyllä olla, mutta ei sitä saa näyttää. Sellainen on epäreilua toisia kohtaan.

Sarah: Kun on koko luokallinen ihmisiä, mutta haluat valita vain nimenomaan yhden jolle olet mukava, etkä piittaa lopuista.

Alex: Mutta kaikkien pitäisi olla samanarvoisia.

Sharmaine: Hänen pitäisi kohdella kaikkia tasapuolisesti.

Erilaisista etnisistä taustoista tulevien työväenluokkaisten poikien ja tyttöjen puheessa voimme havaita luokkaeroihin liittyviä piileviä vääryyksiä, joita koulutuspolitiikat ja koulutuksen käytännöt säilyttävät ja edelleen vahvistavat. Nämä luokkaan sidoksissa olevat vääryydet ovat erityisen karkeita ja selviä suhteessa entises-tään lisääntyneisiin arviointeihin ja kokeisiin. Englanti on tänä päivänä maailman testatuin kansa. Vuosituhannen vaihteessa huolestuin ensi kertaa SAT-kokeiden eli kansallisten tasokokeiden vaikutuksista peruskouluissa (Reay & William 1999). Seuraavassa on joi-takin lainauksia tutkimuksesta, jossa haastattelimme neljäkymmentä 10- ja 11-vuotiasta lasta. Kouluvierailujen ja luokkatilan-teiden havainnoinnin kautta pystyin näkemään, että tasokokeet muuttivat lasten identiteettejä oppijoina. Monet lapset, erityisesti tytöt ja työväenluokkaiset oppilaat, ilmaisivat paljon ahdistuneisuutta sekä itseluottamuksen puutetta:

Hannah: Olen tosi peloissani tasokokeista. Rouva O'Brien [eräs koulun opettajista] tuli puhumaan meille oikeinkirjoituksesta ja minä kun olen surkea kirjoituksessa ja David [luokanopettaja] tenttaa meiltä kertotauluja joka aamu ja olen toivoton niissäkin, joten pelkään etten ole mitään niissä tasokokeissa.

Diane: Nyt en pysy perässä Hannah. Ei sellaista voi olla kuin ei mitään.

Hannah: Kylläpä voi, kun niissä pitää saada joku taso, niin kuin taso 4 tai taso 5, ja jos ei osaa kirjoittaa oikein tai laskea kertotauluja niin ei saa sellaista tasoa, ja sitten ei ole mitään.

Diane: En usko että se noin menee.

Hannah: Menee se, niin rouva O'Brien sanoi.

Esimerkki on poikkeuksellisen karu, mutta se ilmentää niitä tapoja, joilla lapset arviointiprosessien kautta rakentavat identiteettejään oppilaina. Hannahin tapauksessa menestyminen tarkoittaa oikeinkirjoitusta ja kertotaulujen muistamista. Hän on etevä kirjoittamaan, lahjakas tanssissa ja taiteissa ja hyvä ongelmien ratkaisussa, mutta mikään näistä taidoista ei tee hänestä hänen omissa silmissään hyvää. Sen sijaan hän rakentaa itsensä epäonnistujaksi, ei henkilöksi opinnoissaan, tuottamalla itsensä metonymyisen siirtymän kautta täysin sen arvoisena, mille tasolle hänen suorituksensa tasokokeessa arvioidaan. Vaikka kyseisessä Windermereen koulussa tasokokeita pidettiin vähemmän tärkeinä, Hannahin luokanopettaja opetti vasta toista vuottaan ja tunti vielä siinä vaiheessa valtavaa ulkoista painetta saada oppilaansa menestymään. Kuten seuraavasta sitaatista käy ilmi, luokkahuoneessa tasokokeiden alla vallinnut pakokauhu oli suurelta osin hänen ahdistuksensa aikaansaama. Hän puhutteli luokallista kymmenvuotiaita tähän tapaan:

Olen tyrmistynyt siitä, miten huonosti useimmat teistä pärjäivät ympäristöopin kokeessa. Ette tiedä mistään mitään. Sanonpa teille, että teidät arvioidaan lopulta sen mukaan, mitä saatte tasokokeesta ja osa teistä ei tule yltämään edes tasolle kaksi.

Osa lapsista teki vastarintaa ja haastoi moiset yleistävät luokitelut; esimerkiksi Terry huusi loukkaantuneena takaisin opettajalle: ”Hetkinen vain, emme me niin huonoja ole”. Kuitenkin toiset, kuten Hannah, näyttivät hyväksyvän ja sisäistävän opettajan

arvostelevat kommentit. Hannahin tapaus alleviivaa, miten laajalti tasokokeet ovat saaneet aikaan uudenlaisia paineita, joita kuudesluokkalaisten oppilaiden odotetaan nyt sietävän. Ahdistuneisuus on osin kytköksissä sukupuoleen siten, että tytöt kokivat sitä poikia enemmän. Yleiskuva kuudesluokkalaisten haastatteluista oli kuitenkin se, että enemmistö sekä tytöistä että pojista suhtautui tasokokeisiin erittäin vakavasti. He halusivat pärjätä. Samaan aikaan lapset olivat huolestuneita tasokokeiden kapea-alaisuudesta. Oppilaat näyttivät olevan myös hyvin tietoisia tasokokeisiin liittyvästä, (huonosti) kätketystä agendasta:

Mary: Tasokokeet mittaa sitä, miten hyvin opettajat ovat opettaneet, ja jos kaikki saa huonoja tuloksia, niin ne luulee, ettei opettajat ole osanneet opettaa kunnolla.

Diane: Eli miksi tasokokeita pidetään?

Jackie: Jotta nähdään onko opettajat opettaneet meille mitään.

Terry: Jos me ei tiedetä mitään, niin opettaja saa kaikki haukut.

Jackie: Joo. Se on opettajan vika.

Tunde: Joo. Se saa syyt niskoilleen.

Tasokokeiden siis usein järkeistettiin olevan ensisijaisesti opetuksen arviointia varten. Silti lähes kaikki lapset olivat levottomia ja hämmentyneitä siitä, mitä koe tulisi paljastamaan heidän oppimisestaan. Erityisesti työväenluokkaiset lapset näyttivät ajattelevan kokeelle hyvin kauaskantoiset seuraukset. Hyvät tulokset johtaisivat myönteisiin tulevaisuudennäkymiin, ja vastaavasti huono menestys tarkoittaisi lisää epäonnistumisia ja vaikeuksia:

Sharon: Veikkaan että saan kakkosen, Stuart on ainoa joka saa kuutosen.

Diane: Eli jos Stuart saa kuutosen, mitä se kertoo hänestä?

Sharon: Että hän saa hyvän työn ja elämän ja ettei hän tule elämään kodittomana tai mitään sellaista.

Diane: Ja jos sinä pääset kakkostasolle, mitä se kertoo sinusta?

Sharon: Että mulla ei ehkä ole hyvä elämä edessä, ja saatan isona tehdä jotain pahaa tai jotain sellaista.

Tasokokeissa suoriutuminen on lasten mielissä tullut erottamattomaksi osaksi heidän tulevaisuudennäkymiään. Huono menestys kokeessa ”pilaa omat mahdollisuudet”.

Diane: Ajatteletteko siis, että jos tasokoe menee huonosti, ette voi menestyä tai saada hyvää työpaikkaa?

Jackie: Joo, kun niin David sanoo.

Diane: Mitä hän sitten sanoo?

Jackie: Hän sanoo, että jos me ei pärjätä kokeessa, niin sitten kun kasvetaan isoksi, niin me ei saada hyvää työpaikkaa ja...

Terry: Meistä tulee putkimiehiä tai kadunlakaisijoita...

Tunde: Mutta entä jos haluaa tehdä sellaista?

Diane: Minkä sijasta?

Terry: Jalkapalloilijoita, laulajia, eläinlääkäreitä, arkeologeja. Meistä ei tule mitään sellaisia jos ei päästä korkealle tasolle.

Diane: Pelkäätkö, että teille käy niin?

Jackie: Joo.

Lewis: Joo.

Vaikutukset opettajiin

Arviointien ja kokeiden painottaminen on kyseisen tutkimuksen jälkeen kasvanut nopeasti, mikä on heikentänyt oppilaiden lisäksi myös opettajien hyvinvointia ja työmoraalia. Jälkimmäisiin kohdistuvia vaikutuksia kuvataan värikkäästi erään opettajan kirjeessä opetusministerille vuonna 2016. Hän kuvaili tilannetta näin:

En jossain mielessä tunne itseäni enää lainkaan opettajaksi. Valmistajan lapset kokeita varten, ja totta puhuen olen siinä melko hyvä. En tosin ole siitä erityisen ylpeä; enhän ole niin tehdessäni opettanut luokalle mitään yleisiä tai varsinaisia elämäntaitoja. He eivät ole siitä nauttineet enkä minä ole siitä nauttinut, mutta siinä olemme kuitenkin onnistuneet hyvin. Jos on yksi asia jota lapset osaavat tehdä, niin vastata koekysymyksiin. He ovat kirjoittaneet muistisääntöjä koekysymyksiin vastaamisesta, he ovat harjoitelleet kokeita kotiläksyinä ja kokeita koulussa, he ovat saaneet tukiopetusta, jotta ymmärtäisivät koekysymyksiä. Lapset osaavat kyllä vastata kokeisiin – heillä ei siten vain ole ollut aikaa mihinkään muuhun ...

tällaisessa järjestelmässä vielä pahempaa kuin olla opettaja on olla lapsi sen armoilla. (Brown 2016.)

Iso-Britannian suurimman opettajien ammattiliiton suorittama kysely alakoulujen oppilasarviointista paljasti, että 97 prosenttia opettajista oli osittain tai täysin samaa mieltä siitä, että tasokokeilla on ollut kielteinen vaikutus lasten mahdollisuuksiin saada laaja-alaista ja täysipainoista opetusta. Opettajat kertoivat vastauksissaan myös työmoraalin ja motivaation heikentymisestä sekä fyysisestä ja henkisestä ahdingosta kouluissa. Seuraavassa kaksi poimintoa niistä lukuisista vastauksista, jotka kertoivat kielteisistä vaikutuksista sekä lasten hyvinvointiin että heidän itsetuntoonsa oppilaina:

Sosiaaliset, henkiset ja tunne-elämän ongelmat ovat tänä vuonna kasvaneet valtavasti. On väitetty, että opettajat ja koulut olisivat tästä vastuussa, mutta emme me ole laatineet näitä opetussuunnitelmia tai kokeita, joihin useimmat lapset eivät tunne-elämältään tai kehitykseltään ole valmiita. Lapsemme asetetaan tarkoituksella epäonnistumaan! Ministerit eivät näytä ymmärtävän, että näiden koepapereiden toisella puolella on oikeita lapsia. Heitä kiinnostaa vain opettajien suorituksen mittaaminen.

Monet sellaiset lapset, jotka aiemmin pitivät koulusta, inhoavat sitä nykyään. Tämä on synty ja häpeä, sillä epäpätevyydessään hallitus tietien tahtoen saa lapset intohimoisesti vihaamaan koulua sen sijaan, että se vaalisi elinikäistä oppimista tukevaa ympäristöä. (NUT 2016, 3.)

Lopuksi

Englannissa meillä on koulutusjärjestelmä, joka palvelee vain parhaiten menestyvää viidennestä oppilaista, etenkin yläkoulussa 11 ikävuoden jälkeen. Silti jopa parhaiten pärjäävät ovat ahdistuneita opiskelustaan ja huolissaan kovasta kilpailusta. Laajalle levinnyt yksilöllinen kilpailukulttuuri ja työväenluokkaan kohdistuva epä-kunnioitus ovat ajaneet koulutusjärjestelmän pisteeseen, jossa sekä oppilaiden että opettajien hyvinvointi on vakavasti uhattuna.

Tällaista mallia ei Suomessa pidä seurata, vaan se pitää nähdä varoittavana esimerkkinä siitä, mitä tulee kaikin keinoin välttää.

Lähteet:

- Annot, M. & Reay, D. 2007. A sociology of pedagogic voice: Power, inequality and pupil consultation. *Discourse: studies in the cultural politics of education* 28 (3), 311–325.
- Bennett, J. 2012. Chav-spotting in Britain: the representation of social class as private choice. *Social Semiotics* 23 (1), 146–162.
- Brown, Z. 2016. Sorry, Nicky, I'm out: why this teacher is resigning. *The New Statesman* 16.5.2016.
- Evans, M. 1991. *A good school: life at a girls' grammar school in the 1950s*. London: The Women's Press.
- HMRC 2016. Largest ever list of national minimum wage offenders published. <https://www.gov.uk/government/news/largest-ever-list-of-national-minimum-wage-offenders-published>. Luettu 29.8.2016.
- Jacques, M. 2016. The death of neoliberalism and the crisis in western politics. *The Observer* 21.8.2016.
- JRF 2016. *UK poverty: causes, costs and solutions*. York: Joseph Rowntree Foundation.
- Lareau, A. 2003. *Unequal childhoods: class, race and family life*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Lansley, S. & Reed, H. 2013. *Boosting the wage share*. London: TUC.
- May, T. 2016. Britain, the great meritocracy: Prime Minister's speech. Delivered 9.9.2016. <https://www.gov.uk/government/speeches/britain-the-great-meritocracy-prime-ministers-speech> (Luettu 16.11.2016.)
- OECD 2008. *Growing unequal? Income distribution and poverty in OECD countries*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD 2011. *Divided we stand: Why inequality keeps rising*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Office for National Statistics 2015. Labour force survey. Contracts with no guaranteed hours. <https://www.ons.gov.uk/employmentandlabourmarket/peopleinwork/earningsandworkinghours/articles/contractswithnogaunteedhours/2015-09-02>. (Luettu 29.8.2016.)
- NUT 2016. The crisis in primary assessment. National Union of Teachers. <https://www.teachers.org.uk/education-policies/primary/crisis-in-primary-assessment>. (Luettu 29.8.2016.)
- Reay, D. 2001. Finding or losing yourself? Working class relationships to education. *Journal of Education Policy* 16 (4), 333–346.
- Reay, D. 2006. The zombie stalking English schools: social class and educational inequality. *British Journal of Educational Studies* Special issue on Social Justice 54 (3) 288–307.
- Reay, D. 2012. "We never get a fair chance": working class experiences of education in the twenty-first century. Teoksessa W. Atkinson, S. Roberts & M. Savage (toim.) *Class inequality in austerity Britain*. Palgrave MacMillan.

- Reay, D. 2017. *Education and the working classes in the 21st Century*. Bristol: Policy Press.
- Reay, D. & William, D. 1999. "I'll be a nothing": structure, agency and the construction of identity through assessment. *British Educational Research Journal* 25 (3), 343–354.
- The Robbins Report. 1963. Higher education report of the committee appointed by the Prime Minister under the chairmanship of Lord Robbins. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Ryan, F. 2016. We can eradicate poverty, if we choose to. *The Guardian* 6.9.2016.
- Trading Economics. 2016. UK Unemployment rate 1971–2016. <http://www.tradingeconomics.com/united-kingdom/unemployment-rate>. (Luetu 29.8.2016.)
- Wilkinson, R. & Pickett, K. 2009. *The spirit level: Why equal societies almost always do better*. London and New York: Allen Lane.
- Young, L. 2016. If Theresa May wants to bring back grammar schools, she is no champion of social mobility. *The Independent* 7.8.2016.
- Young, M. 1958. *The rise of the meritocracy*. London: Pelican Books.

3. Opettajat ja sosiaalinen eriarvoisuus: pitäisikö yhteiskunnallisen kontekstin merkitys unohtaa, pitäisikö sitä väheksyä vai pitäisikö se ottaa aidosti huomioon?¹

Whakarongo ki te tangi a te manu ”Tui, tui, tuituia!”

Tuia i runga, tuia i raro, tuia i roto, tuia i waho, tuia ki te herenga tangata.

Ka rongo te pō, ka rongo te ao.

Ki te mana-whenua ki te iwi o Saami

Karanga mai, karanga mai, karanga mai

E ngā mana. E ngā reo, E ngā hau e whā.

He mihi aroha tēnei ki a koutou katoa

No reira, Tēnā koutou, Tēnā koutou, Tēnā koutou katoa

Kuule Tui-linnun kutsuhuutoa, ”Tui, tui, tuituia!” Tämä maori-sanankasku eli whakatauki kertoo siitä, miten meidät kaikki tuodaan yhteen rauhan hengessä koko ihmiskunnan kattavaksi

1 Alkuperäistekstin suomenkielisestä käännöksestä vastaavat Risto Rinne ja Nina Haltia.

kokonaisuudeksi.² Tämäntapainen johdanto aiheeseen on mielestäni erityisen tarpeen nykypäivänä, kun olemme kuulleet niin paljon vihapuhetta Yhdysvaltojen presidentinvaalien ja aiemmin Brexit-äänestyksen yhteydessä.

Pohdin, onko minulla uusiseelantilaisena, maailman toisella puolella pienessä 4,5 miljoonan asukkaan maassa asuvana akateemisena yliopistoihmisenä ja tutkijana jotain yhteistä pienessä 5,4 miljoonan asukkaan maassa asuvien suomalaisten kasvatustieteen tutkijoiden kanssa. Yksi yhtäläisyys saattaisi olla se, että meistä useimmat työskentelevät siinä maassa, jossa olemme myös vartuneet. Omaan kotimaahamme meillä on siteet ja sitä pystymme parhaiten ymmärtämään ja siihen pystymme joskus jopa vaikuttamaan, samalla toki kansainvälistä kehitystä seuraten.

Olen tietoinen siitä, että monet meistä tekevät myös kansainvälistä vertailevaa tutkimusta.³ Jotkut meistä lähtevät lisäksi töihin ulkomaille.⁴ Silti useimmat meistä päätyvät kansainvälisen areenan sijaan olemaan suurimmaksi osaksi tekemisissä oman kotimaansa kanssa. Tämä johtuu osittain siitä, että oman maan tapauksessa ymmärrämme jotain siihen liittyvästä sosiaalisesta kontekstista eli viitekehuksesta. Väitänkin, että sosiaaliset kontekstit ovat hyvin tärkeitä! Paikalliset, maakunnalliset ja kansalliset kontekstit vaikuttavat politiikkoihin ja käytäntöihin. Samaten niihin vaikuttavat kunkin kasvatusinstituution, kuten koulujen ja päiväkotien omat erityiset kulttuurit ja tarinat. (Thrupp & Lupton 2006; Thrupp & Lupton 2011; Alcorn & Thrupp 2012; Lupton & Thrupp 2013; Thrupp & Easter 2013.)

Sosiaalisia viitekehyksiä on oleellista ymmärtää, mutta haluan painottaa niiden tärkeyttä myös siksi, että ne hillitsevät ja toisinaan häiritsevät vaikutusvaltaista yleismaailmallista koulutuspolitiikkaa.

2 Myös saamelaiset ovat Aotearoan (maarinimi Uudelle-Seelannille) maorien tapaan alkuperäiskansaa. Haluankin oppia tuntemaan kaikista eri ilmansuunnista kotoisin olevien erikielisten ihmisten tilanteita.

3 Käynnissä on mm. suomalaistutkijoiden johtama Brasiliaa, Kiinaa ja Venäjää vertaileva Suomen Akatemian rahoittama tutkimus Transnational Dynamics in Quality assurance and Evaluation Politics of Basic Education in Brazil, China and Russia.

4 Työskentelin itse kuuden vuoden ajan Diane Reayn ja muiden kanssa Lontoossa, mikä oli mahtava kokemus. Lisäksi pienistä maista on peräisin muutamia todella kansainvälisiä tutkijoita, kuten Suomesta Pasi Sahlberg ja Uudesta-Seelannista John Hattie.

Globaali uusliberalismi ajaa usein kaikkia samaan standardoituun muottiin, ja paikallisten viitekehysten painottaminen on eräs keino iskeä takaisin. Australialainen tutkija Bob Lingard toi tämän esiin hienolla tavalla todeten, että kansainvälisten diskurssien toteutuminen kansallisella ja alueellisella tasolla tapahtuu aina arkikielen kautta ja paikallisen historian, politiikan ja kulttuurin välityksellä. Arkikieli tarkoittaa tässä paikallista kieltä tai murretta, joka on hyvin omanlaisensa tapa käyttää kieltä. (Lingard 2010, 131).

Palatakseni Uuden-Seelannin ja Suomen väliseen vertailuun, maille oli aikanaan yhteistä vahva hyvinvointivaltio. Suomessa se on olemassa edelleen tänä päivänä. Uudessa-Seelannissa uusliberaalit aatteet puolestaan saivat 1980-luvulla politiikassa ylivalan. Nykyinen koalitionhallitus, pääministerinään John Key, on ollut vallassa vuodesta 2008 lähtien ja se on politiikaltaan erittäin uusliberaali ja markkinahenkinen⁵. Hallitus katsoo toimivansa yrityksen tapaan, ja se jopa puhuu lähestymistavastaan nimityksellä ”Oy Uusi-Seelanti Ab”. Kansainvälisille turisteille Uutta-Seelantia markkinoidaan luonnonläheisenä huvittelukeskuksena, ja Suomen tapaan osa maasta onkin luonnonkaunista, mutta monille sen asukkaille maa on kaukana paratiisista. Aina 1980-luvulle asti olimme Pohjoismaiden ulkopuolella yksi maailman tasa-arvoisimmasta maista. Uusliberalismin nousun myötä sosiaalinen eriarvoisuus kasvoi Uudessa-Seelannissa 1980-luvun lopun ja 1990-luvun alun välillä kaikista OECD-maista nopeimmin. Nykypäivänä yhteiskuntamme on eriarvoistunut ja kuilu rikkaiden ja köyhien välillä on leveä. Sosiaalietujen saantia on köyhillä hankaloitettu lisäämällä vaatimuksia, kuten valmiutta ottaa vastaan töitä. Palveluissa puhutaan ”sosiaalisista investoinneista”, ja hallitus katkaisee ohjelmilta ja hankkeilta nopeasti rahoituksen, mikäli vaadittuja tuloksia ei synny.

Julkisuudessa on keskusteltu tästä eriarvoisuudesta huolestuneesti, eritoten kun tiedotusvälineissä on näytetty kuvia autosaan nukkuvista perheistä tai lapsista, jotka eivät koulupäivinä saa sen paremmin aamiaista kuin lounastakaan (Collins 2014). Kolme

5 Tekstin kirjoitushetken jälkeen Uudessa-Seelannissa hallitus on vaihtunut työväenpuolueen johtamaan hallitukseen, jonka pääministerinä on Jacinda Ardern.

vuosikymmentä jatkunut uusliberaali ajattelumalli on johtanut kuitenkin siihen, että suuri yleisö usein hyväksyy nämä ihmiskohtalot. Vaurauden ja köyhyyden katsotaan tällöin olevan osoitus yksilöiden vahvuudesta tai heikkoudesta, ja köyhiin suhtaudutaan rankaisevasti.

Väitteeni

Edellä siis hieman taustoista. Nyt aion keskittyä siihen, miten moninaisilla tavoilla sosiaaliset viitekehykset usein unohdetaan tai niiden merkitystä väheksytään sekä tuoda esiin, miksi olisi parempi hyväksyä ne ja hyödyntää niitä. Olen koonnut argumenttini tiivistetyksi kahdeksaksi kohdaksi. Keskityn pääasiassa kouluihin, mutta asiat pätevät aivan yhtä hyvin mihin tahansa kasvatustutkimukseen – päiväkoteihin, yliopistoihin ja niin edelleen. Tilanpuutteen vuoksi käyn läpi kohdat yhdestä kuuteen vain pintapuolisesti. Jokaisesta niistä on toki käynnissä keskustelua, mutta ne ovat kasvatustutkimuksen ja koulutuspolitiikan tutkimuksen alalla yleisesti kuultuja. Tässä sen sijaan painopiste tulee olemaan kohdissa seitsemän ja kahdeksan.

1. Perhetausta eli sosiaalinen luokka tai sosioekonominen asema yhdessä etnisen taustan ja perherakenteen kanssa vaikuttavat vahvasti oppilaan suoriutumiseen koulutuksen kaikilla tasoilla. Kasvatustutkimuksessa on tätä tukevia tuloksia ainakin 60 vuoden ajalta. Jopa PISA-tulokset osoittavat, että vaikka politiikalla voidaan vaikuttaa perhetaustan ja oppilaan suoriutumisen väliseen suhteeseen – Suomi on hyvä esimerkki tällaisen politiikan onnistumisesta – sitä ei ole saatu kokonaan poistettua missään.
2. Oppilaiden yksilöllisten perhetaustojen yli ulottuvat koulun oppilasarakenteen sosioekonomisen taustan piirteet vaikuttavat todennäköisesti myös koulun prosesseihin ja oppilaiden suoriutukseen. Omat tutkimustulokseni ovat osoittaneet tämän. (Thrupp 1999.)
3. Sosioekonomisen statuksen lisäksi prosesseihin ja suoriutukseen vaikuttavat monet muut kouluun liittyvät kontekstit. Näitä

ovat muunlaiset erot oppilasrakenteessa (kuten etninen tausta, turvapaikanhakijataustaisten osuus oppilaista ja erityistarpeita omaavat oppilaat) sekä muut koulu- ja aluekohtaiset erityispiirteet (kaupunki- tai maalaiskoulu, paikallinen koulutuspolitiikka sekä asema suhteessa alueen muihin kouluihin).

4. Kouluhenkilökunnan, päätöksentekijöiden tai tutkijoiden on hyvin vaikeaa ottaa koulujen kontekstit kattavasti huomioon niin, että niiden vertailu olisi mahdollista. Opetuksen lisäarvoa mittaavissa analyyseissä koulun viitekehystä kuvaamaan käytetyt mittarit eivät ole suoriutumisen arvioimiseksi tarpeeksi kestäviä. Kyse on enemmän tavoitteesta kuin siitä, mitä tutkijat tänä päivänä tosiasiaassa pystyvät tekemään. Koulujen suoriutumista vertailevissa tutkimuksissa ei monesti edes yritetä käyttää parhaita mahdollisia tilastollisia menetelmiä.
5. Vanhempien päätöksenteossa ei ole kyse ainoastaan koulun ja opettajien laadusta, vaan se peilaa myös sosioekonomisia ja muita kontekstuaalisia tekijöitä. Aiheesta on tehty Suomessa paljon tutkimusta. (esim. Seppänen, Carrasco, Kalalahti, Rinne & Simola 2015; Kosunen, Bernelius, Seppänen & Porkka 2016.)
6. Koulujen ja oppilaiden suorituksen kestävä parantaminen on erittäin vaikeaa huono-osaisilla alueilla. Vaikka toivoisimme väliintuloillamme olevan vaikutusta, totuus on, että muutoksista on hankala saada pysyviä. (Gray 2001.) Myöskään yksittäisten opettajien ja rehtorien satunnaiset ihmeteot eivät välttämättä hyödytä laajempia käytäntöjä. Peter Mortimore ja Geoff Whitty (1997) ovat huomauttaneet, että osa kouluista saattaa vastoin odotuksia pärjätä. Todennäköisyys sille, että ne kaikki vuodesta toiseen tekisivät niin, on kuitenkin hyvin pieni, kun otetaan huomioon koulutuksessa pitkään jatkunut eriarvoisuus. (Mortimore & Whitty 1997, 9.)
7. Kaikista näistä tutkimustuloksista huolimatta hallitukset, kommentaattorit ja osa tutkijoista pyrkivät langettamaan vastuun oppilaiden suorituksesta opettajille ja kouluille. Kutsun tätä ”syyttelyn politiikaksi” (politics of blame), jonka taustalla on usein – muttei aina – uusliberaali politiikka. Asiasta voidaan käyttää muitakin nimiä ja puhua sen sijaan esimerkiksi managerialismista tai performatiivisuudesta. Kutsumalla sitä syyttelyn politiikaksi opettajat ja päätöksentekijät kuitenkin ymmärtävät heti, mistä on kysymys: siitä, kuka tästä sotkusta saa syyt niskoilleen.

8. Parempien käytäntöjen ja toimintamallien löytämiseksi hallitusten, opettajien ja muiden kasvatuksessa toimivien tulisi hyväksyä ja ottaa huomioon sosiaaliset kontekstit sekä käyttää niitä työssään. Palaan tähän kohtaan myöhemmin, kun olen ensin nostanut esiin syyttelyn politiikasta muutamia esimerkkejä.

Syyttelyn politiikkaa harjoitetaan silloin, kun hallitukset (tai muut tahot) yrittävät langettaa vastuun oppilaiden tai laitosten ”alisuorittumisesta” tai ”epäonnistumisesta” ensisijaisesti kouluille ja opettajille. Syyttelyä harjoittavien poliitikkojen ja päätöksentekijöiden asenteet ovat usein taipumattomia sen suhteen, että oppilaiden suorituksen laatu riippuu koulusta. Lisäksi viittaukset laajemmasta viitekehystä juontuviin ongelmiin, kuten sosioekonomisen taustan vaikutuksiin, sivuutetaan huonon menestyksen tekosyinä. Lopputulos on se, että opettajia ja kouluja pidetään syyppinä ongelmiin, jotka eivät ole heidän käsissään. Huomio kiinnittyy samalla pois hallitusten vastuusta lieventää sosiaalisen eriarvoisuuden vaikutuksia, mikä on tietenkin syyttelyä paljon haastavampi tehtävä.

Syyttelyn politiikka sopii mainiosti yhteen sen kanssa, miten uusliberalismi väheksyy sosiaalisen viitekehysten merkitystä. Samaa politiikkaa harjoitetaan kuitenkin myös vasemmistolaisemmissa piireissä. Siihen ryhdytään aina, kun sosioekonomisten ja muiden eriarvoisuuksien unohtaminen argumenteissa tai käytännöissä sekä ongelmien ratkomisen sysääminen opettajien tehtäväksi sattuu olemaan poliittisesti suotuisaa. Syyttelyn määrän ja laadun tarkastelu on kätevä tapa arvioida koulutuspolitiikkaa, milloin ja missä tahansa. Kaikissa tilanteissa voidaan ensin kysyä: miten tässä puhutaan eriarvoisuuden vaikutuksista koulutukseen?

Olen kirjoittanut uusliberalistisesta syyttelyn politiikasta jo pitkään. Ensimmäinen artikkelini aiheesta julkaistiin 21 vuotta sitten, ja siinä kysyin, ovatko koulut todella ”köyhästi suoriutuvia vai vain köyhiä” (Thrupp 1995). Sen jälkeen olen tunnistanut erilaisia tapoja, joilla syyttelyn politiikkaa tuotetaan erilaisilla väittämillä, nokkelalla sanankäytöllä tai toisinaan tietynlaisilla tutkimusnäkökulmilla tai tavoilla käyttäen tutkimusta. Esittelen seuraavassa joi-tain vuosien varrella mukaan tarttuneita esimerkkejä, jotka ovat

mielenkiintoisia, joskaan eivät toki välttämättä yleistettävissä. Käsittelemme Englantia, Uutta-Seelantia sekä hieman Suomeakin.

Englanti

Englannissa poliitikot ja päätöksentekijät ovat syyttelyn politiikasaan usein määrätietoisia, sillä maassa on vahvat luokkayhteiskunnan perinteet ja poliitikot osaavat odottaa kohtaavansa kritiikkiä. Tästä esimerkkinä Michael Goven, entisen koulutusministerin toteamus:

...yhtikäs mikään ei pakota siihen, että huono-osaisempien ja varakkaimpien perheiden oppilaiden välillä olisi mitään eroja suorituksissa (Gove 2012).

Kyllä ja ei. Kyllä siksi, että tunnemme köyhemmistä lähtökohdista tulevia yksilöitä, jotka ovat saavuttaneet huippumenestystä liikelämässä, ammatissaan, taiteissa tai yliopistossa. Mutta tiedämme myös tällaisen olevan harvinaista, ja kuten Diane Reay omassa tekstissään huomauttaa, mahdollisuudet sosiaaliseen liikkuvuuteen ovat katoamassa. Tämän vuoksi ministerin lausunto ei ole vain ovela, vaan myös vilpillinen.

Seuraava esimerkki Englannista tulee Sir Michael Wilshaw’lta, joka on vuodesta 2012 toiminut koulutarkastusviraston johtajana:

Toisinaan sanotaan, etteivät koulut ”pysty siihen yksinään”, mutta asia ei todellisuudessa ole niin. Poikkeuksellisen hyvissä kouluissa voidaan nuorten ihmisten huono-osaisuudesta johtuvia haasteita kompensoida. (Wilshaw 2013.)

Nokkelaa sanankäyttöä, sillä joissakin tilanteissa ja joillakin yksilöillä kommentti voi olla perusteltu, mutta yleisesti ottaen tämä ei ole totta. Kaikkialla maailmassa pitää paikkansa Basil Bernsteinin kuulu toteamus: ”koulutus ei voi kompensoida yhteiskuntaa” (Bernstein 1970).

Sosiaalisen kontekstin merkitystä hyljeksitään Englannissa myös salakavalammin tavoin. Tein hiljattain tutkimusta, jossa

analysoin englantilaisten opettajien puhetta ja yllätyin siitä, miten paljon he käyttivät kielessään lyhenteitä. Moniin oppilaisiin viitattiin esimerkiksi BESD-oppilaina eli oppilaina, joilla oli käyttöhäiriöitä ja vaikeuksia tunne-elämässä tai sosiaalisuudessa (Behavioural, Emotional and Social Difficulties). Se, että nämä oppilaat usein ovat köyhistä perheistä, jää helposti tällaisia lyhenteitä käytettäessä piiloon.

Yksi esimerkki hienovaraisesta syyttelyn politiikasta on koulujen vertailusta Key Stage -testeissä eli SATS-tasokokeissa. Vertailua tehdään ”samanlaisten koulujen” kesken, ja vertailuryhmät määrittävät opetusministeriö sekä koulutarkastusvirasto Ofsted. Samanlaisten koulujen ryhmien määrittelyssä käytetään viraston mukaan ainoastaan aikaisempaa suoritustasoa, sillä muut viitekehykseen liittyvät syyt, kuten köyhyys ja erityistarpeiden määrä näkyvät oppilaiden aiemmassa suoritustasossa jo valmiiksi (Office for Standards in Education). Mutta kuten Greg Thompson kollegoineen on kommentoinut Australian vastaavaa lähestymistapaa:

Samanlaisten koulujen vertailu väittää ottavansa koulujen kontekstin huomioon, mutta niin tehdessään se vain irrottaa tarkastelun viitekehystä ja sysää vastuun koulun ja oppilaiden suorituksesta koulun opettajille ja rehtoreille. (Thompson, Sellar & Lingard 2016.)

Englannin lähestymistapa saattaa heijastaa koulun viitekehyksen aidon huomioonottamisen vaikeuden tunnustamista, mutta kyseessä voi olla myös vain pieni ele oikeudenmukaisuuden suuntaan, sillä englantilaisen koulutusjärjestelmän piirteinä ovat aina olleet huomattavat luokkaerot.

Uusi-Seelanti

Uudessa-Seelannissa poliitikot, päätöksentekijät ja tutkijat kohtaa- vat kyllä vastarintaa syyttelyn politiikastaan, mutta mediassa valitsevien uusliberalististen painotusten ansiosta näin ei tapahdu

läheskään aina. Seuraavassa on joitakin otteita pääkaupungissa Wellingtonissa julkaistavan The Dominion Post -lehden pääkirjoituksista:

Tutkimushanke toisensa jälkeen osoittaa, että opettajien odotuksilla ja opetusmetodeilla on lapsiin suurempi vaikutus kuin oppilaiden perhetaustalla tai koulun sosioekonomisella luokituksella. (Better to make it plain 2009.)

Viime vuonna tehty tutkimus paljasti, että 90 prosenttia vangeista on funktionaalisesti lukutaidottomia... Silti heistä useimmat ovat käyneet uusiseelantilaisen peruskoulun... Miten opettajat pystyvät katsomaan itseään peilistä tietäen, että ovat pettäneet näin monta lasta? (Listen and learn, teachers 2009.)

Ensimmäinen katkelma väittää opettajien odotuksilla ja opetusmetodeilla olevan suuri valta, mutta tämä ei yksinkertaisesti pidä paikkaansa. Toinen taas pyrkii asettamaan vastuun Uuden-Seelannin vankiloiden lukutaidottomuudesta peruskoulun opettajille, ikään kuin asiassa ei olisi muita vaikuttavia tekijöitä.

Uuden-Seelannin koulutuspoliittisissa teksteissä käytetään myös keinoja tapoja, joilla painotetaan opettajien vastuuta ja vähätellään laajempia sosiaalisia viitekehyksiä:

Kaikkkein selvin ja suurin vaikutus lasten/oppilaiden oppimiseen koulutusjärjestelmän piirissä niin kouluissa kuin varhaiskasvatuksessaakin on opetuksen vaikuttavuudella. (Ministry of Education 2007, 31.)

Vuoden 2003 PISA-raportti totesi, että huono-osaisuus kotitautasissa ja vanhempien ammatissa vaikuttavat suoritukseen vahvasti. Nämä tekijät eivät ole koulujen tai koulutusjärjestelmän hallittavissa, ja ne on siksi jätetty tarkastelun ulkopuolelle. Opetuksen yleisen laadun kehittäminen järjestelmästä löytyvälle parhaalle tasolle on nopein tapa saada aikaan parannuksia oppilaiden suorituksissa. (Education and Science Select Committee 2008, 15.)

Ensimmäisen esimerkin avainsanat ovat ”koulutusjärjestelmän piirissä”, joskin tämä jää helposti huomaamatta. Toinen esimerkki taas yksinkertaisesti toteaa, että laajempi sosiaalinen konteksti

tulee jättää huomiotta, ikään kuin oppilaiden kotien ja yhteisöjen vaikutukset pysähtyisivät koulun ovelle.

Myös Uuden-Seelannin opetusministeri Hekia Parata vähättelee mielellään sosioekonomisia tekijöitä. Vuonna 2015 hän kirjoitti mielipidekirjoituksessaan:

Jokainen lapsi ja vanhempi on tietoinen siitä, millä on suurin vaikutus lapsen koulutukseen – opetuksen laadulla luokkahuoneessa. Muita tuikeita tekijöitä ovat koulujohtoon pätevyys, vanhempien osallistuminen ja yhteisön odotukset. (Parata 2015.)

Vuoden 2012 PISA-tulosten julkistamisen jälkeen Parata antoi parlamentin istunnossa seuraavan lausunnon:

Kuten viime vuoden PISA-tuloksista on nähtävissä, Uuden-Seelannin pitkäaikaisena haasteena on ollut parantaa niiden asemaa, jotka eivät pärjää koulutusjärjestelmässämme. Näiden tulosten analyysi osoitti, että 18 prosenttia oppilaiden suoritusten eroista johtui sosioekonomisista tekijöistä. Tämä tarkoittaa sitä, että 82 prosenttia syistä oli muita kuin köyhyyteen liittyviä. Lasten perheiden tulo-aste ei määrää heidän kohtaloaan. (Parata 2014.)

Esitetty 18 prosentin väite oli lievästi sanoen yllättävä, ja lisätutkimuksissa sen alkuperäksi paljastuikin PISAssa käytetty perheen sosioekonomisten tekijöiden kapea määritelmä. Kun käytettiin PISAn laajempia kriteerejä, joihin sisältyivät naapurustoon ja kouluun liittyvät sosioekonomiset tekijät, sosioekonomisilla olosuhteilla selittyikin noin 78 prosenttia tulosten eroista. (Thrupp 2014.)

Koulutuksen tutkijat ovat Uudessa-Seelannissa myös toisinaan tukeneet syytelyn politiikkaa. Seuraavaksi annan esimerkin Uuden-Seelannin opetusministeriötä varten laaditusta ”parhaiden todisteiden synteesi” -raportista:

Parhaat todisteet viittaavat siihen, että luokkahuoneessa tapahtuva laadukas opetus ja opettajan sekä oppilaiden yhdessä tuottama laadukas oppimisympäristö ovat avaintekijöitä ja niiden kautta voidaan selittää jopa 59 prosenttia tai enemmänkin eroista oppilaiden tuloksissa. (Alton-Lee 2003, 2.)

Tässä lainauksessa tulee huomata rakenne ”jopa 59 prosenttia tai enemmänkin”, sillä jos raportti olisi asiassa tasapuolisempi, se riemuitsi vähemmän tällaisista tuloksista, jotka osoittavat opettajien vaikutuksen olevan suurta, ja pyrki sen sijaan tarjoamaan tasapainoisemman näkökulman asiaan. Myös John Hattien vaikutusvaltainen kirja ”Visible Learning” jättää sosioekonomiset asiat huomiotta. Hän kirjoittaa:

Tässä kirjassa ei käsitellä asioita, joihin kouluissa ei voida vaikuttaa – siis kriittinen keskustelu luokasta, köyhyydestä, perheiden resursseista ja terveydestä sekä ravitsemuksesta on jätetty sivuun – ei tosin siksi etteivät ne olisi tärkeitä; ne saattavat olla monia tämän kirjan aiheita tärkeämpiä. Asia vain on niin, että olen päättänyt olla sisällyttämättä kyseisiä aihepiirejä käsittelyyni. (Hattie 2008, viii.)

Uudessa-Seelannissa on syyttelyn politiikassa yleistynyt myös ”puutteisiin keskittymisen” (deficit thinking) tai niiden teoretisoinnin (deficit theorising) vastustaminen. Tämä tarkoittaa sitä, että huono-osaisuuden ei haluta nähdä olevan menestykselle mikään este. Maoripoliitikko ja yhteisön päämies John Tamahere antaa tästä hyvän esimerkin:

Vanhempien, yhteisön ongelmien tai köyhyyden syyttely on helppoa ja sillä vältetään puuttuminen nykytilanteeseen... Tutkimukset osoittavat, että opettajien matalat odotukset ja kielteiset asenteet johtavat huonoon opetukseen. Kun opettajien stereotyyppiset maorilasten kyvyistä haastetaan ja heidät saadaan nostamaan odotuksiaan, maorioppilaiden sosiaaliset ja akateemiset tulokset paranevat merkittävästi. (Tamihere 2008.)

”Olemme kyllästyneet kuulemaan väitteitä, joiden mukaan syynä koulujen epäonnistumisiin ovat yksinhuoltajaäidit ja vähäosaiset perheet”, Tamihere sanoi. ”Tiedämme, että koulut ovat itse asiassa niitä, jotka ovat pettäneet perheet.” (Collins 2011.)

Uudessa-Seelannissa näkökulma asiaan on ollut huomattavasti esimerkiksi Yhdysvaltojen vastaavaa epätasapainoisempi. Richard Valencian tutkimustyö puutteiden merkityksistä on mahdollistanut eriarvoisuuden kytköksissä olevien, rakenteellisten tai sosiaali-

luokkaan liittyvien rajoitusten jonkinasteisen hyväksynnän. (Valencia 2010.) Uuden-Seelannin tilanne johtuu osittain siitä, että täällä yleinen käsitys sopii maorien tinkimättömään itsemääräämisoikeuden politiikkaan, joka on ollut heille tärkeässä asemassa taistelussa kolonialismin vaikutuksia vastaan. Ajatellaan, että jos johonkin asiaan uskotaan, on se myös mahdollista toteuttaa.

On valitettavaa, että nykyään Uudessa-Seelannissa jotkut tahot tulkitsevat yritykset puolustaa näitä syytöksiä puutteisiin keskittymisestä rasismiksi. Asia ei tietenkään ole näin yksinkertainen, sillä on täysin mahdollista olla samanaikaisesti sekä maorien menestystä kannustava että huolissaan yksinkertaistavan puutteiden teoretisoinnin saamasta liiasta painoarvosta. Esimerkkinä toimii seuraava tiedoteteksti, kirjoittajana Uuden-Seelannin koulujen edunvalvojen järjestön johtaja Lorraine Kerr:

Onko meillä kouluissa käytössä sellaisia alinomaisia toimintatapoja tai ajattelutapoja, jotka erottelevat jotkin oppilasryhmät eri asemaan? (Vinkki: jos koulusi tilastoista voi nähdä joidenkin ryhmien kuten poikien, maorioppilaiden tai köyhien perheiden lasten jatkuvasti alisuoriutuvan muihin nähden, silloin vastauksen on oltava kyllä). (Kerr 2012.)

Tämä on hölynpölyä. Laajemmat, rakenteelliset syyt selittävät sitä, miksi jotkin ryhmät alisuoriutuvat eikä syy ole aina koulun ja sen opettajien tai johdon. Seuraavaksi esitän sitaatin eräältä ylemmän johtoryhmän jäseneltä Kanukan koulusta, missä tein tutkimusta vuosien 2011–2013 välillä:

Meidän ei siis kuulu heittää pyyhettä kehään ja sanoa, ”mutta kun tällaisia oppilaat ovat, mitä me sille mahdamme? Emme pysty mitenkään täyttämään näitä vaatimuksia”... Kyse on siitä, että käärittään hihat ja ryhdytään töihin, koska viime kädessä on minun vastuullani, jos lapset eivät opi. Ei vanhempien eikä kenenkään muun, vaan yksin minun. (Thrupp & Easter 2012.)

Vaikka taas olisimmekin kiitollisia tälle koulun johtajalle siitä, että hän on valmis ottamaan vastuun lasten menestyksestä, on kaiken velvollisuuden sysääminen kyseiselle opettajalle kohtuutonta.

Uusiseelantilainen tulkinta puutteiden teoretisoinnista on ollut kytköksissä erityisesti opetusministeriön vuosina 2001–2013 rahoittamaan Te Kotahitanga -nimiseen laajamittaiseen tutkimus- ja kehittämisprojektiin. Sen varhaisissa raporteissa tulkittiin eriarvoisiin sosiaalisiin rakenteisiin viittaavat sosiologiset argumentit uhrin itsensä syyllistämiseksi, mikä loi pohjan sille, että projekti hylkäsi alisuoriutumisen rakenteelliset selitykset. Lisäksi opettajilla väitettiin olevan suuresti valtaa alisuoriutumisen kehityksen katkaisemisessa. Te Kotahitanga -projekti päättyi loppuvuonna 2013 ja sen viimeisissä julkaisuissa alettiin jo keskittyä tarkemmin köyhyyden vaikutuksiin koulutuksessa. Tästä huolimatta sama asioita yksinkertaistava, puutteiden vaikutukset kiistävää ajattelutapa tuntuu jatkuneen myöhemmässä ammatillisessa keskustelussa. (Thrupp 2014, Thrupp & Mika 2012.)

Suomi

Verrattuna Englantiin ja Uuteen-Seelantiin, Suomessa ei näytetä harjoittavan vahvaa syyttelyn politiikkaa. Yhtenä syynä saattaa olla hyvä PISA-menestys. Hannu Simola ottaa asian esille kirjaan:

On sekä erikoista että leimallista, ettei Suomessa kukaan julistautunut PISA-menestyksen ennustajaksi ennen tulosten julkistamista, saati jälkiviisauden turvin myöhemmin. Asiantuntijoiden ja suuren yleisön selvä enemmistö ajatteli 2000-luvulle asti peruskoulun toimivan yleisesti ottaen kelpollisesti, kuten useissa kansainvälisissä tutkimuksissa oli todettu. Vanhemmat, yhteiskunnan eliitti ja tiedotusvälineet pitivät sitä riittävän hyvänä, joskin kaukana erinomaisesta. Äänekkään vähemmistön mielestä Suomen koulutusjärjestelmä tosin oli katastrofaalinen. Vain kaksi viikkoa ennen ensimmäisen PISA 2000 -raportin julkaisua järjesti peruskoulua 1980-luvun alusta lähtien rajusti kritisoinut Teollisuuden ja työnantajien keskusliitto (TT) Finlandia-talolla 24. marraskuuta 2001 aiheesta sysseminaarin. Siellä talouselämän ja teollisuuden avaintoimijat jälleen arvostelivat peruskoulua keskinkertaisuudesta ja tehottomuudesta viitaten sen laadun ja tehokkuuden kansainvälisiin arvioihin. Tällä

kertaa vaadittiin erityisesti kilpailun lisäämistä ja parempia toimintamahdollisuuksia yksityiskouluille. Joulukuun 7. päivänä julkaistun PISA-raportin jälkeen TT kuitenkin vaikeni peruskoulusta täysin. (Simola 2015, xiv.)

Valitettavasti näissä asioissa voi tapahtua suunnanmuutoksia, joten Suomessakin saatetaan nähdä syyttelyn politiikkaa, mikäli PISA-tulokset ovat jatkossa vähemmän menestyksekkäitä.

Hienovaraisempaa syyttelyn politiikkaa harjoitetaan myös siinä muodossa, että Suomea käytetään esimerkkinä loistavasta koulutusjärjestelmästä, mutta ei oteta huomioon koulutusjärjestelmän rakentumista ja suhdetta tiettyyn sosiaaliseen historiaan ja politiikkaan. Luin hiljattain Michael Fullanin artikkelin *Find your own Finland*, jossa hän tuo esiin Suomen koulukulttuurin, mutta ei tarkastele yhteiskuntaa laajemmin:

Tutkimus alleviivaa kulttuurin merkitystä siinä, että opettajuudesta tehdään arvostusta nauttiva ja houkutteleva ammatinvalinta. Suomalainen koulutusjärjestelmä on rakentunut itsemääräämisen ja luottamuksen kulttuurille. Opettajilla on työnsä toteuttamisessa valinnanvapautta, mikä johtaa luovuuden, yhteistoiminnan ja osallisuuden tunteen kasvuun.

Suomalainen, saati mikään muukaan kulttuuri ei ole lainattavissa, vaan jokaisen on luotava omansa. Jos koulutuksen tuloksia halutaan parantaa kansallisella tasolla, ei voida yhteiskuntaa yksinkertaisesti velvoittaa arvostamaan opettajia. Kulttuurin muutos ei tapahdu ylhäältä käsin, vaan alhaalta ylös, keskeltä sivuille ja kaikille ympärille. Useimpien maiden tapauksessa tämä tarkoittaisi pitkään vallalla olleen toimintamallin kääntämistä pääläelleen.

Itse käsitän kulttuurin olevan ”yhteistoiminnallista ammatillisuutta” eli ammattilaisten sitoutumista yhteistyöhön sekä tietojen, taitojen ja kokemusten vaihtoon koulutusjärjestelmän kaikilla tasoilla oppilaiden suorituksen ja hyvinvoinnin parantamiseksi. Yhteistoiminnalliseen ammattimaisuuteen sisältyy myös kulttuurin muuttaminen niin, että autetaan kaikkia kouluympäristössä toimivia kohti toivottua suuntaa. Koko järjestelmä kehittyi, kun opettajat sekä antavat että vastaanottavat opetusta, huolenpitoa ja apua. (Fullan 2016.)

Fullan toimii hallitusten poliittisena konsulttina kautta maailman, mukaan lukien Uuden-Seelannin, joka ei varmaankaan haluaisi

hänen keskittyvän liikaa taustalla vaikuttaviin sosiaalisiin tekijöihin. Tässä on silti kyse hienovaraisesta syyttelyn politiikasta. Syy siihen, etteivät muut maat pysty Suomen reseptiin on todennäköisesti se, etteivät ne ole saaneet aikaan niitä sosiaalisia olosuhteita, jotka ovat Suomessa olleet koulutuksellisen kulttuurin kasvun pohjana. Esimerkiksi nykypäivän Uudessa-Seelannissa sellaisten aikaansaaminen on eriarvoistavan uusliberalismin takia mahdotonta. Ajatus on kyllä kaunis, mutta ollaanpa silti realisteja.

Sosiaalisten viitekehysten huomioon ottaminen

Näiden syyttelyn politiikasta tarjoamieni esimerkkien jälkeen haluan lopuksi lyhyesti muistuttaa, että on olemassa koulutuksen käytäntöjä ja toimintamalleja, jotka toimivat hyvin ottamalla huomioon sosiaalisen kontekstin ja käyttävät sitä oppilaiden parhaaksi. Siinä missä päätöksentekijät mielellään käyttävät geneerisiä, yleismaailmallisia malleja, kuten PISA-tuloksia tai McKinsey & Companyn raportteja, viitekehykselliset lähestymistavat luonnollisestikin ottavat paikalliset olot huomioon ja mukautuvat niihin. Haluan nostaa esiin tuoreen kirjan, johon on kerätty useita tällaisia tapauksia taustoiltaan köyhistä perheistä tulevista uusiseelantilaisista oppilaista. Vicki Carpenterin ja Sue Osbornen teos *Twelve Thousand Hours* sisältää monia esimerkkejä kouluista, jotka hyödyntävät käytännöissään sosiaalisia konteksteja muun muassa seuraavissa yhteyksissä:

- Oppilaiden äidinkielen ja kulttuurin tunnustaminen
- Läheiset yhteistyösuhteet perheisiin ja yhteisöihin
- Oppilaiden tukeminen kouluun siirtymisessä
- Tiivis yhteistyö sosiaalipalvelujen kanssa
- Koulun toiminta terveydenhuollon ja yhteisön palvelujen keskuksena
- Ruokailujen ja vaatetuksen sekä jopa majoituksen järjestäminen
- Koulutuspolitiikan noudattaminen paikalliset tarpeet huomioonottaen
- Aktivismi sosiaalista eriarvoisuutta vastaan paikallisissa yhteisöissä sekä kansallisesti. (Carpenter & Osborne 2014.)

Loppujen lopuksi on parempi, että opettajat ottavat sosiaaliset kontekstit huomioon, kuin että he väheksyisivät niiden merkitystä tai unohtaisivat ne. Tietoon perustuvien käsitysten levittäminen on tärkeämpää kuin opettajien vaientaminen jonkinlaisen ”matalien odotusten kulttuurin” tai ”puutteiden teorioiden” edistämisen pelosta, mikä usein välittää vain yksinkertaisen näkemyksen opettajien uskomuksista. Opettajat tarvitsevat Gerald Gracen määrittelemää ”monimutkaista toivoa”, joka naiivin toiveikkuuden sijaan tunnustaa ne hyvin konkreettiset historialliset ja rakenteelliset haasteet, jotka on voitettava (Grace 2004). Opettajilla tulee olla realistinen käsitys ympärillä vallitsevasta sosiaalisesta kontekstista ja laajemmasta viitekehyksestä, kun he moninaisin tavoin rakentavat parempaa. Heidän tulee kuitenkin samalla tunnustaa, ettei heillä voi aina olla ratkaisua laajemmasta sosiaalisesta eriarvoisuudesta johtuviin ongelmiin.

Lopetan taas maoriksi: Kia kaha, kia manawanui, Nō reira, tēnā koutou, tēnā koutou, tēnā koutou katoa. (Olkaa rohkeita, olkaa sydämeltänne vahvoja, jääkää hyvästi.)

Lähteet

- Alcorn, N. & Thrupp, M. 2012. Uncovering meanings: The discourses of New Zealand secondary teachers in context. *New Zealand Journal of Educational Studies* 47 (1), 107–121.
- Alton-Lee, A. 2003. Quality teaching for diverse students in schooling: best evidence synthesis. Wellington: Ministry of Education.
- Bernstein, B. 1970. Education cannot compensate for society. *New Society* 15, 344–47.
- Better to make it plain [Editorial]. 2009. *The Dominion Post*. 8.7.2009. http://www.stuff.co.nz/dominion_post/comment/editorials/2572806/Editorial-Better-to-make-it-plain.
- Carpenter, V. & Osborne S. (toim.) 2014. *Twelve thousand hours: education & poverty in Aotearoa, New Zealand*. Auckland: Dunmore Press.
- Collins, S. 2011. Tamihere shuns family aid service. *New Zealand Herald* 2.12.2011. http://www.nzherald.co.nz/nz/news/article.cfm?c_id=1&objectid=10770216.
- Collins, S. 2014. More living in cars as rents go through roof. *New Zealand Herald* 4.10.2014. http://www.nzherald.co.nz/nz/news/article.cfm?c_id=1&objectid=11336725.
- Education and Science Select Committee. 2008. *Inquiry into making the education system work for every child*. Wellington: Author.

- Fullan, M. 2016. Find your own Finland. <https://blog.google/topics/education/find-your-own-finland/>. (Luettu 2.11.2016.)
- Gove, M. 2012. Speech to independent school headteachers, Brighton College, England. 10.5.2012. <https://www.gov.uk/government/speeches/education-secretary-michael-goves-speech-to-brighton-college>.
- Grace, G. 2004. Urban education and the culture of contentment: the politics, culture and economics of inner-city schooling. Teoksessa N. Stromquist (toim.) Education in urban areas: cross-national dimensions. Westport, Praeger.
- Gray, J. 2001. Introduction: Building for improvement and sustaining change in schools serving disadvantaged communities. Teoksessa M. Maden (toim.) Success against the odds – five years on. London, England: RoutledgeFalmer.
- Hattie, J. 2008. Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Routledge: Abingdon.
- Kerr, L. 2012. New Zealand School Trustees Association newsletter.
- Kosunen, S., Bernelius, V., Seppänen, P. & Porkka, M. 2016. School choice to lower secondary schools and mechanisms of segregation in urban Finland. Urban Education. DOI: 10.1177/0042085916666933.
- Lingard, B. 2010. Policy borrowing, policy learning: Testing times in Australian schooling. *Critical Studies in Education* 51 (2), 129–147.
- Listen and learn, teachers [Editorial]. 2009. Dominion Post. 2.9.2009. <http://www.stuff.co.nz/dominion-post/comment/editorials/2823857/Editorial-Listen-and-learn-teachers>.
- Lupton, R. & Thrupp, M. 2013. Headteachers' reading of and responses to disadvantaged contexts: evidence from English primary schools. *British Educational Research Journal* 39 (4), 769–788.
- Ministry of Education. 2007. Briefing for the incoming Minister of Education. Wellington: Author.
- Mortimore, P. & Whitty, G. 1997. Can school improvement overcome the effects of disadvantage? London, England: Institute of Education, University of London.
- Office for Standards in Education – frequently asked questions <http://dashboard.ofsted.gov.uk/faq.php>.
- Parata, H. 2014. Minister of Education, answer in the House, 29.1.2014.
- Parata, H. 2015. Socio-economic factors are often overstated. *New Zealand Herald* 6.11.2015. http://www.nzherald.co.nz/opinion/news/article.cfm?c_id=466&objectid=11540766.
- Seppänen, P., Carrasco, A., Kalalahti, M., Rinne, R. & Simola, H. (toim.) 2015. Contrasting dynamics in education politics of extremes: School choice in Chile and Finland. Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers.
- Simola, H. 2015. The Finnish education mystery. Historical and sociological essays on schooling in Finland. Abingdon: Routledge.
- Tamihere, J. 2008. Time to teach our children well. *New Zealand Herald*. 17.4.2008. A19.

- Thompson, G., Sellar, S. & Lingard, B. 2016. The life of data: Evolving national testing. Teoksessa B. Lingard, G. Thompson & S. Sellar (toim.) National testing in schools. Oxon, England: Routledge, 212–229.
- Thrupp, M. & Easter, A. 2012. Research, analysis and insight into national standards (RAINS) project: First report: Researching schools' enactments of New Zealand's national standards policy. Wellington, New Zealand: NZEI.
- Thrupp, M. & Lupton, R. 2006. Taking school contexts more seriously: the social justice challenge. *British Journal of Educational Studies* 54 (3), 308–328.
- Thrupp, M. & Lupton, R. 2011. Variations on a middle class theme: English primary schools in socially advantaged contexts. *Journal of Education Policy* 26 (2), 287–310.
- Thrupp, M. & Mika, C. 2012. The politics of teacher development for an indigenous people: colonising assumptions within Māori education in Aotearoa New Zealand. Teoksessa C. Day (toim.) *International Handbook of Teacher and School Development*. London: Routledge, 204–213.
- Thrupp, M. 1995. Poor performers or just plain poor? Assumptions in the neo-liberal account of school failure. *Waikato Review of Education* 1, 45–60.
- Thrupp, M. 1999. Schools making a difference: Let's be realistic! School mix, school effectiveness and the social limits of reform. Buckingham, England: Open University Press.
- Thrupp, M. 2014. Deficit thinking and the politics of blame. Teoksessa V. Carpenter & S. Osborne (toim.) *Twelve thousand hours: education & poverty in Aotearoa, New Zealand*. Auckland: Dunmore Press, 88–101.
- Thrupp, M. 2014. When PISA meets politics - A lesson from New Zealand. *The Conversation*. 20.5.2014. Saatavilla: <https://theconversation.com/when-pisa-meets-politics-a-lesson-from-new-zealand-26539>.
- Thrupp, M., & Easter, A. 2013. 'Tell me about your school': Researching local responses to New Zealand's national standards policy. *Assessment Matters* 5, 94–115.
- Valencia, R. 2010. *Dismantling contemporary deficit thinking: educational thought and practice*. London: Routledge.
- Wilshaw, M. 2013. Speech given at Church House, Westminster. 20.6.2013. <https://www.gov.uk/government/speeches/unseen-children>.

4. Lohkoutuuko koulutuspolku, katoaako tasa-arvo?

Johdanto

Lapsen ja nuoren koulutuspolku koostuu erilaisista yhteiskunnan tarjoamista koulutusvaiheista ja niiden nivelvaiheista, joihin toisinaan liittyy koulutusvalinnoiksi nimetty ilmiö. Ensimmäiset valintaa muistuttavat tilanteet yhteiskunnan järjestämissä kouluttautumisen rattaissa liittyvät jo varhaiskasvatusvaiheeseen. Perusopetuksessa perheiden valinnat koskevat kunnan koosta ja politiikasta riippuen lähinnä koulun valitsemista, kielivalintoja, painotetun opetuksen valintoja ja valinnaisaineita yläkoulussa. Toisen asteen koulutukseen siirryttäessä nuori voi valikoitua joko ammatilliseen toisen asteen koulutukseen tai yleissivistävään lukiokoulutukseen, kun taas osa ikäluokasta siirtyy täydentävään opetukseen tai jää kokonaan koulutuksen, työn ja harjoittelumahdollisuuksien ulkopuolelle. Toisen asteen jälkeen seuraava nivelvaihe korkea-asteelle liittyy ammattikorkeakoulun tai yliopiston valintaan. Suuri joukko nuoria jää viimeistään tässä kohdassa koulutuksen ulkopuolelle, sillä kilpailu opiskelupaikoista on kovaa. Tässä luvussa tarkastelemme koulutuspolun lohkoutumista perusopetuksen sisällä ja myöhemmän koulutuksen ulkopuolelle sulkeutumisen näkökulmista.

Perusopetuksen kouluvalintoihin ja peruskoulujen erilaistumiseen erityisesti kaupungeissa liittyy paljon julkisessa keskustelussa esitettyjä väitteitä. Yksi usein toistuva oletus on, että kaupunkikoulujen välinen segregaatio olisi yhtä suuri kuin asuinalueiden välinen sosiaalinen segregaatio eli eriytyminen, eikä koulujen oppilaspohtajan eriytymiseen voisi siten vaikuttaa koulutuspolitiikalla. Julkinen keskustelu kouluvalinnoista kytkeytyy perheiden tekemisiin asumis- ja kouluvalintoihin ja oppilaitosten oppilasvalikointiin. Oppilasvalikointi perustuu pääosin painotetun opetuksen järjestämiseen luokkamuotoisesti (puhutaan erikoisluokista) ala- ja yläkouluissa. Toinen oletus yleisessä puhettavassa liittyy siihen, että lasten valikointi tiettyihin opetusryhmiin olisi neutraalia ja ongelmattonta, koska pääsykoe näille erikoisluokille on kaikille sama ja valintamahdollisuuksista tiedotetaan kaupungeissa. Tässä luvussa tarkastelemme näitä kahta oletusta empiirisiin koulutussosiologian, kaupunkisosiologian ja koulutuspolitiikan kentillä risteävän tutkimuksen, joiden keskiössä ovat kaupunkikoulujen oppilaaksiotto ja eri yhteiskuntaluokista tulevien lasten sijoittuminen peruskouluihin. Nämä tutkimukset perustuvat oppilasrekistereihin, väestötietoihin, postikyselyihin ja perheiden haastatteluihin pääosin kahdesta kaupungista, Espoosta ja Turusta.

Luvun lopussa tarkastelemme mitä nuorten koulutuspoluille tapahtuu peruskoulun jälkeen keskittymällä niihin nuoriin, joiden koulutuspolku jää kesken tai katkokselliseksi ja jotka samalla jäävät työelämän ulkopuolelle. Euroopassa kahdessakymmenessä vuodessa yleistynyttä (ks. esim. Thompson 2011) määritelmää nuorten ryhmästä, jotka eivät ole koulutuksessa, työssä tai harjoittelussa, eli NEET (Not in Education, Employment or Training) on alettu käyttää myös Suomessa mittaamaan tilastoissa nuorten ”syrjäytymistä” yhteiskunnasta (esim. Larja ym. 2016). Koulutuksen tai työn kautta yhteiskuntaan kiinnittäytyminen nähdään yhteiskunnassa yleisesti toivottavana nuorten toimeentulon ja hyvinvoinnin lähteenä. Nuorten ”koulupudokkuudesta” puhutaankin Suomessa ja Euroopan unionissa poliittisena huolenaiheena (Järvinen & Jahnukainen 2008). Nämä ilmiöt eivät muotoudu sosiaalisessa tyhjiössä tai irrallaan yhteiskunnallisten instituutioiden

vaikutuksesta, vaan myös koulutuspolitiikalla on niissä keskeinen rooli (Rinne & Järvinen 2011). Lyhyt katsauksemme keskittyy tilastollisiin tutkimuksiin siihen, keitä nämä niin sanotut NEET-nuoret ovat, erityisesti kun eri ikäryhmien kouluttautumisen ja urapolkuja on seurattu yli vuosikymmenen ajan peruskoulun jälkeen. Yhteiskuntapoliittisesti kasvava huoli NEET-nuorista kertoo jotakin vakavaa koko suomalaisen peruskoulun ja koulutuspolitiikan tasa-arvon tilasta.

Koulujen eriytyminen ja oppilaaksiotto kaupungeissa

Voimmeko ottaa annettuna usein toistetun oletuksen, että kaupunkikoulujen välinen oppilaspuhjan eriytyminen on yhtä suuri kuin asuinalueiden välinen sosiaalinen segregaatio? Esittelemme kaksi tällaista väitettä ja niiden jälkeen tarkastelemme neljää yläkoulujen oppilaspuhjan muodostumiseen vaikuttavaa asiaa ja empiirisiä havaintoja niistä.

Elinkeinoelämän valtuuskunnan johtaja Matti Apunen kirjoitti Helsingin Sanomissa (27.1.2015):

Jos ihmiset haluavat palavasti lapsensa tiettyyn kouluun, he löytävät keinon. Ne, jotka voivat, shoppailevat asuinpaikkansa. Tai sitten lapselle valitaan harvinaisempi vieras kieli, jota ei opeteta väestettävissä koulussa. Ja niin edelleen. Koulun valinta on selvä osoitus siitä, mitä vanhemmat ajattelevat koulun tasosta. (Apunen 2015.)

Apusen väitettä kielivalinnoista tukee tutkimustieto, jonka mukaan harvinaisen vieraan kielen valinta jo alakouluaikana on yksi koulun valitsemisen strategia silloin, kun harvinaisia vieraita kieliä on tarjolla vain osassa yläkouluista. Tällöin perheiden yläkoulun valitsemisstrategiana toimii alakoulussa aloitettu, poikkeava kielivalinta (muu kuin englanti), jolloin osa yläkouluista, joissa ei opeteta muuta kuin englantia pitkänä kielenä, suljetaan valintamahdollisuuksien ulkopuolelle. Tätä strategiaa hyödyntävät oppilaat tulevat suurempituloisista asuinkortteleista kuin ne lapset, joilla

ensimmäinen ja ainoa vieras, pitkä kieli (A-kieli) on englanti (Kosunen, Seppänen & Bernelius 2016).

Sen sijaan hatarammalla pohjalla Apusen väitteessä ovat yksinkertaistavat oletukset siitä, että (i) perheet olisivat kouluvalintojen keinovalikoimissaan samankaltaisissa asemissa, vaikka heillä on riittävästi taloudellista pääomaa ja halua ”shoppailla asuinpaikka” lähikoulun perusteella, (ii) vanhemmille kävisi yhtä hyvin mikä tahansa luokka tuossa toivotussa peruskoulussa ja vieläpä (iii) peruskoulujen ”taso” yksinkertaisesti eroaisi toisistaan ja sinällään ohjaisi vanhempien valintoja. Samanlaisten oletusten sarjaa jatkettiin Helsingin sanomien pääkirjoituksessa 28.1.2015: ”Erot tulevat siitä, millaisia lapsia kukin koulu saa. Erot siis selittyvät sen mukaisesti, millaisella asuinalueella koulu on.” Lienee perusteltua olettaa, että koulujen oppimistulokset heijastelevat sitä, millaisia lapsia kouluun tulee, mutta koulun oppilas pohjaan ei vaikuta yksinomaan koulun sijaintialue kaupungeissa.

Tarkastelemme seuraavassa neljää yläkoulujen oppilas pohjan muodostumiseen vaikuttavaa asiaa ja empiirisiä havaintoja niistä: (1) keitä lapsia koulu ottaa tietyltä alueelta, (2) sijaitsevatko alueet fyysisesti koulun lähellä, (3) miten maantieteellisesti ja sosioekonomisesti laajoja oppilasalueet ovat ja (4) ovatko kunnassa käytössä oppilasalueet, joilla on useita kouluja.

Ensinnä yläkoulun oppilas pohjan koostumukseen vaikuttaa ylipäänsä se, (a) missä määrin kouluun oppilaaksiotto pohjautuu tiettyyn asuinalueeseen, (b) missä määrin se valikoi lapsia ja ryhmittää heidät oppiainepohjaisen painotuksen mukaan erillisiin koululuokkiinsa ja (c) ottavatko kaikki koulut alueella vastaan erityisen tai tehostetun tuen piirissä olevia lapsia. Perusopetuslaki edellyttää, että jokaiselle oppilaalle osoitetaan lähikoulu, joka on lyhyen ja turvallisen koulumatkan päässä (PL 1998/628, 6§). Tämän lisäksi kunta voi järjestää painotettua opetusta, johon ”voidaan oppilaita otettaessa käyttää myös oppilaan taipumuksia edellä tarkoitettuun opetukseen osoittavaa koetta” (PL 1998/628, 28 §). Painotetun opetuksen oppilaat ryhmitellään usein erillisiksi opetusryhmikseen siten, että painotetun opetuksen oppilaat opiskelevat painotetun oppiaineen lisäksi kaikki muutkin kouluaineet yhdessä, vaikka laki

ei tähän velvoita. Yläkoulujen välillä on kaupungeissa suuria eroja siinä, kuinka paljon niissä on oppilaansa valikoivia, painotetun opetuksen luokkia, joille valikoidut oppilaat tyypillisesti sivuuttavat oppilaaksiotossa asuinalueperusteisesti otetut oppilaat. Esimerkiksi 2010-luvun alussa Turussa ja Espoossa vain vähemmistö yläkoluista otti valikoimatta kaikki tietyn alueen oppilaat. Turussa suomenkielisistä yläkoluista (pl. erityiskoulut) vain kahdessa (18 % yläkoluista) ja Espoossa kahdeksassa (31 % yläkoluista) kävi pelkästään asuinalueen perusteella otettuja oppilaita. Muissa yläkoluissa valikoinnin läpäisseiden oppilaiden osuus vaihteli Turussa 27–82 prosentin välillä ja Espoossa 13–56 prosentin välillä (Sepänen, Rinne, Sairanen 2012; Espoo ja Turku: Seppänen & Kosunen 2015). Lisäksi kummassakin kaupungissa kansainvälinen koulu otti kaikki oppilaansa hakeutumisen perusteella.

Asuinalueperusteen ja painotetun opetuksen valikoinnissa pärjäämisen lisäksi lapsen koulupaikkaan vaikuttaa lapselle tehty oppimisen tuen päätös (viranomaispäätös) silloin, kun se on kaikkein laajin tarjottu oppimisen ja koulunkäynnin tukimuoto, eli niin sanottu erityinen tuki (PL 2010/642, 17§). Käytännössä näyttää siltä, että sekä erityisen että tehostetun tuen piiriin kuuluvat lapset päätyvät muita harvemmin painotettuun opetukseen. Esimerkiksi Turussa, missä seitsemäsluokkalaisten oppilasrekisterien (vuosi 2013) perusteella painotetun opetuksen luokilla keskimäärin kolme prosenttia lapsista oli erityisen tuen ja yksi prosentti tehostetun tuen piirissä, kun taas yleisluokilla vastaavasti 12 prosenttia ja kaksi prosenttia. Ylipäänsä Turussa valtaosa (yli 96 %) erityisen tuen piirissä olevista 7.-luokkalaisista kävi oppilasrekisterin mukaan omia erityisluokkia tai -kouluja. (Lempinen, Berisha & Seppänen 2016.) Tämän lapselle oppilasrekisterissä merkityn viranomaispäätöksen (tehostettu tai erityinen tuki, PL 2010/642, 16a ja 17§) ja koululuokan (7a, 7b, 7c, jne.) lisäksi lapsi voi käytännössä opiskella myös osittain pienryhmässä, mikä näkyy tilastokeskuksen käyttämissä luokituksissa. Kansallisesti tarkastellen erityistä tukea saavista oppilaista 28 prosenttia kävi koulua erityisryhmässä muussa kuin erityiskoulussa ja erityisryhmässä erityiskoulussa 13 prosenttia ja loput heistä opiskeli joko kokonaan yleisopetuksen ryhmässä

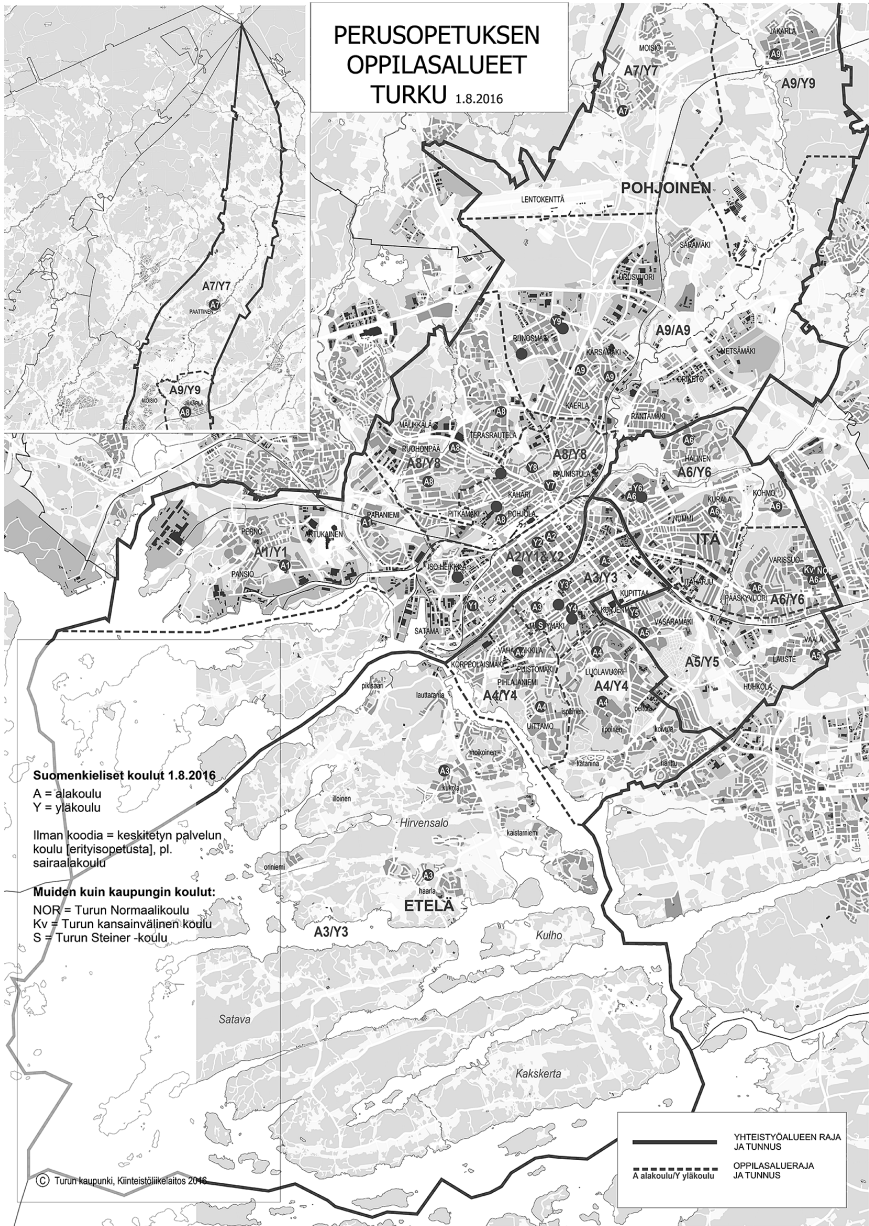
(19 %), yli puolet ajasta (19 %) tai alle puolet (21 %) ajasta yleisopetuksessa vuonna 2012 (Lintuvuori 2015, 61).

Koulutuspolkujen järjestelmätason lohkoutumisen näkökulmasta erikoisin havainto Turun oppilasrekistereistä oli, että pääsääntöisesti niissä yläkouluissa, joissa tarjottiin painotettua opetusta, oli vain vähän tai ei lainkaan erityistä tukea saavia oppilaita millään luokalla. Vastaavasti osa yläkouluista otti tehostetun tai erityisen tuen piiriin kuuluvia oppilaita sekä omalta oppilasalueeltaan että sen ulkopuolelta. (Lempinen ym. 2016.) Koko maan peruskoulut (1113 ala-, ylä- ja yhtenäiskoulua 286 kunnassa vuonna 2012) neljäkymmentäprosenttisesti kattanut kysely rehtoreille osoitti, että erityistä tai tehostettua tukea saavien oppilaiden opetuksen toteutuspaikkana tyypillisin oli opetus muun opetuksen yhteydessä, osin pienryhmässä tai yksilöllisesti. Vain pienessä vähemmistössä kouluja nämä erityispäätöksellä oppimisen tukea saavat lapset olivat kokoaikaisesti ryhmissä, joissa on ainoastaan tehostettua tai erityistä tukea saavia oppilaita tai molempia. Rehtorien kyselyssä joka neljäs koulu (267/1113 eli 24 %) ilmoitti, että laajinta, eli erityistä tukea, saavista oppilaista on ”erityisluokilla, joissa opiskelee vain erityistä tukea saavia oppilaita” ja 15 prosentissa (167/1113) kouluista erityistä tukea saavat oppilaat olivat ”kokoaikaisesti erityisluokalla, jossa on tehostettua ja erityistä tukea saavia oppilaita”, mutta osuuksia ei ole mahdollista kyselyaineistossa laskea yhteen (Lintuvuori 2015, 62). Oppilaiden koulupaikkojen tilastotarkastelut todentavat, että kun yhden (rehtorien mukaan tyypillisimmin matematiikka, vieraat kielet tai äidinkieli), useamman tai koko perusopetuksen oppimäärä on lapsella yksilöllistetty (Lintuvuori 2015, 59-60) erityisen tuen päätöksellä, tällä ei ole itsestään selvästi pääsyä samaan lähikouluun tai koululuokkiin kuin naapurin lapsilla, saati painotettuun opetukseen tiettyssä oppiaineessa, esimerkiksi liikunnassa, musiikissa tai kuvataiteessa (ks. Lempinen ym. 2016).

Toiseksi, hallinnollisesti ja poliittisesti laaditut yläkoulujen oppilasalueet eivät välttämättä sijaitse niiden läheisyydessä, vaikka puhutaankin koulujen ”lähikoulutehtävästä”. Näin ollen lähikoulun käsitettä on kritisoitu myös julkisessa keskustelussa osin

harhaanjohtavana. Joissain kaupungeissa lapsen koulumatka muodolliseen lähikouluunsa voi kulkea esimerkiksi toisen koulun pihan läpi, kun oppilasalueen koulut sijaitsevat vieretysten ja mikä tahansa alueen kouluista voidaan osoittaa lapsen lähikouluksi. Toisaalta esimerkiksi Turussa (kuvio 1), missä kullakin koululla on oma maantieteellinen oppilasalueensa, useat yläkoulut sijaitsevat melko lähekkäin toisiaan (yläkoulut Y3 ja Y4 sekä Y7 ja Y8), mutta eivät välttämättä maantieteellisesti edes sillä alueella, jolta niiden asuinpaikan perusteella osoitetut oppilaat tulevat (yläkoulut Y3 ja Y7). Toisin sanoen joidenkin yläkoulujen oppilaaksiottoalueet eivät sijaitse aivan yläkoulun lähellä, tai vaihtoehtoisesti samalta asuinalueelta on yhtä pitkä matka useampaan yläkouluun. Siten yksinomaan koulumatkan pituuteen vedoten ei ole perustetta nimetä tai olla nimeämättä tiettyä asuinalueita tietyn yläkoulun oppilaaksiottoalueeksi. Joillekin yläkouluille on puolestaan määritelty Turussa hyvin pieni oppilasalue (yläkoulu Y2).

Kolmanneksi, vaikka yläkoulun oppilaaksiotto perustuisikin maantieteellisiin oppilasalueisiin, toinen merkittävä tekijä koulun oppilas pohjassa on se, miten laajoja oppilasalueet ovat. Ei voida olettaa, että oppilasalueiden rajat ovat yksittäisiä asuinalueita, eli toisin sanoen yhden suurehkon kaupungin yläkoulun oppilasalue muodostuisi pääosin tai yksinomaan esimerkiksi niin sanotuista huono-osaisista alueista tai keskiluokkaisista alueista, kuten puheenvuoroissa usein esitetään. Onkin syytä kysyä, missä määrin yläkoulujen oppilasalueet ovat väestöpohjaltaan yksittäisiä asuinalueita laajempia ja, ennen kaikkea, missä määrin oppilasalueiden rajat ovat koulu- ja/tai kaupunkipoliittisesti laadittuja. Siten hallinnollisesti piirretyt oppilasalueerajat voivat – joko sattumalta tai tietoisesti – ylittää kaupungin sosioekonomisen rakenteen, jota usein ohjaa maankäyttö- ja asuntotuotanto. Pääkaupunkiseudun suurissa kaupungeissa yhteiskunnallinen alueellinen eriytyminen on koulutuspoliittisesti haastavaa, koska väestön koulutustason ja tulojen erot yläkoulujen lähialueiden välillä ovat kasvaneet kahden vuosikymmenen kuluessa. Esimerkiksi Helsingissä ero pieni- ja suurituloisimman oppilasalueen välillä oli kaksinkertainen 1990-luvun puolivälissä, ja nyt tuloero on kasvanut 2,5-kertaiseksi. Alueelliset



Kuvio 1. Turun koulut ja oppilasalueet lv. 2016-17 (Turun kaupunki 2016, selitteet muokattu)

erot, erityisesti väestön tulotasossa, ovat suurten kuntien välillä myös eri mittaluokkaa (variaatiokerroin Vantaalla 8, Espoossa 15 ja Helsingissä 22). (Bernelius 2015.)

Neljänneksi yläkoulun oppilaspuhjan koostumukseen vaikuttavat joissain kaupungeissa sellaiset oppilaaksioton politiikat, jossa vanhemmat eivät voi ”asuinpaikkaa shoppailemalla” taata lapselleen paikkaa tiettyssä yläkoulussa, koska samalla oppilasalueella on useampia yläkouluja (esim. Espoo ja Vantaa). Näistä oppilasalueella sijaitsevista yläkouluista kunta nimeää kullekin lapselle sen koulun, johon lapsella on oikeus päästä, eli niin sanotun lähikoulun. Tähän koulupaikan määräytymiseen vaikuttavat asuinpaikan lisäksi muutkin perheiden ”valinnat”, joten laajojen oppilasalueiden kaupungeissa perheen toivomaan kouluvalintaan voidaan tarvita muitakin kuin asuinpaikkaan liittyviä resursseja. Lapsen lakisääteisen koulupaikan määräytymiseen vaikuttavat lapsen hakeminen painotettuun opetukseen sekä sen soveltuvuuskokeessa onnistuminen. Espoossa perheet voivat myös esittää toiveen lähikoulusta ennen sen nimeämistä. Lisäksi, kuten edellä jo totesimme, vain osa yläkouluista tarjoaa pitkän vieraan kielen opintoina harvinaisempia kieliä, jolloin valitsemalla muun kuin englannin pitkäksi vieraaksi kieleksi lapselle jo alakoulun alkuvaiheessa vanhemmat saattavat vaikuttaa siihen, mihin oppilasalueen yläkouluun lapsi voitaisiin osoittaa lähikouluperusteisesti. Väestötietojen ja oppilasrekisterien tarkastelu Espoossa osoittaa, että lapset, jotka ovat päätyneet painotettuun opetukseen ja jotka ovat valinneet alakoulu-aikanaan harvinaisen vieraan kielen, asuvat keskimääräisesti korkeamman sosioekonomisen aseman kortteleissa. (Kosunen, Seppänen & Bernelius 2016.)

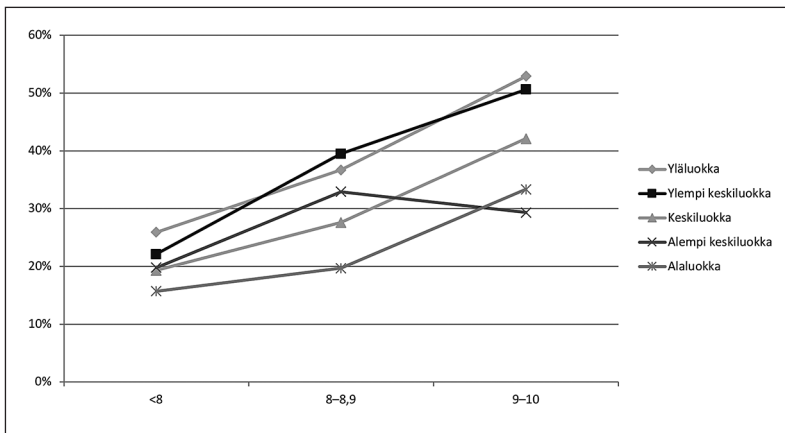
”Triviaalit pääsykokeet” ja tasa-arvo?

Politiikot ja kunnan viranhaltijat ovat pitäneet lasten valikointia tiettyihin opetusryhmiin yhtenäisen peruskoulun sisällä neutraalina ja ongelmattomana ja jopa vähätelleet sitä. Valikoinnissa on kuitenkin kyse tasa-arvon toteutumisesta perusopetuksessa:

Lainsäädännössä puhutaan ”oppilaan taipumuksia” painotettuun opetukseen osoittavasta kokeesta (PL 1998/682, 28§), mutta käytännössä on alettu puhua ”pääsykokeista”. Opetusministeri Sanni Grahn-Laasonen sanoo Helsingin Sanomien haastattelussa (13.8.2015): ”Minusta pääsykokeet ovat hyväksyttäviä, sillä edellytyksellä, että sisäänpääsykriteerit ovat selkeät ja avoimet ja mahdollisuudesta hakeutua erikoisluokille tiedotetaan kaikille.” Perheiden koulun valitsemisesta tehdyt tutkimukset osoittavat, ettei sama informaatio valintavaihtoehtoista tavoita samalla tavoin kaikkia perheitä (esim. Kosunen, Carrasco & Tironi 2015). Esimerkiksi kuudennella luokalla koteihin lapsen mukana jaettu kouluvalintaopas ei välttämättä päädy vanhemman nähtäväksi. Lapselle taas itsenäinen kouluvalinta ilman aikuisten tukea on hallinnollisesti erittäin hankalaa, jos ei mahdotonta. Mikäli kouluvalintoja käytetään kaupungin koulutuspolitiikassa, kouluvalintaoppaiden lähettäminen koteihin olisi yksi keskeinen hakeutumisen tasa-arvoa ainakin jossain määrin lisäävä tekijä. Kuitenkin koulutetuilla vanhemmilla on usein muita paremmat taidot tulkita koulujen monitasoisia viestejä ja mielikuvia silloin, kun kouluihin hakeutuminen järjestetään kuluttamisen prosessien tapaan, joka tyypillisesti ylläpitää ja tuottaa sosiaalisia eroja (Bowe, Ball & Gewirtz 1994). Kun työväenluokan lapsilla ei ole samanlaista liikkumisen mahdollisuutta kuin keskiluokan lapsilla, yhteenkietoutuessaan maantieteellinen ja sosiaalinen tila koulun ”valitsemisessa” sitoo työväenluokan työväenluokkaiseen tiloihin (Reay & Lucey 2003). Suomesakin koulumatkojen maksaminen itse muuhun kuin lähikouluun on kynnyskysymys osalle perheistä (Kosunen 2016). Näin ollen valinnanmahdollisuuksista tiedottaminen ei itsessään riitä tasa-arvoisten kouluvalintamahdollisuuksien takaajaksi.

Erlaisissa tutkimuksissa näkyikin, miten valikointi todentuu koulussa, kun oppilasryhmät eli koululuokat järjestetään ja jaanetaan perheen tekemien valintojen ja koulun toteuttamien oppilasvalintojen perusteella yläkouluvaiheessa. Lapsen koulumenes-tyksen ja vanhempien sosioekonomisen taustan mukainen tilastollinen yhteys näkyi valikoitumisessa painotettuun opetukseen viisi kaupunkia kattaneessa kyselyaineistossa, kun 7.-luokkalaiset

jaettiin huoltajan korkeimman koulutuksen, ammattiaseman ja tulojen mukaan viiteen ryhmään (kuvio 2). Alempaa keskiluokkaa lukuun ottamatta kussakin yhteiskuntaluokassa painotettuun opetukseen valikoituminen lisääntyi lineaarisesti koulumenestyksen mukaan. Yhteiskuntaluokkien väliset keskinäiset erot painotettuun opetukseen päätyemisessä ovat sitä jyrkempiä, mitä parempi lapsen koulumenestys on. Kiitettävästi koulussa menestyvät alimpien yhteiskuntaluokkien lapset eivät päädy yhtä usein painotettuun opetukseen kuin muiden perheiden lapset. Jos lapsella on keskiarvona kiitettävä, (9,0 tai yli) yläluokan ja ylemmän keskiluokan vanhempien lapsista yli puolet päätyy painotetun opetuksen väylälle – samalla kiitettävällä keskiarvolla alaluokasta ja alemmasta keskiluokasta painotuksiin päätyy vain vajaa kolmannes. Jos lapsen keskiarvo on hyvä (8,0–8,9), yläluokan ja ylemmän keskiluokan vanhempien lapsista lähes 40 prosenttia päätyy painotetun opetuksen väylälle yläkoulun alussa – samalla keskiarvolla alaluokasta painotuksiin päätyy vain viidennes eli puolet vähemmän. Työläiskotien lapset päätyvät painotettuun opetukseen muita lapsia epätodennäköisemmin, eikä sijoittuminen painotettuun opetukseen lisääntynyt yhtä voimakkaasti kuin muilla silloinkaan, kun he menestyvät



Kuvio 2. Painotettuun opetukseen osallistuminen luokka-aseman ja lapsen koulutodistuksen keskiarvon mukaan (n=2617), % (Silvennoinen ym. 2015, 355)

koulussa. (Silvennoinen, Rinne, Kosunen, Kalalahti & Seppänen 2015.) Lisäksi koululuokkien eriytyminen näkyy väestötietoja aluemaantieteen menetelmin käyttäneissä tutkimuksissa Espoossa siten, että valikoituihin opetusryhmiin tulee lapsia muita useammin parempiosaisista asuinkortteleista (Kosunen, Seppänen ja Bernelius 2016).

Kun tarkasteluun lisätään sukupuoli, nähdään että kaikkein matalin osuus painotettuun opetukseen 7. luokalla päätyneistä oli korkeintaan toisen asteen koulutuksen suorittaneiden äitien lapsilla, joiden todistuskeskiarvo oli alle kahdeksan (näiden tytöistä 14 % ja pojista 16 % päätyi painotettuun opetukseen), kun taas vastaavista yliopistokoulutettujen äitien tytöistä kolmannes ja pojista neljännes päätyi painotukseen (Kalalahti, Silvennoinen & Varjo 2015, 26). Oppilasrekistereistä nähdäänkin, että esimerkiksi Turussa pääsykokeita käyttävissä koululuokissa todistuskeskiarvot ovat säännönmukaisesti korkeampia kuin muissa koululuokissa. Saman koulun sisällä luokkien välinen ero todistuskeskiarvossa saattoi olla jopa yli yhden numeron. (Berisha & Seppänen 2017.) Valikointi erottelee oppilaita myös etnisen taustan mukaan, sillä kotimaista äidinkieltä (suomi tai ruotsi) puhuvien 7.-luokkalaisten osuus painotetussa opetuksessa (42 %) oli suurempi kuin muuta kieltä kotona puhuvien lasten osuus (32 %) (Lempinen ym. 2016, 130). On todennäköistä, että maahanmuuttajaperheiden kulttuurinen ja sosiaalinen pääoma on usein ”vääriä valuuttaa” (ks. Reay & Lucey 2003, 138) suhteutettuna siihen, millaista pääomaa vaikkapa painotettuun opetukseen hakeutumisessa tarvittaisiin.

Eriarvoisia koulutuspolkuja tuottavista käytännöistä keskeinen onkin oppilasvalikointi, joka monimutkaisin tavoin vaikuttaa suosivan lapsia, joilla on ollut mahdollisuus harrastaa lapsuutensa aikana. Perusopetuksesta vastaava toimialajohtaja Timo Jalonen (2016) Turun kaupungista vähättelee pääsykokeiden painoarvoa Kasvatus-lehden puheenvuorossaan seuraavasti: ”osa pienten lasten vanhemmista ajaa parisuhteensa siihen jamaan, että lapsille syntyy tilanteesta huomattavasti enemmän psyykkisiä paineita kuin vapaaehtoisista erikoisluokkien sangen triviaaleista pääsykokeista”. Esimerkiksi Espoossa näissä soveltuvuuskokeissa

painotettuun opetukseen ”jossa oppilaalla voivat olla vaativimmat sisältö- ja taitotavoitteet” (Espoon kaupunki 2016a) on tyypillisesti yksityiskohtaiset pistemäärien asteikot eri aineissa¹ (Espoon kaupunki 2016b). Helsingin Sanomat (20.1.2017a) uutisoi alkuvuodesta 2017, että esimerkiksi yhden koulun liikuntaa painotta-vaan opetukseen oli ilmoittautunut 325 hakijaa. Näin ollen kilpailu oppilaspai-koista joidenkin koulujen painotetussa opetuksessa on voimakasta.

”Parhaiden” hakijoiden valintaan liittyy klassinen sosiologinen kysymyksenasettelu meritokratian oikeudenmukaisuudesta, joka erityisesti tasa-arvoisuuden ja laadukkuuden nimiin vannovas-
sa peruskoulussa ei ole ongelmaton. Esimerkiksi taidot liikuntaharrastuksessa, kuten Helsingin sanomien (20.1.2017b) esimerkissä koripallossa, tuottivat etumatkaa suhteessa niihin hakijoihin, jotka saattoivat olla kiinnostuneita liikunnan lisäopetuksesta, mutteivat olleet sitä aiemmin harrastaneet. Liikuntaharrastukset koulun ulkopuolella, jotka tuottivat etumatkaa kilpailussa yläkoulun suosituista erikoisluokkapaikoista, ovat luonteeltaan maksullista harrastustoimintaa. Osalla perheistä ei välttämättä olisi edes taloudellisia edellytyksiä kustantaa lasten maksullisia harrastuksia tai järjestää lasten pääsyä niihin säännöllisesti. Jos näissä harrastuksissa hankitut taidot lisäävät kilpailuetua perusopetuksen sisällä käytävässä kilpailussa oppilaspai-koista, taloudellisten tekijöiden vaikutusta on vaikeaa kiistää. Vastaava logiikka koskee urheiluseurojen lisäksi soveltuvuuskokeesta riippuen esimerkiksi kuvataidekouluja, arkkitehtuuri- ja luonnontiedekerhoja, musiikkiopistoja, tanssiopistoja, teatterikerhoja, koodikouluja ja esimerkiksi ulkomailla oleskelua: kaikkiin näistä liittyy tavalla tai toisella lapsen kiinnostus, mutta samanaikaisesti perheen taloudelliset mahdollisuudet tukea harrastuneisuutta. (Kosunen & Seppänen 2015; Kosunen 2016.)

Tarkoituksena ei ole osoitella kriittisesti perheiden tai lasten harrastuneisuutta. Vapaa-ajanviettopojen tiedetään eriytyneen

1 Esimerkiksi kolmannelle luokalle matemaattis-luonnontieteelliseen painotettuun opetukseen ”Matematiikan koe (0-24 pistettä); Luonnontieteen koe (0-17 pistettä); Äidinkielen koe (0-16 pistettä)” tai musiikkipainotettuun opetukseen ”Toistotehtävä (0-50 pistettä); Laulunäyte (0-40 pistettä); Vapaaehtoinen soittonäyte (0-10 pistettä); Ryhmätehtävänä suoritettava musiikkisuustesti (0-20 pistettä)” (Espoon kaupunki 2016b).

luokkataustan mukaan myös Suomessa (Purhonen ym. 2014; Tolonen 2013), ja nämä lapset todennäköisesti harrastaisivat näitä asioita joka tapauksessa. Todellinen kysymys onkin, onko oikeudenmukaista, että julkinen koululaitos valikoi lapsia tavoilla, joiden tutkimustiedon valossa tiedetään olevan sidoksissa lasten kotitaustaan – tällöin lahjakkuus- tai taipumuseroiksi luonnollistetut erot harrastuneisuudessa ja harjoituksen määrässä erottelevat eri taustoista tulevat lapset eri luokille saman koulun sisällä. Tämä ei toki tarkoita, etteikö tästä pääsäännöstä voisi olla poikkeuksia, mutta soveltuvuustestaukseen hakeutumisen käytännöt (ks. Seppänen, Kalalahti, Rinne & Simola 2015), perheiden käytössä olevat eriytyneet valintastrategiat (Kosunen 2016; Kosunen, Seppänen & Bernelius 2016) ja koulujen oppilasvalikoinnin potentiaalisesti eriarvoistavat valintamenettelyt (Kosunen & Seppänen 2015) ovat kohtalaisen monipuolisesti kartoitettu teema suomalaisissa kaupunkikouluissa, ja vaikuttaa siltä, että valintaprosessin jokaisessa vaiheessa perheen luokkataustalla on vaikutuksensa ja prosessi toimii yhteiskunnallisesti vähäosaisempia ryhmiä ulossulkevana varsin piilossa olevin tavoin. On kysyttävä, onko tämä peruskoulun tehtävä ja tarkoitus, jos se pyrkii olemaan tasa-arvoinen.

Entä peruskoulun jälkeen, ketkä ovat vaarassa pudota?

Peruskoulujärjestelmän tasa-arvoisuuden onnistumista ja koulupolun lohkoutumista voidaan punnita sillä, miten nuoret etenevät elämässä perusopetuksen jälkeen ja miten he sijoittuvat jatkoopintoihin. Luomme seuraavassa siten lyhyen katsauksen peruskoulun päättävien nuorten koulutuspolkuihin keskittymällä niihin, jotka eivät ole koulutuksessa eivätkä työelämässä (NEET = Not in Employment, Education or Training) ja tarkastelemalla, miltä heidän tulevaisuutensa tilastollisesti näyttää, kun eri ikäryhmien kouluttautumis- ja urapolkuja on seurattu yli vuosikymmen peruskoulun jälkeen. Nuorten mahdollisuudet kouluttautumiseen tai työsäkäyntiin peruskoulun jälkeen liittyvät toki laajasti kulloiseen-

kin yhteiskunnalliseen tilanteeseen, kuten työmarkkinoiden piirteisiin, perheisiin, sosiaalitoimen tehtäväkenttään, kulttuurisiin käytänteisiin, väestörakenteen muutoksiin, kaupungistumiseen, ja ajankohtaisiin murroksiin kuten uusimpana digitalisaatioon. On yhteiskunnallisesti merkittävää ja koulutussosiologisesti kiinnostavaa, keitä ovat nämä nuoret, jotka nykyisissä olosuhteissa jäävät koulutuksen, työn ja harjoittelun ulkopuolelle. Tarkastelumme nojaa tilastoihin, mutta tarkoituksemme ei ole päätellä tunnuslukujen valossa, missä määrin käsitteellisesti kyse on ”syrjäytymisestä” huono-osaisuuden prosessina ja missä määrin ”marginalisaatiosta” valtaviirran ulkopuolella olemisena (Järvinen & Jahnu-kainen 2001), eikä lähestymistavalla voida kuulla työn ja koulutuksen ulkopuolella elävien nuorten itsensä ääntä.

Koulutuspolun tarkastelukohtia tilastoissa ovat sekä heti peruskoulun jälkeinen ajankohta että myöhemmät vuodet nuoruusiällä, mutta myös se, onko opiskelu tutkintoon johtavaa vai muuta opiskelua. Keskeinen koulutuspolun taitekohta heti peruskoulun jälkeen on nuorten siirtyminen toiselle asteelle lukiokoulutukseen (52 %) tai ammatilliseen koulutukseen (42 %). Lisäksi peruskoulun lisäopetuksessa (10.-luokalla) tai vieraskielisten valmistavassa koulutuksessa² aloitti hieman alle kaksi prosenttia peruskoulun yhdeksännen luokan päättäneistä vuonna 2014. (SVT 2014a.)

Sen joukon laskemiseen, joka ei aloittanut opintoja heti peruskoulun jälkeen käytetään ainakin kahdenlaisia tunnuslukuja. Edellä laskettujen osuuksien päälle Tilastokeskus (SVT 2014a) summaa, että peruskoulun päättöluokkalaisista hieman yli neljä prosenttia ei jatkanut *mitään opiskelua heti samana vuonna* peruskoulun päättymisen jälkeen ja niiden osuus, jotka eivät jatkaneet *tutkintotavoitteista opiskelua* oli kuusi prosenttia vuonna 2014, ollen tyyppillisimmillään kahdeksan prosenttia ikäluokasta vuosina 2005 ja 2014. (SVT 2014b). Kun huomioidaan myös ne nuoret, jotka *keskeyttävät* toisen asteen opintonsa, osuudet kasvavat. Nuorille suun-

2 Maahanmuuttajien ja vieraskielisten lukiokoulutukseen valmistavassa koulutuksessa, ammatilliseen peruskoulutukseen ohjaavassa ja valmistavassa koulutuksessa ja maahanmuuttajien ammatilliseen peruskoulutukseen valmistavassa koulutuksessa aloitti vajaa prosentti peruskoulun 9. luokan päättäneistä (SVT 2014).

natussa ammatillisessa koulutuksessa keskeytti yli kaksinkertainen määrä ikäluokasta (7,6 %) kuin nuorille suunnatussa lukiokoulutuksessa (3,1 %) vuonna 2014–2015 (SVT 2015), mutta opinnot keskeyttäneiden osuudet ovat laskeneet 15 vuoden aikana erityisesti nuorten ammatillisessa koulutuksessa 2000-luvun alun 11–13 prosentin luvuista (SVT 2007). Ammatillisten opintojen keskeyttäjät myös putoavat kokonaan koulutuksen ulkopuolelle useammin kuin lukion keskeyttäneet, joille on tyypillisempää jatkaa jossakin muussa koulutuksessa. (Rinne & Järvinen 2011; SVT 2015)

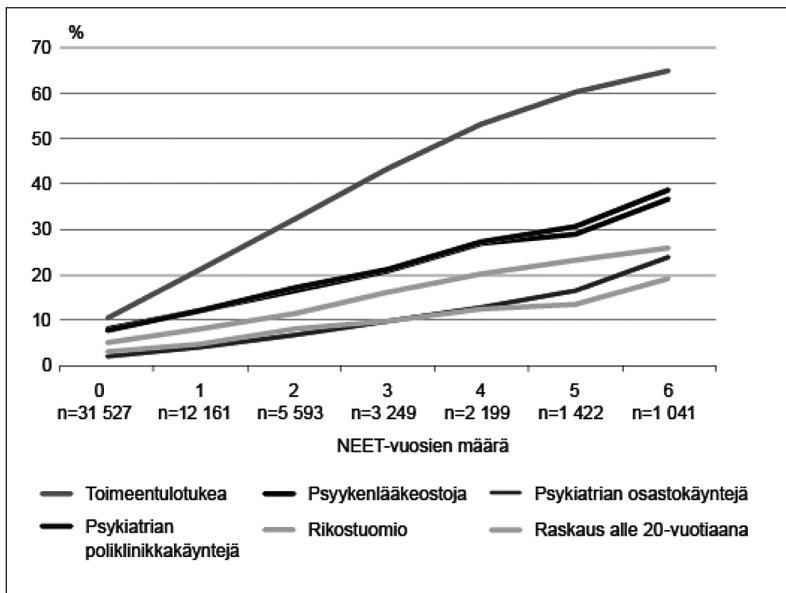
Oppivelvollisuuden jälkeisestä toisen asteen koulutuksesta ulos-pudonneiden (*dropout*) osuus Suomessa oli sekä 15–19-vuotiaiden (10 %) että 25–34-vuotiaiden (11 %) joukossa monia muita länsimaita pienempi, mutta laajamittaisempaa kuin Ruotsissa ja Norjassa, joiden koulupudokasluku oli alle kymmenesosa ikäluokasta OECD:n 2000-luvun puolivälin aineistoissa (Lamb 2011, 45–46). Tarkasteltaessa vuonna 1987 syntyneitä nuoria 16–25-vuotiaina eli vuosina 2003–2012, heistä koulutuksen, työn tai varusmiespalvelun ulkopuolella (eli NEET-status) oli vuosittain runsaat kymmenen prosenttia koko ikäluokasta (Larja ym. 2016).

Koulutuksen ja työn ulkopuolella elävien nuorten joukkoa on pyritty tilastokeskuksen tutkimuksissa (Larja ym. 2016) kuvailemaan muun muassa tarkastelemalla, onko heillä muita nuoria enemmän toimeentuloon, rikollisuuteen tai mielenterveyden ongelmiin viittaavia hyvinvoinnin riskejä, joihin mukaan luettiin työttöillä myös raskaus alle 20-vuotiaana. NEET-asemassa olleista nuorista noin kolminkertainen osuus suhteessa koko ikäluokan vastaavaan lukuun (35 %) on saanut toimeentulotukea tai tullut raskaaksi alle 20 vuotiaana (8,5 %), yli kaksinkertainen osuus on ostanut Kela-korvattuja psyykenlääkkeitä, käynyt psykiatrisella poliklinikalla tai saanut rikostuomion ja yli nelinkertainen osuus on ollut hoidossa psykiatrisella osastolla. (Larja ym. 2016.) Toki tarkastelusta ei voida päätellä syy–seuraus-suhdetta näiden elämäntilanteiden ja tilastojen NEET-statusuksen välillä.

Kun tarkastellaan työn ja koulutuksen ulkopuolella elämisen pitkittymistä eli niin sanottujen NEET-vuosien kertymistä, tilastoissa näkyy, että toimeentuloasiakkuuden ohella psykiatristen

palvelujen käyttö on selvästi sitä suurempaa, mitä pidempään nuoret ovat olleet koulutuksen ja työn ulkopuolella (kuvio 3). Niistä nuorista, joille NEET-vuosia oli kertynyt kuusi, lähes viidenneksellä (18 %) oli diagnosoitu mielialahäiriö ja kuudenneksellä (14 %) ahdistuneisuushäiriö. Yhden vuoden työn ja opiskelun ulkopuolella olleilla nuorilla vastaavat osuudet olivat viisi prosenttia ja neljä prosenttia, ja muilla nuorilla alle kolmella prosentilla oli näitä diagnooseja. (Larja ym. 2016.)

Kaikki koulutuksen ja työn ulkopuolella peruskoulun jälkeen olleet nuoret eivät toki jää pysyvästi tähän NEET-asemaan, mutta vähän kouluttautuneiden vanhempien perheistä lähtöisin olevien nuorten päätyminen koulutukseen tai työhön on harvinaisempaa kuin muiden. Tero Järvinen ja Markku Vanttaja (Järvinen 2012; Järvinen & Vanttaja 2013) seurasivat koulutuksen ja työ-



Kuvio 3. Vuonna 1987 syntyneiden nuorten NEET-vuosien määrän yhteys hyvinvointiongelmiin. NEET-vuosien kertymistä on tarkasteltu aikavälillä 2003–2012. Lähde: Kansallinen syntymäkohortti 1987 -aineisto; Tilastokeskus, työssäkäyntitilasto (Larja ym. 2016)

elämän ulkopuolella vuonna 1985 ja 1995 olleiden 16–18-vuotiaiden nuorten kiinnittymistä työhön ja toimeentuloon 12–15 vuotta myöhemmin. Vaikka suurin osa koulupudokkaista oli yli 10 vuoden kuluttua edelleen vailla perusasteen jälkeistä tutkintoa (vuoden 1985 ikäryhmässä 62 % ja 1995 ikäryhmässä 54 %) ja sijoittui alimpaan tuloneljänneeseen (vastaavasti 53 % ja 44 %), niin neljännes oli päätenyt toimihenkilöiksi ja noin joka kymmenes hankkinut korkeakoulututkinnon tai sijoittui ylimpään tuloneljänneeseen (taulukko 1). Ikäryhmien vertailussa näkyi, että heti 1990-luvun alun laman jälkeen (1995) NEET-asetmassa olleiden nuorten ryhmässä hieman pienempi osuus oli vailla työtä, peruskoulun jälkeistä tutkintoa tai alimmassa tuloneljänneessä 28–30-vuotiaina (vuonna 2007) kuin kymmenen vuotta heitä aiemmin syntyneet, 31–33-vuotiaina (vuonna 2000) tarkasteltu ikäluokka. (Järvinen 2012; Rinne & Järvinen 2011.)

Taulukko 1. Koulutuksen ja työn ulkopuolella vuonna 1985 ja 1995 olleiden nuorten (16–18-vuotiaat koulupudokkaat, NEET) koulutustaso, työmarkkina-asema ja tulotaso vuonna 2000 (1985 kohortti) ja 2007 (1995 kohortti) (%)³ (Järvinen 2012; Rinne & Järvinen 2011, seurantavuosien pituus lisätty)

	15 vuoden seuranta: Koulupudokkaat 1985 (tilanne 2000)	12 vuoden seuranta: Koulupudokkaat 1995 (tilanne 2007)
Työttömänä tai työvoiman ulkopuolella	39	37
Ei perusasteen jälkeistä koulututkintoa	62	54
Tulotaso: alin neljännes	53	44
Alemman tai ylemmän toimihenkilötason työtehtävissä tai yrittäjänä	25	25
Korkeakoulututkinto	10	6
Tulotaso: ylin neljännes	11	8

3 Tilastokeskuksen erilliselityksenä tekemä otos kattaa 50 prosenttia kaikista vuonna 1985 (n=6983) ja 1995 (n=7508) koulutuksen ja työelämän ulkopuolella olleista, 16–18-vuotiaista suomalaisista pois lukien varusmiehet.

Tarkasteltaessa kahden, ennen 1990-luvun lamaa ja sen jälkeen, vailla koulutusta ja työstä olleen 16–18-vuotiaiden ryhmän peruskoulun jälkeistä elämänkulkua ja työurien muotoutumista. Järvinen ja Vanttaja (2013) jaottelivat ne vakaaseen työuraan (opiskelija/työllinen), katkonaiseen työuraan (opiskelija/työllinen/työtön/työvoiman ulkopuolella) ja pysähtyneeseen työuraan (työtön/työvoiman ulkopuolella). Kun työuran muotoutumista tarkasteltiin suhteessa vanhempien koulutustasoon, nähtiin selkeät erot nuorten välillä: mitä enemmän huoltajalla on koulutusta, sitä todennäköisemmin lapsi päätyi vakaalle työuralle 12–15 vuotta NEET-aseman jälkeen (taulukko 2). Suurin ryhmä näistä työttömäksi tai työvoiman ja koulutuksen ulkopuolelle jääneistä nuorista olivat perheistä, joissa huoltaja oli vain peruskoulun varassa (43 % vuonna 1995 NEET-asemassa ja 30 % vuonna 1995 NEET-asemassa). (Järvinen & Vanttaja 2013.)

Taulukko 2. Koulutuksen ja työn ulkopuolella vuonna 1985 ja 1995 olleiden nuorten työurat vanhempien koulutuksen mukaan vuonna 2000 (ikäkohortti 1985) ja vuonna 2007 (ikäkohortti 1995) (Järvinen & Vanttaja 2013, 515, nuolet lisätty)

	Huoltajan koulutus, kohortti 1985 (n ≈ 6 983)			Huoltajan koulutus, kohortti 1995 (n = 7 508)		
	perusaste	keskiaste	korkeaste	perusaste	keskiaste	korkeaste
vakaa työura	25	32	41	38	39	45
katkonainen työura	32	34	33	33	34	28
pysähtynyt työura	43	34	27	30	26	26
yht. (%)	100	100	100	100	100	100

Vaille toisen asteen koulutusta jääminen ja sen vuoksi työvoiman ulkopuolelle jääminen näyttää siis tilastollisesti vahvasti ”periytyvältä”, vaikkakin perusasteen koulutuksen saaneiden vanhempien NEET-asemassa olleista nuorista suurempi osuus vuonna 2007 (38 %) kuin 2000 (25 %) päättyy myöhemmin opiskelemaan tai työhön (ns. vakaa työura, taulukko 2). Toimeentulossa yhteiskunnan apuun turvautuminen näyttää olevan ylisukupolvista ja kasautuvaa, kun tarkastellaan NEET-vuosien määrää ja nuoren huoltajan toimeentulotuen saantia, koulutustasoa ja perhemuotoa. Pitkään eli tarkastelussa kuusi vuotta koulutuksen ja työn ulkopuolella olleiden nuorten vanhemmista 70 prosenttia oli saanut toimeentulotukea, yli 60 prosentilla oli ”muu kuin ydinperhe” ja lähes 60 prosentilla korkein koulutus oli keskiaste eli ammattikoulu tai lukio. (Larja ym. 2016.)

Pohdinta

Lasten ja nuorten sosiaalisen taustan mukaan eriytyvien koulutuspolkujen tarkastelu herättelee kysymään, mitä koulujärjestelmän tasolla eli koulutuspolitiikan keinoin voidaan tehdä, jotta järjestelmä tukisi tasavertaisesti lasten ja nuorten osallisuutta yhteiskuntaan koulutuksen ja työn kautta. Kuten tässä luvussa olemme esittäneet, lasten ja nuorten kotitaustan yhteys varhaiseenkin valikoitumiseen koulutuspolulla näkyy tämän päivän Suomessa erityisesti kaupungeissa peruskoulujen välillä ja sisällä sekä peruskoulun jälkeen siinä nuorten ryhmässä, jotka ovat ”vaarassa pudota” ammatillisen tai yleissivistävän koulutuksen sekä työn ulkopuolelle. Molemmissa puhetapa, jossa lasten ja nuorten koulutuspolut nähtäisiin vain heidän yksilöllisten piirteidensä tai kulttuurin kautta, hämärtää näkemästä epätasa-arvon rakenteellisen perustan koulutuspoluissa ja työelämässä (Thompson 2011).

Kun kuunnellaan työn ja koulutuksen ulkopuolella elävien nuorten itsensä ääntä, herää kysymys minkä muotoista tai laajuista koulutuksen ja työn pitäisi olla, jotta se pitäisi mukanaan koko ikäluokan. Esimerkiksi Takkusen, Heikurin ja Takkusen (2009)

tutkimus työpajoihin osallistuneista työttömistä nuorista kuvaa, miten osalla heistä ei ole jäsentynyttä tavoitetta, tietoa, halua tai taitoa käsitellä sitä, mitä haluaisi tehdä toimeentulonsa eteen tai osalla heistä on tavoite hyvästä elintasosta, mutta sen saavuttamiseen ei liity rehellistä työtä, vaan nuoret saattavat olla hyvinkin sitoutuneista jopa rikolliseen toimintaan. Näiden nuorten tavat toimia suhteessa palvelujärjestelmiin, palkkatyöhön ja työpajatoimintoihin rakentuvat (i) itsellisyyden ihanteen ja auktoriteettien vastustamisen kautta (ii) ”joutilaina”, mutta viranomaisten kanssa taitavasti kommunikoiden tai (iii) osallistuen vain saavuttaessaan mielestään riittävän korvauksen (Takkunen ym. 2009). Nämä havainnot herättelevät kysymään, miten peruskoulun tulisi valmistaa nuoria yhteiskuntaan ja toimeentuloon, voiko se katkaista esimerkiksi ylisukupolvista työttömyyttä sekä onko täysipäiväinen työskentely tai opiskelu ainoa vaihtoehto. Ylipäänsä työn ja koulutuksen ulkopuolella elämistä ei voine pitää vain ”NEET-nuorten” yksilöllisinä piirteinä, vaan jossain määrin sukupolvisesti ketjuttavana, kuten olemme tilastoin tässä luvussa kuvanneet.

Puhetta lasten yksilöllisistä ”taipumuksista” käytetään oikeutuksena lasten valikointiin painotetun opetuksen kiinteisiin luokkiin jo peruskoulussa sekä laki- ja viranomaispuheessa (PL 1998/682, 28§) että vanhempien keskuudessa (Seppänen, Kosunen, Vartiainen & Murto 2015). Kun lasten yksilöllisiä taipumuksia tarkastellaan osana yhteiskuntaluokkakysymystä, näkökulma lasten sijoittamisessa kouluihin ”valinnaisuuden” politiikalla siirtyy vallan sekä sosiaalisten hierarkioiden säilyttämisen ja legitimoinnin kentälle (Reay & Lucey 2003) ja siten se näyttää kadottavan peruskoululla tavoiteltua tasa-arvoa. Vaikka koulujen oppilaaksiotto perustuisi maantieteellisiin oppilasalueisiin, peruskoululaisten koulupolkujen lohkoutuminen erityisesti kaupungeissa on koulujen oppilasalueiden väestöpohjaa paljon mutkikkaampi ilmiö. Koulun sijaintialueen lisäksi yläkoulujen oppilas pohjaan vaikuttaa se, miten laajamittaista oppilaiden valikointia ja valikoinnin perusteella suljettuja oppilasryhmiä koulut käyttävät. Molemmissa lasten koulutuspolkuihin peruskoulujen sisällä ja välillä vaikuttavat huoltajien koulutustaso ja toimeentulo.

Koulutuspolitiikassa puhutaan tyypillisesti perheiden ”valinnanmahdollisuuksista” mutta tässä luvussa esitetty tarkastelu oppilasvalikoinnista kouluihin sijoittumisessa herättää kysymyksen, onko ilmiössä koulujen ja kuntapoliitikkojen itse-intressiä. Haluavatko koulut ”vastustaa tavallisuutta” (ks. Maguire, Perryman, Ball & Braun 2011) houkutellakseen erikoistumisen aikakaudella keskiluokan vanhempia, joiden voidaan olettaa tukevan muita paremmin lapsensa koulunkäyntiä? Toisaalta haastattelemamme kaupunkilaisvanhemmat pohtivat, eikö tavallinen enää riitä (Seppänen, Kosunen, ym. 2015), vaikka samanaikaisesti tavallista hyvää peruskoulua pidettiin korkealla arvoasteikossa ja toiveissa (Kosunen 2016). Eriytymiskehityksen tarkastelun myötä tätä tulosta täytyy kuitenkin tarkentaa siten, että tilanteessa, jossa suurissa kaupungeissa 11–37 prosenttia (Simola, Seppänen, Kosunen & Vartiainen 2015) yläkoululaisista opiskelee valikoidussa oppilasryhmässä kaupungista riippuen, tavallisen hyvän koulu, jonka toivottuudesta haastatteluaineistossa oltiin melko vahvasti puoltavalla kannalla, voi alkaa määrittyä uudelleen. Painotetun opetuksen ja valikoitujen oppilasryhmien rakentamisessa ei ole kyse ainoastaan siitä oppilasjoukosta, joka valitsee ja pääsee näihin: näillä valinnoilla on vaikutuksensa koko kaupungin kaikkien koulujen tilanteeseen, sillä muuhun kuin alueensa kouluun valikoituvat lapset ovat poissa naapurustonsa yleisopetuksen koululuokista. Kaupunkilaisperheillä näyttää haastattelututkimuksissa olevan tarve vaikuttaa lapsen koulupaikkaan, jos koulujen oppilasohjelmat olisivat sosiaalisesti hyvin eriytyneitä (Seppänen, Kosunen ym. 2015), jolloin koulujen oppilasohjelmien eriytymiskehitys todennäköisesti kiihdyttää yhä laajempaa perheiden joukkoa tekemään erityisiä valintoja lapsensa peruskouluun menemisessä. Nähtäväksi jää, miten kaupunkilaisvanhempien toive siitä, että tavallisen hyvän koulu riittäisi, muuttuu, mikäli koulumarkkinointiskehitys yhä voimistuu Suomen suurissa kaupungeissa. Mikä silloin on se toivottu ”tavallisen hyvän koulu”?

Lisää tutkimustietoa tarvittaisiin siitä, mitä seurauksia edellä hahmotellulla peruskoulujen sisäisellä ja välisellä lohkoutumisella erityisesti kaupungeissa on peruskoulun päättävien nuorten

jatko-opintoja ajatellen. Hyvin vähän tiedetään siitä, onko sillä, missä (koulussa ja opetusryhmässä) ja miten (suhteessa opetussuunnitelmaan ja tavallista laajempaan koulunkäynnin tukeen) nuoret kävivät peruskoulunsa yhteyttä siihen, että osa nuorista päätyy useiksi vuosiksi koulutuksen ja työn ulkopuolelle. Luvun tarkastelu herättää kysymään esimerkiksi, miten ja millainen oppimisen ja koulukäynnin tuki myötävaikuttaa peruskoulun jälkeiseen kouluttautumiseen, kun tiedetään, että erityisopetuksen tarjonta on laajentunut ikäryhmittäin tarkastelujaksolla 2001–2010 ja kohdistuu laajimmillaan peruskoulun viimeisiin vuosiluokkiin (Kirjavainen, Pulkkinen & Jahnukainen 2014a). Kuntien välisessä vertailussa puolestaan näkyy, että erityisopetusta (ennen vuotta 2010) sai useampi oppilas – erityisesti lievimmissä oppimisen vaikeuksissa – silloin kun sitä tarjottiin hajautetusti useammassa koulussa (Kirjavainen, Pulkkinen & Jahnukainen 2014b). Vuodesta 2011 käyttöön otetussa oppimisen ja koulunkäynnin tukijärjestelmässä (PL 2010/642, 16a ja 17§) avainasemassa onkin niin kutsuttu moniammatillinen yhteistyö (Vainikainen, Thuneberg & Mäkelä 2015), jolloin peruskoulu voi olla osa tasa-arvoisen yhteiskunnan rakentamista koulutuspolitiikan ja sosiaalipolitiikan yhteisvoimin. Luvussa tarkasteltu koulutuspolkujen lohkoutuminen peruskoulun sisällä ja sen jälkeen herättää kysymään, mitkä ovat ne järjestelmän rakenteet, joilla havaittua lohkoutumista voitaisiin vähentää.

Lähteet

- Apunen, M. 2015. Miksi en saisi haluta lapselleni hyvää opettajaa? Helsingin Sanomat 27.1.2015. <http://www.hs.fi/paakirjoitukset/art-2000002795613.html>. (Luettu 8.11.2016.)
- Berisha, A.-K. & Seppänen, P. 2017. Pupil selection segments urban comprehensive schooling in Finland: Composition of school classes in pupils' school performance, gender, and ethnicity. *Scandinavian Journal of Educational Research* 61 (2), 240–254. doi: 10.1080/00313831.2015.1120235.
- Bernelius, V. 2015. Pääkaupunkiseudun koulujen naapurustot – missä erot kasvavat? *Yhteiskuntapolitiikka* 80 (6), 635–642.
- Bowe, R., Ball, S. & Gewirtz, S. 1994. 'Parental choice', consumption and social theory: The operation of micro-markets in education. *British Journal of Educational Studies* 42 (1), 38–52.

- Espoon kaupunki 2016a. Painotettu opetus. http://www.espool.fi/fi-FI/Pai-vahoito_ja_koulutus/Perusopetus/Kouluun_hakeminen/Muuhun_kuin_lahikouluun_hakeminen/Painotettu_opetus. (Luettu 17.3.2017.)
- Espoon kaupunki 2016b. Painotetun opetuksen oppilasvalintaperusteet. Opetus- ja varhaiskasvatuslautakunta 28.9.2016 § 145 <http://www.espool.fi/download/noname/%7B43699369-7AF0-435D-8191-CA936B2D51E0%7D/81820>. (Luettu 17.3.2017.)
- Helsingin Sanomat 28.1.2015. Pääkirjoitus. Kouluista on liian helppo säästää. <http://www.hs.fi/maakirjoitukset/art-2000002795874.html>. (Luettu 8.11.2016.)
- Helsingin Sanomat 13.8.2015. Opetusministeri Grahn-Laasonen puolustaa pääsykokeita peruskoulussa <http://www.hs.fi/kotimaa/art-2000002844703.html>. (Luettu 8.11.2016.)
- Helsingin Sanomat 20.1.2017a. Kisa kouluun alkaa, hep! Helsingin Sanomat 20.1.2017, A 19.
- Helsingin Sanomat 20.1.2017b. Sisu Heikkeri, 12, on valmistautunut yläasteen pääsykokeisiin viime kesästä asti – jo eskari-ikäiset käyvät koulu-testeissä <http://www.hs.fi/kaupunki/art-2000005052550.html>. (Luettu 1.3.2017.)
- Jalonen, T. 2016. Tasa-arvoisen peruskoulun harha. Puheenvuoroja. Kasvatus 47 (4), 361–365.
- Järvinen, T. 2012. Koulupudokkaiden yhteiskunnallinen asema ja myöhemmät elämänvaiheet. Vuosina 1985 ja 1995 koulutuksen ja työn ulkopuolella olleiden nuorten koulutus- ja työmarkkinoille sijoittumisen vertailua. Teoksessa H. Silvennoinen & P. Pihlaja (toim.) Rajankäyntejä. Tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkinnoista ja määrittelyistä. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tutkimuksia A:212, 169–186.
- Järvinen, T. & Jahnukainen, M. 2001. Kuka meistä onkaan syrjäytynyt? Marginalisaation ja syrjäytymisen käsitteellistä tarkastelua. Teoksessa: M. Suutari (toim.) Vallattomat marginaalit. Yhteisöllisyyksiä nuoruudessa ja yhteiskunnan reunoilla. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 125–151.
- Järvinen, T. & Jahnukainen, M. 2008. Koulutus, polarisaatio ja tasa-arvo: hyvä- ja huono-osaistuminen perus- ja keskiasteen koulutuksessa. Teoksessa: M. Autio, K. Eräranta, & S. Myllyniemi (toim.) Polarisoituva nuoruus. Nuorten elinolot – vuosikirja 2008. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto & Nuorisosaian neuvottelukunta & Stakes, 140–149.
- Järvinen, T. & Vanttaja, M. 2013. Koulupudokkaiden työurat. Vuosina 1985 ja 1995 koulutuksen ja työn ulkopuolella olleiden nuorten urapolkujen vertailua. Yhteiskuntapolitiikka 78 (5), 509–519.
- Kalalahti, M., Silvennoinen, H., & Varjo, J. 2015. Vuorovaikutusta ja valintoja: Vanhempien osallisuus lasten kouluosaavutusten ja kouluvalintojen taustalla. Nuorisotutkimus 33(3–4), 37–58.
- Kirjavainen, T., Pulkkinen, J. & Jahnukainen, M. 2014a. Perusopetuksen erityisopetusjärjestelyt eri ikäryhmissä vuosina 2001–2010. Kasvatus 45 (2), 152–166.

- Kirjavainen, T., Pulkkinen, J. & Jahnukainen, M. 2014b. Erityisoppilaiden osuuksien kuntakohtaiseen vaihteluun vaikuttaneet tekijät vuosina 2001–2010. *Yhteiskuntapolitiikka* 79 (6), 619–630.
- Kosunen, S. 2016. Families and the social space of school choice in urban Finland. Helsinki: Unigrafia.
- Kosunen, S., Carrasco, A. & Tironi, M. 2015. The role of ‘hot’ and ‘cold’ knowledge in the choice of schools in Chilean and Finnish cities. Teoksessa P. Seppänen, A. Carrasco, M. Kalalahti, R. Rinne & H. Simola (toim.). *Contrasting dynamics in education politics of extremes: school choice in Chile and Finland*. Sense Publishers, 139–157.
- Kosunen, S. & Seppänen, P. 2015. Transmission of capital and the feel for the game: upper-class school choice in Finland. *Acta Sociologica* 58 (4), 329–342.
- Kosunen, S., Seppänen, P. & Bernelius, V. 2016. Naapurustojen segregaatio ja kaupunkilaisperheiden eriytyvät kouluvalintastrategiat. *Kasvatus* 47(3), 230–244.
- Lamb, S. 2011. Pathways to school completion: An international comparison. Teoksessa S. Lamb, E. Markussen, R. Teese, N. Sandberg, & J. Polesel (toim.) *International studies of school completion and dropout: research, theory and policy*. Springer, 21–73.
- Larja, L., Törmäkangas, M., Merikukka, M., Ristikari, T., Gissler, M. & Paananen, R. 2016. NEET-indikaattori kuvaa nuorten syrjäytymistä. *Teema Tieto&trendit* 2/2016, 27.4.2016.
- Lempinen, S., Berisha, A-K. & Seppänen, P. 2016. Inklusion ja kouluvalinnan dilemma – Oppilaan tuen taso ja yläkoulujen oppilaaksiotto Turussa. *Kasvatus* 47 (2), 125–138.
- Lintuvuori, M. 2015. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestäminen virallisen tilastotiedon ja empiirisen tutkimusaineiston kuvaamana. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg, & M. Vainikainen (toim.) *Eriytisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. Suomen kasvatustieteellisen seura, Kasvatusalan tutkimuksia 67.
- Maguire, M., Perryman, J., Ball, S. and Braun, A. 2011. “The ordinary school – what is it?”, *British Journal of Sociology of Education* 32 (1), 1-16.
- PL 1998/628. Perusopetuslaki.
- PL 2010/642. Laki perusopetuslain muuttamisesta.
- Purhonen, S. Gronow, J., Heikkilä, R. Kahma, N. Rahkonen, K. Toikka, A. 2014. *Suomalainen maku: kulttuuripääoma, kulutus ja elämäntyylien sosiaalinen eriytyminen*. Helsinki: Gaudeamus.
- Reay, D. & Lucey, H. 2003. The Limits of ‘Choice’: Children and inner city schooling. *Sociology* 37 (1), 121–142.
- Rinne, R. & Järvinen, T. 2011. Suomalaisen koulutuspolitiikan muutos ja nuorten syrjäytyminen. Teoksessa A. Eteläpelto, T. Heiskanen & K. Collin (toim.) *Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa*. Helsinki: Kansanvalitussseura, 79–108.
- Seppänen, P., Kalalahti, M., Rinne, R. & Simola, H. 2015. (Toim.). *Lohkoutuva peruskoulu – Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutus-*

- politiikka. Research in Education Sciences 68. Helsinki: Finnish Educational Research Association.
- Seppänen, P & Kosunen, S. 2015. Eine finnische Einheitsschule? Subtile Schülerselektion in der Schulwahlpolitik in städtischen Gebieten Finnlands. [Uniform Finnish Comprehensive Schooling? Subtle pupil selection along school choice policies in urban Finland.] Teoksessa W. Helsper, H. H. Krüger (toim.). Auswahl der Bildungsklientel - Zur Herstellung von Selektivität in "exklusiven" Bildungsinstitutionen [Selection in Educational Institutions – Studies on Creation of Institutional Selectivity.] Springer, 321–346.
- Seppänen, P, Kosunen, S., Vartiainen, H. & Murto, V. 2015. Oppilaiden kouluihin sijoittamisen politiikan oikeutus, eronteot ja vaihtoehdot vanhempien puheessa. Teoksessa P Seppänen, M. Kalalahti, R. Rinne & H. Simola (toim.). Lohkoutuva peruskoulu – Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka. Research in Education Sciences 68. Helsinki: Finnish Educational Research Association, 153–200.
- Seppänen, P & Rinne, R. 2015. Suomalainen yhtenäiskoulu ylikansallisen koulupolitiikan paineissa Teoksessa P Seppänen, M. Kalalahti, R. Rinne & H. Simola (toim.). Lohkoutuva peruskoulu – Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka. Research in Education Sciences 68. Helsinki: Finnish Educational Research Association, 23–58.
- Seppänen, P, Rinne, R. & Sairanen, V. 2012. Suomalaisen yhtenäiskoulun eriytyvät koulutiet. Oppilasvalikointi perusopetuksessa esimerkkinä Turun koulumarkkinat. Yhteiskuntapolitiikka 77 (1), 16–33.
- Simonoinen, 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. Research in Education Sciences 68. Helsinki: Finnish Educational Research Association, 325–370.
- Simola, H., Seppänen, P, Kosunen, S. & Vartiainen, H. 2015. Valikoinnin paluu? Teoksessa P Seppänen, M. Kalalahti, R. Rinne & H. Simola (toim.). Lohkoutuva peruskoulu – Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka. Research in Education Sciences 68. Helsinki: Finnish Educational Research Association, 87–121.
- Suomen virallinen tilasto (SVT) 2007. Koulutuksen keskeyttäminen. Lukio-koulutuksessa, ammatillisessa koulutuksessa, ammattikorkeakoulukoulutuksessa ja yliopistokoulutuksessa keskeyttäminen sukupuolen mukaan lukuvuosina 2000/2001 - 2006/2007. Helsinki: Tilastokeskus. http://www.stat.fi/til/kkesk/2007/kkesk_2007_2009-03-11_tau_001.html. (Luettu 16.3.2017.)
- Suomen virallinen tilasto (SVT) 2014a. Koulutukseen hakeutuminen. Helsinki: Tilastokeskus http://www.stat.fi/til/khak/2014/khak_2014_2016-03-22_tie_001_fi.html (Luettu 12.3.2017)
- Suomen virallinen tilasto (SVT) 2014b. Koulutukseen hakeutuminen. Liitetaulukko 1. Peruskoulun 9. luokan päättäneiden välitön sijoittuminen

- jatko-opintoihin 2005 - 2014. Helsinki: Tilastokeskus. http://www.stat.fi/til/khak/2014/khak_2014_2016-03-22_tau_001_fi.html (Luettu 12.3.2017)
- Suomen virallinen tilasto (SVT) 2015. Koulutuksen keskeyttäminen. Helsinki: Tilastokeskus. http://www.stat.fi/til/kkesk/2015/kkesk_2015_2017-03-17_tie_001_fi.html (Luettu 16.3.2017)
- Suutari, M. (toim.) 2001. Vallattomat marginaalit. Yhteisöllisyyksiä nuoruudessa ja yhteiskunnan reunoilla. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 125-151.
- Takkunen, U-M., Heikkuri, M. & Takkunen, H. 2009. Palveluiden ulkopuolelle jäävät nuoret. Yhteiskuntapolitiikka 74 (4), 438–445.
- Thompson, R. 2011. Individualisation and social exclusion: the case of young people not in education, employment or training, *Oxford Review of Education*, 37 (6), 785–802, DOI:10.1080/03054985.2011.636507.
- Tolonen, T. 2013. Youth cultures, lifestyles and social class in Finnish contexts. *Young* 21 (1), 55–75.
- Turun kaupunki 2016. Perusopetuksen oppilasalueet 1.8.2016. Kiinteistöliikelaitos.
- Vainikainen, M.-P., Thuneberg, H. & Mäkelä, T. 2015. Moniammatillinen yhteistyö lähikouluperiaatteen toteuttamisen tukena. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg, & M. Vainikainen (toim.) *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. Suomen kasvatustieteellisen seura, *Kasvatusalan tutkimuksia* 67, 107–133.

5. Koulutuspoliittinen tasa-arvo 2000-luvun Suomessa

Johdanto

Tasa-arvon toteuttaminen koulutuksessa ja koulutuksen avulla nousi erityisesti hyvinvointivaltion rakentamisen aikaan useimpien poliittisten puolueiden ja yhteiskunnallisten ryhmien tavoitteeksi. Hyvinvointivaltiolla ja sen tarjoamilla julkisilla palveluilla on ollut kansalaisten vahva tuki (Blomberg & Kroll 2017). Koulutusjärjestelmiin ja oppimistuloksiin paneutuneet tutkimukset ovat tehneet Suomea tunnetuksi yhtenä koulutuksellisen tasa-arvon mallimaana. Parin viime vuosikymmenen aikana harjoitettu koulutuspolitiikka ja tehdyt koulutusjärjestelmän muutokset eivät ole olleet tasa-arvoistumiskehityksen kannalta yksinomaan myönteisiä.

Tarkastelemme tässä artikkelissa aikaisemman tutkimuksen ja ajankohtaiskeskustelun pohjalta markkinaliberalistisen rationaliteetin ilmentymiä suhteessa koulutuspoliittiseen tasa-arvoon 2000-luvun Suomessa. Teemme synteisiä koulutuksen tasa-arvoa kuvaavista tutkimustuloksista lähtien varhaiskasvatuksesta ja perusopetuksesta ja edeten toisen asteen kautta korkeakoulutukseen. Aloitamme tarkastelemalla taustaksi koulutuspoliittisen tasa-arvon perusajatuksia. Koulutuspolitiikkaa tehdään aina jonkin ”ajan

hengen” mukaisesti, ja toisessa luvussa kontekstualisoimme tarkastelua kuvaamalla sitä ajattelua, jossa tämänhetkinen koulutuspolitiikkakin muotoutuu. Sen jälkeen etenemme koulutusasteiden mukaiseen tarkasteluun.

Koulutus tasa-arvon tuottajana

Tarkasteltaessa koulutusta julkisena hyvinvointivaltiollisena palvelujärjestelmänä, kytkeytyvät kysymykset koulutuksen oikeudenmukaisuudesta ja tasa-arvosta osaksi laajempaa yhteiskuntapolitiikkaa. Koulutuksella on ollut – ja on edelleen – vahva rooli yhteiskunnallisen vakauden tuottamisessa. Integraation ja inklusion kaltaiset positiivisiksi arvoitetut ulkoisvaikutukset koskettavat kaikkia yhteiskunnan jäseniä, eivät pelkästään asianomaisia – esimerkiksi vain oppilaita tai heidän vanhempiaan. (Varjo, Kalalahti & Lundahl 2016.)

Julkinen, yhtäläinen ja kaikkia osallistava koulutusjärjestelmä tuottaa koulutusmahdollisuuksien tasa-arvoa, vähentää yhteiskunnallista eriarvoisuutta ja lisää kansalaisten yhteenkuuluvuuden tunnetta. Koulutusjärjestelmää onkin luonnehdittu erääksi pohjoismaisen hyvinvointivaltiomallin kulmakiveksi, joka on paitsi universaali myös maksuton ja julkinen (Erikson, Hansen, Ringen & Uusitalo 1987).

Koulutuksen kaltaiset hyvinvoinnin järjestelmät ehkäisevät jaottelua ”meihin” ja ”heihin”, ja ylläpitävät yhteiskunnallista luottamusta. Tasapuolisessa ja oikeudenmukaisessa järjestelmässä tulonjako toimii kansalaisten oikeudenmukaisuuskäsityksen mukaisesti, sosiaaliset etäisyydet ovat pieniä ja julkinen sektori sekä palvelee että osallistaa kaikkia. (Kouvo 2014; Korpi 1980.) Yhteiskunnallinen luottamus legitimoii laajan julkisen sektorin: se säilyy vain, jos järjestelmä koetaan oikeudenmukaiseksi ja sosiaaliset erot pysyvät maltillisina (Rothstein & Uslaner 2005; Hagfors & Kajanoja 2010). Universaalisuuden ideologiassa kaikki yhteiskuntaluokat ovat kuluttajia ja asiakkaita samassa julkisessa järjestelmässä (ks. esim. Anttonen & Sipilä 2010; Julkunen 2001).

Yhtenäiskoulujärjestelmä, joka ei valikoi oppilaitaan, tarjoaa kaikille yhtäläisen koulupolun ja perustuu yhdenmukaiselle opetussuunnitelmalle, toteuttaa mahdollisuuksien tasa-arvoa (Pekkariinen, Uusitalo & Kerr 2009). Suomessa peruskoulu kiteytti 1970-luvulla tasa-arvon ihanteen sen radikaaleimmassa muodossaan, kun konservatiiviseen, muodollisiin mahdollisuuksiin mutta kykyjen mukaiseen valikointiin uskovaan sekä liberaaliin, koulutukseen pääsyn esteitä purkavaan tasa-arvon ajatukseen kerrostui radikaali kompensatorinen tasa-arvon käsitys (Husen 1972; Raivola 1982; Kalalahti & Varjo 2012). Mahdollisuuksien tasa-arvoa toteuttava peruskoulujärjestelmä on kompensoinut heikkoja lähtökohtia niin, että kaikki lapset riippumatta asuinalueestaan, sosiaalisesta taustastaan tai sukupuolestaan ovat saaneet mahdollisuuden koulutautua yksilöllisten kykyjensä ja odotustensa mukaisesti.

Tasa-arvon tavoittelusta huolimatta valikoituminen on rakentunut sisään kaikkiin koulutusjärjestelmiin. Täydellisen tasa-arvon saavuttaminen koulutuksen keinoin on epätodennäköistä siitä huolimatta, että historiallisesti tarkastellen monenlaiset yhteiskunnalliseen asemaan liittyvät epätasa-arvoisuudet koskien koulutusmahdollisuuksia, koulutukseen pääsyä ja koulutuksen laatua ovat vähentyneet. Koulumenestys ja kodin pääomat ovat edelleen yhteydessä toisiinsa. Aiheellinen kysymys ei olekaan koulutuksellisen epätasa-arvon olemassaolo sinänsä vaan se, kuinka paljon koulutusjärjestelmät epätasa-arvoisuutta kulloinkin tuottavat, ja kuinka suuria eriarvoisuuksia yhteiskunnassa siedetään (Montt 2011). Suomalainen peruskoulu on hyvä esimerkki siitä, että valikointin luonteeseen ja seurauksiin on mahdollista vaikuttaa. Suomalaiskoululaisten oppimistulokset riippuvat kodin luokka-asemasta vähemmän kuin relevanteissa vertailumaissa (OECD 2010; 2013; 2015). Sosiaalisen taustan mukaisen valikoitumisen ja koulutuksellisen eriarvoisuuden asteen ohella tutkimuksen on syytä kiinnittää huomiota muutokseen: jatkuuko tasa-arvoistumiskehitys, pysähtyykö se vai alkavatko sosiaalisen taustan mukaiset erot kasvaa?

Jo 1990-luvulta lähtien on havaittu merkkejä siitä, että peruskoulujärjestelmä on alkanut eriytyä sisäisesti ja muuttua selektiivisemmäksi ja yksilöllistyneemmäksi. On syntynyt mekanismeja,

jotka rakentavat monimuotoista, esimerkiksi sukupuoleen, yhteiskuntaluokkaan, alueellisuuteen ja vähemmistöasemaan kytkeytyvää eriytymistä peruskoulun sisälle. (From ym. 2014.) Esimerkiksi entistä vapaammasta kouluvalinnasta on muodostunut erityisesti kaupunkimaisissa kunnissa mekanismi, joka eriyttää oppilaita yhteiskuntaluokittain jakautuneisiin ja kouluarvosanoja mukaileviin ryhmiin (Kalalahti, Silvennoinen & Varjo 2015).

Peruskoulun sisällä tapahtuvan valikoitumisen vahvistuminen näkyy myöhemmin oppilaiden hakeutuessa lukioon ja ammatillisiin oppilaitoksiin ja lopulta korkea-asteen koulutukseen. Suomessa kodin luokka-aseman mukainen valikoituminen yliopistokoulutukseen on monia maita heikompaa. Osaltaan se on seurausta ympäri maata hajautetusta yliopistolaitoksesta. Toisaalta hienovaraisempi valikoituminen peittyi hajasijoittamisen vaikutusten alle. Vaikka maan kaikki yliopistot myöntävät muodollisesti samantasoisia tutkintoja, yliopistolaitos on Suomessakin sisäisesti eriytynyt: yliopistojen ja tieteenalojen arvostus ja status vaihtelevat selvästi (esim. Nori 2011). Poliittisten päättäjien halu rakentaa maahan yksi tai kaksi huippuyliopistoa voi muuttaa yliopistokenttää myös tasa-arvon näkökulmasta. Viime vuosikymmeninä korkeakoulujen toimintaympäristö on jo muuttunut merkittävästi. Esimerkiksi yliopistolaitoksen kehittämisen tavoitteeksi on 1990-luvulta alkaen asetettu suurempien ja tieteellisesti vahvempien yksikköjen rakentaminen, päällekkäisyyksien karsiminen ja tarpeettomien toimintojen lakkauttaminen. (Nevala & Rinne 2012.) Yliopistolaitoksen sisäiseen eriytymiseen suhtaudutaan myönteisemmin kuin ennen.

Edellä kuvatun kaltaisten markkinaliberalististen koulutusreformien tarkoituksena on ollut yleisesti lisätä vanhempien päätösvaltaa kouluasioissa sekä korvata valtiovalta markkinavoimilla koulutuspolitiikan keskeisimpänä toimijana. Uudessa ajattelutavassa myös koulutuksen järjestämisen on katsottu toimivan parhaiten vapaiden markkinoiden periaatteita noudattaen, jolloin koulutus voi eriytyä ”asiakaskunnan” – oppilaiden ja heidän vanhempiensa – tarpeiden mukaan. (Varjo 2007.)

Markkinaliberalistinen rationaliteetti

Useimmissa teollistuneissa maissa totuttiin toisen maailmansodan jälkeisenä aikana siihen, että tasa-arvo edistyi yhdessä aineellisen vaurastumisen kanssa: kun talous kasvoi, myös aineellisia hyvinvointiresursseja jaettiin verraten tasaisesti väestön keskuudessa. Kasvavilla verotuotoilla valtio ja kunnat kehittivät varsinkin sosiaali- ja terveydenhuollon sekä koulutuksen kaltaisia hyvinvointipalveluja.

Yhdysvalloissa ja Iso-Britanniassa 1970-luvun lopulla hallitusten ohjelmiin omaksutut markkinaliberalistiset talous- ja yhteiskuntapoliittiset näkemykset yleistyvät yleisesti hyväksytyksi ”totuudeksi”, jonka mukaan hyvässä yhteiskunnassa valtion tehtävät minimoidaan ja markkinoiden toiminta-alue maksimoidaan (Bonoli, George & Taylor-Gooby 2000; Julkunen 2001). Seurauksena monissa maissa hallitukset ryhtyivät 1970- ja 1980-luvuilla toteuttamaan julkisten hyvinvointipalvelujen supistamiseen ja markkinamekanismien vahvistamiseen tähtääviä politiikkoja.

Suomeen markkinaliberalistisen rationaliteetin mukainen hallintatapa omaksuttiin 1990-luvun laman yhteydessä kattamaan laajasti koko julkisen sektorin, vaikkakin jo 1970-luvun lopulta lähtien oli myös Suomessa julkista sektoria kritisoitu liian keskusjohtoiseksi (Saarinen, Salmenniemi & Keränen 2014). Raija Julkusen (2001) mukaan 1990-luvulla Suomessa pysäytettiin noin 30 vuotta kestänyt sosiaalipolitiikan laajenemisen kausi. Talouslaman vuoksi valtion tulot romahtivat, mikä avasi oven hyvinvointivaltiolle vaihtoehtoisille poliittisille ajatuksille ja valtuutti päätöksentekijät julkisten palvelujen leikkauksiin.

Markkinaliberalistisen rationaliteetin olennaisimmat ainekset ovat sääntelystä vapaat markkinat ja vapaakauppa sekä hyödykkeistämisen ja markkinamekanismien ulottaminen uusille, esimerkiksi koulutuksen, kuntoutuksen ja sosiaalitoimen kaltaisille elämänalueille. Näkemyksen mukaan yhä suurempi osa inhimillisestä toiminnasta on saatettava yksityisen omistamisen piiriin, kauppatavaraksi, jonka hinta määräytyy markkinoilla kysynnän ja tarjonnan mukaan ilman julkisen vallan väliintuloa. Julkisissa palveluissa

politiikka konkretisoituu palvelujen yksityistämisenä ja ulkoistamisena sekä markkinamekanismien tuomisena julkisorganisaatioiden sisään. (Patomäki 2007.)

Markkinaliberalistinen politiikka on omaksuttu koulutussektorilla eri maissa hieman eriaikaisesti ja erilaisin kansallisin variaatioin, mutta muutokset noudattavat samaa mallia. Kysymys on myös siitä, että kansallisesti omaleimainen koulutuspolitiikka on saanut joustaa ylikansallisten virtausten paineessa. Stephen Ballin (2004) mukaan koulutuspolitiikkaa ei ole enää mielekästä tarkastella pelkästään kansallisvaltion näkökulmasta. Kansalliset koulutusjärjestelmät muotoutuvat osana globaaleja koulutus- ja yhteiskuntapolitiikan verkostoja – samanaikaisesti koulutus kaikkia kansalaisia koskettavana instituutiona on alettu nähdä yhä enemmän kenttänä, joka tarjoaa uusia liiketoimintamahdollisuuksia.

Muun muassa Michel Foucault'n (2008), David Harveyn (2008) sekä Peter Millerin ja Nikolas Rosen (2010) analyysihin nojaten Arttu Saarinen, Suvi Salmenniemi ja Harri Keränen (2014) kiteyttävät uusliberaalille rationaliteetille ominaisimmat ainekset neljään kohtaan:

1. Aiemman valtiokeskeisen suunnittelun sijaan markkinat nähdään parhaana tapana säädellä inhimillisen toiminnan eri osaluoteita, ja markkinalogiikkaa sovelletaan mitä erilaisimpien politiikan sektoreiden sääntelemiseen.
2. Valtion rooli ja tehtävät määritellään uudelleen: koko yhteiskunnan halutaan toimivan kilpailulogiikan pohjalta, ja valtion roolina on ensi sijassa valvoa taloudellisen kilpailun pelisääntöjen noudattamista. Valtiokeskeisyyden purkautuessa hallinta hajaantuu ja monipaikkaistuu, ja sitä harjoitetaan yhä enemmän erilaisten yhteisöjen, kuten kolmannen sektorin ja kansalaisyhteiskunnan kautta.
3. Yksilön valintojen ja vapauden kautta tapahtuvassa hallinnassa yksilön subjektiviteetista tulee entistä keskeisempi hallinnan kohde. Kansalaiset nimetään rationaalisiksi, aktiivisiksi ja vastuullisiksi yksilöiksi ja kuluttajiksi, jotka kaikissa toimissaan maksimoivat omaa etuaan.
4. Uusliberalistinen järjeily tuottaa uudenlaisen ymmärryksen hyvinvoinnista, jossa yhteiskunnallisen vastuun sijaan painottuu yksilön vastuu, julkisten palveluiden sijaan palveluiden yksityis-

täminen ja kaupallistuminen sekä hyvinvoinnin ymmärtäminen yksilöllisen itsensä toteuttamisen, valtautumisen ja onnellisuuden kautta. (Ks. Silvennoinen, Kalalahti & Varjo 2016.)

Markkinaliberalistisen rationaliteetin ytimessä on käsitys markkinmekanismien hyvää tuottavasta vaikutuksesta lähes kaikilla elämäntilanteilla. Siihen sisältyy myös ajatus, jonka mukaan kilpailulla yksilöt (ja organisaatiot, kuten oppilaitokset) saadaan yrittämään parhaansa ja toimimaan tehokkaasti. Koulutuksen uudelleenjärjestämisen kannalta tämä järkeilytapa edellyttää järjestelmän muuttamista niin, että yksilöiden (ja perheiden koulutusinvestointien tekijöinä) annetaan vapaasti käyttää kykyjään ja muita resurssejaan kilpailussa pääsystä parhaisiin oppilaitoksiin ja tutkintoihin. Uudelleen organisoitu järjestelmä tyydyttää aiempaa paremmin kyvykkäiden ja ostovoimaisten yksilöiden halua ja valmiutta investoida omaan koulutukseensa. Vastaavasti oppilaitokset kilpailevat keskenään parhaista opiskelijoista ja opettajista, ja opiskelijat kilpailevat keskenään pääsystä parhaisiin oppilaitoksiin. Näin markkinamekanismi sekä keskenään kilpailevat yksilöt ja oppilaitokset tulevat lopulta lisänneeksi yritteliäisyyttä, optimoineeksi kykyjen käyttöä ja parantaneeksi koulutuksen laatua.

Suomessa markkinamekanismien soveltaminen alkoi aikuiskoulutuksesta, missä markkinakäsitteet löivät ensimmäisen kerran läpi 1980-luvulla. Työvoimakoulutuksen markkinat järjestettiin tilaaja-tuottaja-mallin mukaisiksi: koulutuksen järjestäjät tekevät työvoimahallinnolle tarjouksia kursseistaan, ja työvoimahallinto hankkii niitä asiakkailleen (useimmiten työttömille) hinta-laatusuhteen perusteella. Koulutusta järjestävät niin julkiset kuin yksityiset kurssinjärjestäjät. (Silvennoinen 2014.) Avautuvien kurssimarkkinoiden luomat liiketoimintamahdollisuudet houkuttelivat kentälle monenlaisia yrittäjiä, eikä väärinkäytöksiltä ja huonolaatuisilta koulutustuotteilta ole välttytty, vaikka laatutason nostaminen oli uudistuksen tärkeimpiä syitä.

Markkinoistuminen on saanut koulutusjärjestelmän eri tasoilla ja sektoreilla erilaisia muotoja. Talouselämän edustajien osallistuminen oppilaitosten päätöksentekoon ja uuden julkisjohtamisen mukainen hallintatapa näkyvät tätä nykyä esimerkiksi yli-

opistoissa ja ammattikorkeakouluissa (esim. Patomäki 2005; Rine ym. 2012; Lindberg 2013). Perusopetuksessa markkinaistumisen vaikutukset ovat olleet rajoitetumpia ja omaleimaisempia. Esimerkiksi kouluvalinta tapahtuu Suomessa julkisten viranomaisten tiukasti hallinnoiman yhtenäiskoulujärjestelmän sisällä – ei valintana julkisen ja yksityisen järjestelmän välillä (Varjo, Kalalahti & Lundahl 2016).

Seuraavassa luvussa tarkastelemme koulutuspolitiikkaa koskevien havaintojen kautta markkinaliberaalin rationaliteetin ilmeneismuotoja 2000-luvun suomalaisessa koulutusjärjestelmässä.

Suomalainen koulutuspolitiikka 2000-luvulla

Varhaiskasvatus julkisen ja yksityisen rajapinnalla

Markkinaliberalistinen koulutuspoliittinen rationaliteetti koskettaa kaikkia koulutusasteita. Myös varhaiskasvatukselle asetetut tavoitteet ilmentävät globaaleja koulutuspolitiikan toimintapolitiikkoja: hallinnon hajauttamista, säätelyn purkamista ja julkispalvelujen yksityistämistä. Yksityisen ja julkisen koulutuksen järjestäjän raja on ollut helpommin ylitettävissä varhaiskasvatuksessa kuin esimerkiksi perusopetuksessa. Yleisimmin esikoululaiset osallistuvat julkisen, useimmin kunnallisen päivähoitojärjestelmän tarjoamaan esiopetukseen (79 % esikoululaisista), mutta yksityisiä toimijoita on huomattavasti enemmän esiopetuksessa kuin perusopetuksessa (THL 2015).

Varhaiskasvatuksen käytännöt leikkasivat kaksi jännitteistä politiikkakenttää, kun varhaiskasvatuksen hallinto siirrettiin 2013 sosiaali- ja terveystieteiden ministeriöstä opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen (OKM 2014). Hallinnollinen muutos kuvastaa kahtalaisia varhaiskasvatukselle asetettuja yhteiskunnallisia odotuksia, joiden ääripäissä varhaiskasvatuksen tavoitteena on yhtäällä mahdollistaa vanhempien työssäkäynti ja toisaalla valmistaa lasta koululaiseksi. Maiju Paanasen (2017) mukaan varhaiskasvatuksen tavoitteena on tukea lapsen varhaista kasvua – sekä ihmisyksilönä että inhimilli-

senä pääomana. Tulosvastuullisuutta korostavat toimintatavat ovat välittyneet käytännön varhaiskasvatustyöhön, jossa lapsilta vaaditaan reippautta, nopeutta ja itsesäätelyä sekä esimerkiksi kykyä odottaa omaa vuoroa joukossa.

Kiristyneiden taloudellisten reunaehtojen ohjaamana pääministeri Juha Sipilän hallitus kasvatti yli kolmivuotiaiden ryhmäkoon maksimissaan seitsemästä kahdeksaan ja antoi kunnille mahdollisuuden rajoittaa subjektiivinen päivähoito-oikeus kahteenkymmeneen viikkotuntiin niissä perheissä, joiden vanhemmat eivät olleet täysipäiväisesti töissä. (Paananen 2017; EV 112/2015.) Subjektiivisen päivähoito-oikeuden rajoittamisen on arvioitu vaikuttavan haitallisesti työmarkkina-asemaltaan epävakaiden perheiden lasten varhaiskasvatukseen, sillä näiden lasten päivähoitoryhmien koostumukset vaihtelevat useammin tavalla, jonka voidaan katsoa kyseenalaistavan päivähoitolain (L 580/2015) tavoitteet yhdenvertaisista varhaiskasvatusmahdollisuuksista (ks. Paananen 2017; Karila 2016).

Varhaiskasvatuksen mahdollisuudet tarjota kaikille lapsille sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen, tasa-arvoon ja inklusioon tähtäävää toimintaa vaihtelevat alueellisesti (Paananen 2017). Muutokset subjektiivisessa päivähoito-oikeudessa ja erot perheille maksettavissa tuissa asettavat perheet eriarvoiseen asemaan taloudellisen tilanteen ja asuinalueen mukaan. Useissa maissa tehtyjen tutkimusten mukaan lapsen osallistumisella päivähoitoon on positiivinen yhteys oppimiseen ja myöhempään koulutusuraan. Aleksi Karhula, Jani Erola ja Elina Kilpi-Jakonen (2016) osoittavat suomalaisella aineistolla, että noin kahden vuoden iässä päivähoidossa aloittavat lapset saavat suurimman hyödyn koulutusuralleen. Tätä taustaa vasten työttömien tai muutoin huono-osaisten vanhempien vaikeudet saada lapsiaan päivähoitoon sysäävät päivähoidon ulkopuolelle jäävät lapset epäedullisempaan asemaan koulukilpailussa. Päivähoitoon osallistuminen voi ainakin jossain määrin kompensoida kotitaustasta johtuvia eroja. Päivähoito-oikeuden rajoittaminen on aktiivinen poliittinen toimenpide työssäkäyvien vanhempien lasten suhteelliseksi eduksi ja työttömien lasten haitaksi. Kaikki kunnat eivät päivähoidon järjestäjinä kuitenkaan noudata

hallituksen linjausta päivähoidon rajoittamisesta, vaan ovat päättäneet kohdella perheitä samanarvoisesti näiden työllisyydestä riippumatta.

Valinta, kilpailu ja eriytyminen peruskoulussa

Kaupunkien eriytyneet kouluvalintapolitiikat ja oppilasvalikointi ovat muuttaneet perustavanlaatuisesti ideaalia yhteisestä peruskoulusta. Kuntien tahto ja mahdollisuudet tarjota kouluvalintamahdollisuuksia ja painotettua opetusta vaihtelevat. Toteutettu kunnallinen koulutuspolitiikka on aikaansaanut tilanteen, jossa lahjakkain arvioidut, samanaikaisesti usein myös hyvin koulussa pärjäävät ja korkeasti koulutetuista perheistä tulevat lapset valikoituvat erillisiin painotetun opetuksen luokkiin ja kouluihin. (Ks. esim. Berisha & Seppänen 2016; Kalalahti, Silvennoinen & Varjo 2015; Koivuhovi, Vainikainen, Kalalahti & Niemivirta 2017; Seppänen, Kalalahti, Rinne & Simola 2015.) Kouluvalintamahdollisuuksien tarjoaminen eriyttää tasavertaisia koulutusmahdollisuuksia ja luo erilaisia reittejä koulujen sisälle. Se on myös tuottanut kuntien kouluhallintoa kuormittavan tasapainoilujärjestelmän, jossa koulujen liiallista eriytymistä pyritään hallitsemaan monimutkaisin resurssi- ja arviointijärjestelmin (Varjo & Kalalahti 2016; Kalalahti & Varjo 2016).

Koulutuksen periytyvyyden näkökulmasta painotettu opetus on tuottanut erottautumisen mekanismin, joka palvelee erityisesti ylempiä yhteiskuntaluokkia ja korkeasti koulutettujen perheiden lapsia (Silvennoinen, Rinne, Kosunen, Kalalahti & Seppänen 2015, Kalalahti, Silvennoinen & Varjo 2015; Seppänen, Rinne & Sairanen 2012). Oppilaiden valintojen virroilla ja painotetun opetuksen ryhmien muodostamisella on lasten ja nuorten arkeen ja kohtamiseen liittyviä seurauksia. Koulujen käytäville ja perheiden kouluvalintapohdintoihin kulkeutuu erottautumisen ja hierarkisoitumisen puhetapoja, joilla erotellaan torjuttuja ja haluttuja kouluja, ”hikarioppilaita” ja ”taviksia” (Seppänen, Kosunen, Vartiainen & Murto 2015). Mielikuvat ja kuulopuheet kiihdyttävät entisestään koulujen eriytymiskehitystä, jolla on oma vaikutuksensa koulujen

maineisiin ja lähikouluperiaatteen kannatettavuuteen ja toimivuuteen (ks. esim. Kosunen 2016). Oppilaista tulee kuluttajia, kouluista markkinoitavia tuotteita ja kouluista, oppilaista sekä luokista kilpailtuja.

Koulujen kilpailu ja kouluvalinta koskettavat erityisesti kaupunkimaisia kuntia. Suomen kouluverkko harvenee kovaa vauhtia: 1990-luvun lamavuosista lähtien on lakkautettu keskimäärin noin 80 peruskoulua vuodessa. Lakkautukset ovat kohdistuneet eniten maaseudun pikkukouluihin. 1990-luvun alusta lähtien 1 500 pientä, alle 50 oppilaan koulua on laittanut ovensa kiinni. Vaikka uusliberalistista rationaliteettia ilmentävä kilpailun politiikka on pienimuotoisempaa harvemman kouluverkon alueella, kiristyneiden taloudellisten reunaehtojen vuoksi perusopetus eriytyy. Niin sanotun pienkoululisan poistaminen valtionosuuksista vuonna 2006 on osaltaan kiihdyttänyt pienkoulujen lopetusaaltoa. Kunnat perustelevat pienten koulujen sulkemista sekä oppilasmäärien vähenemisellä että tiukan taloustilanteen pakottamilla säästöillä. (Kumpulainen 2001; 2014.) Seurauksena Suomi on alkanut polarisoitua perusopetuksen saavutettavuuteen liittyvien toimintamahdollisuuksien mukaisesti.

Peruskoulun eriytymiskehitykselle vastakkainen koulupolitiikka koskettaa erityisopetuksen käytäntöjen uudelleen järjestelyä, jossa kehityskohteena on ollut erityisen tuen tarpeen oppilaiden inklusio ja integraatio. Keskustelu mahdollisuuksien tasa-arvosta sisältää kuitenkin samoja elementtejä kuin painotetun opetuksen kautta tapahtuvan eriytymiskeskustelu: tuleeko erityisopetus toteuttaa erityisluokilla ja erityiskouluissa vai tuleeko oppilaiden saada käydä omaa lähikouluun (ks. esim. Helakorpi, Mietola & Niemi 2014), ja olla oikeutettu halutessaan valitsemaan lähikoulunsa? Inklusiivinen ja integroiva koulutuspolitiikka ei ole kuitenkaan pystynyt purkamaan erityisyyteen liittyviä luokitteluja, vaan vammaisten ja erityisen tuen tarpeen oppilaiden koulukokemuksia leimaavat usein edelleen toiseus ja erilaisuus, syrjässä olo ja osattomuus. Erityisluokka tarjoaa turvallisen lähipiirin mutta leimaa koulu yhteisössä, yleisopetus puolestaan näyttäytyy vaativana ja suvaitsemattomana ympäristönä (Helakorpi, Mietola & Niemi 2014; Kivirauma 2016).

Perusopetuksen markkinaliberalistinen rationaliteetti, yksilölliset valinnat ja kilpailu koulujen välillä ei ole merkinnyt huomattavaa koulujen eriytymistä, vaan koulujen väliset erot Suomessa ovat edelleen varsin maltillisia. Eriytymiskehityksen suunta on kuitenkin ilmeinen. Suomi ei ole Pohjoismaiden kärkimaita koulujen välisten oppimistulosten tasaisuudessa, vaan heikompien ja parhaiden koulujen erot ovat PISA-tuloksissa kasvaneet selvästi (Vettenranta ym. 2016).

Kouluvalintapolitiikan näkökulmasta havainnot erittäin heikosti menestyvistä kouluista (vajaa 10 %), jotka jäävät selvästi muiden koulujen taakse (Vettenranta ym. 2016), ovat merkittäviä. Torjuttujen koulujen on todettu joutuvan huonoon kierteeseen, jossa huono maine kiihdyttää paremmin menestyvien oppilaiden valikoitumista muihin kouluihin ja jättää koulut yhä kurjistuvaan keuhään. Venla Berneliuksen (2013) tutkimusten mukaan pääkaupunkiseudulla on joukko poikkeuksellisen heikosti tai hyvin menestyviä kouluja, joiden väliset erot kasvavat entisestään kouluvalintojen seurauksena. Koulujen välisiä eroja kiihdyttää asuinalueiden eriytyminen tavalla, joka vaikuttaa merkittävästi koulujen toimintaedellytyksiin. (Bernelius 2015.)

Oppimistulosten tarkastelu osoittaa myös muita eriytymislinjoja. Ensiksi, tyttöjen ja poikien oppimistulosten vaihtelu on ollut ja on edelleen Suomessa OECD-maiden suurimpia. Esimerkiksi lukutaidossa tyttöjen poikia parempi pistemäärä vastaa suuruudeltaan yhden vuoden oppimäärää, ja tytöt ovat ohittaneet pojat myös matematiikan osaamisessa. Toiseksi, oppimistulosten ja yhteiskuntaluokan välinen suhde on vahvistunut: perheen sosioekonomisen aseman vaikutus oppilaiden osaamiseen oli vuonna 2015 OECD:n keskitasoa, kun vuonna 2009 se oli ollut yksi vertailumaiden pienimpiä. Kehitys on ollut huomattavaa ja vastasi vuoden 2015 arvioinnissa noin kahden kouluvuoden eroa. (Vettenranta ym. 2016.) Kolmanneksi, maahanmuuttajataustaiset nuoret menestyvät koulussa suomalaistaustaisia nuoria selvästi heikommin. PISA 2012 -arvioinnissa maahanmuuttajataustaisten ja muiden oppilaiden välinen ero oli suurempi kuin muissa pohjoismaissa, ja ero vastasi Suomessa noin kahden kouluvuoden edistymistä (Harju-Luukkai-

nen, Nissinen, Sulkunen, Suni & Vettenranta 2014). Maahanmuuttajataustaisten nuorten osaaminen eroaa Suomessa muita OECD-maita enemmän kantaväestön nuorista myös vuoden 2015 testauksessa (Vettenranta ym. 2016).

Tehostuva toisen asteen koulutus

Tehokkuuden, taloudellisuuden ja asiakaslähtöisyyden kaltaiset tavoitteet ovat ohjanneet viime vuosikymmeninä toisen asteen koulutuksen kehitystä Suomessa. Samanaikaisesti pitkittynyt taloudellinen taantuma heijastui muun muassa koulutuksen rahoitukseen paljon julkisuutta saaneina koulutusleikkauksina. Erityisesti toisen asteen ammatilliseen koulutuksen reformi on mittava. Leikkausten ja reformin yhteisvaikutusten on esitetty kohdistuvan erityisesti haja-asutusalueiden asukkaisiin ja erityistä tukea tarvitseviin nuoriin sekä poikiin.

Vanhempien koulutustaso ja sosiaalinen asema vaikuttavat nuorten koulumenestykseen, ammatillisiin suunnitelmiin sekä sijoittumiseen koulutus- ja työmarkkinoilla (Erikson & Jonsson 1998; Kivinen & Rinne 1995; Naumanen & Silvennoinen 2010). Tyypillisesti alemmista yhteiskuntaluokista tulevien opiskelijoiden suhteellinen osuus vähenee, mitä ylemmäksi koulutusjärjestelmässä siirrytään. Käytännössä koulutusjärjestelmän rakenteet ohjaavat erilaisista sosiaalisista taustoista tulevia nuoria erilaisille elämänurille.

Suomessa oppilaat valikoituivat 1970-luvulle saakka oppikoulun pääsykokeiden kautta pidemmille yleissivistäville tai lyhyemmille käytännöllisille koulutuspoluille. Universalistiseen peruskoulujärjestelmään siirtymisen myötä toisen asteen koulutuksen duaalimallista on muodostunut risteyskohta, jossa nykyisin 50 prosenttia ikäluokasta jatkaa opiskeluaan lukiossa ja 45 prosenttia ammattikouluissa (Kivinen & Hedman 2016). Toisen asteen tutkintojen tuottamasta yleisestä jatko-opintokelpoisuudesta huolimatta duaalimalliin sisään rakennettu jakautuminen akateemisille ja ammatillisille reiteille tekee toisen asteen valinnasta koulutukseen kiinnittymisen kannalta ratkaisevan (Kalalahti ym. 2017).

Opettajat itsekin lukion käyneinä ja yliopistokoulutuksen hankineina arvostavat lukiokoulutuksen ammatillista koulutusta korkeammalle. Ammatillinen koulutus johtaa työläisammatteihin, ja lukiokoulutus avaa mahdollisuuden akateemisiin opintoihin ja keskiluokkaiseen asemaan. (Kivirauma & Silvennoinen 1992; Brunila, Hakala, Lahelma & Teittinen 2013.) Sen lisäksi, että koulutusväylien arvo ja arvostus määrittyvät siitä, mihin yhteiskunnallisiin asemaan ne johtavat, ammatillisen ja lukiokoulutuksen eriarvossa on myös kysymys yleisemmästä ”käden ja pään” statuserosta. Käsillä tekemisen taito jäi kauan aikaa sitten kirjoitusten ymmärtämiseen ja tuottamiseen perustuvaa kirjanoppia vähempiarvoiseksi. ”Kirjanoppineet” osasivat korottaa itsensä maailman tulkitsijoiksi ja kaapata hallintavallan itselleen. Nykyään eron voi nähdä ideoinnin ja suunnittelun (pää) sekä mallista tekemisen (kätet) välillä, mikä konkretisoitui tayloristisessa työnorganisoinnissa suunnitteleviin ja valvoviin esimiehiin ja kaikesta autonomiasta ja ajattelusta riisutun vaihetyön tekijöihin.

Ammatillisen koulutuksen reformi on yksi pääministeri Juha Sipilän hallituksen ohjelman *Osaaminen ja koulutus* -painopistealueen kuudesta kärkihankkeesta. Hallituksen ohjelmassa asetettiin tavoitteeksi uudistaa ammatillinen koulutus osaamisperustaiseksi ja asiakaslähtöiseksi kokonaisuudeksi ja tehostaa sitä. Lisäksi päätettiin lisätä työpaikalla tapahtuvaa oppimista ja yksilöllisiä opintopolkuja sekä purkaa sääntelyä ja päällekkäisyyksiä (VN 2015). Hallitusohjelman mukaan toisen asteen ammatillinen koulutus uudistetaan vastaamaan ”tulevaisuuden osaamistarpeita”. Käytännössä tämä merkitsee, että koulutuksen on pystyttävä nopeasti mukautumaan elinkeinoelämän muuttuviin osaamistarpeisiin. Opiskelijan ja työelämän kannalta olennaista on työpaikalla tapahtuvan opiskelun lisääminen: ”Lisätään erityisesti nuorten oppisopimuskoulutusta, vähennetään työnantajille siitä koituvaa hallinnollista ja taloudellista taakkaa sekä parannetaan työpaikalla tapahtuvan opiskelun laatua.” Muutoksilla tähdätään myös työllisyysasteen nostamiseen ja valmistuneiden nopeaan työllistymiseen parantamalla koulutuksen työelämävastaavuutta ja koulutuksen järjestäjien yhteistyötä. (VN 2016.)

Oppisopimustyyppistä koulutusta ja muutakin työpaikalla tapahtuvaa oppimista on jo 1970-luvulta lähtien puolustettu esimerkiksi ”kouluallergikkojen” ja muiden oppilaitoksissa istumista vierastavien väyläksi ammatin hankkimiseen. Vaikka työpaikalla oppimisen lisääminen on monelle opiskelijallekin mieleen, siihen sisältyy myös ilmeisiä riskejä. Jos työpaikalla saatu oppi jää kapeaksi ja yksipuoliseksi, järjestelmä alkaa tuottaa työvoimaa, jolta puuttuvat edellytykset siirtyä tehtävästä toiseen ja kehittää jatkuvasti osaamistaan. Niin yleis- kuin ammatillinenkin sivistys saattaa jäädä yhteiskunnan muutokseen nähden liian laihaiksi. Työpaikka ei välttämättä ole hyvä oppimisympäristö monien yleisten taitojen kehittymisen kannalta. Koulutusoppimuksen käyttöönotto taas voi johtaa epätyytyttäviin tilanteisiin työelämässä, kun samassa työpaikassa voi olla opiskelijoita sekä oppisopimuksella että koulutusoppimuksella. Oppisopimusoppilaat saavat palkkaa, mutta koulutusoppimusopiskelijat tekevät samaa työtä palkatta.

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus Karvi (2016) on kiinnittänyt huomiota ammatillisen koulutuksen uudistukseen sisältyviin riskeihin korostamalla, että järjestelmän kehittämisessä ei voi painottaa vain nopeaa tutkinnon suorittamista, vaan myös muut koulutuksen järjestäjille kuuluvat tehtävät ja vastuut ovat edelleen voimassa. Käytännössä tämä merkitsee, että ammatillisen koulutuksen arvostuksen ja koulutuksellisen tasa-arvon kannalta keskeistä on turvata opiskelijoiden jatko-opintokelpoisuus työelämässä tarvittavan osaamisen lisäksi.

Koulutukseen ja tutkimukseen kohdistuvat säästöt olivat näytävästi esillä pääministeri Juha Sipilän hallitusneuvotteluissa. Kun oppositio esitti hallitukselle välikysymyksen syyskuussa 2015, saatiin kuulla muistutus säästöjen ei-toivotuista vaikutuksista:

Toimillaan hallitus romuttaa koulutuksellista tasa-arvoa, lisää alueellista eriarvoisuutta ja kasvattaa kuilua hyvin ja heikommin pärjäävien välillä. Hallituksen näkemys varhaiskasvatuksesta ja koulutuksesta pelkinä kuluerinä, joista voidaan loputtomasti säästää, on äärimmäisen lyhytnäköinen eikä lainkaan linjassa hallituksen omien koulutuspoliittisten tavoitteiden kanssa suomalaisten osaamistason nostamisesta. (VK 1/2015.)

Tätä kirjoitettaessa tiedämme jo, miten leikkaukset ovat vaikuttaneet erityisesti ammatillisen koulutuksen järjestämiseen. Valtionosuusrahoitus ammatilliseen koulutukseen oli vuonna 2017 noin 220 miljoonaa euroa pienempi kuin vuonna 2016. Rahoituksen vähentäminen konkretisoituu muun muassa supistuvana henkilöstönä ja vähenevinä lähiopetustunteita sekä toimintansa lopettavina koulutuksen järjestäjinä. Rahoitusleikkausten seurauksena 102 ammatillisessa oppilaitoksessa on käyty yhteistoimintaneuvottelut tuotannollis-taloudellisin syin. Henkilöstövähennystarve koko ammatillisessa koulutuksessa on noin 2 800 henkilötyövuotta, ja 648 opettajaa oli irtisanottu maaliskuuhun 2017 mennessä. Henkilöstöä on vähennetty myös osa-aikaistamalla, päättämällä määräaikaisia työsuhteita ja eläköitymisen kautta. (VK 1/2017.)

Ammatillisen koulutuksen uudistusten ja leikkausten tasa-arvo-vaikutuksia esimerkiksi asuinpaikan, yhteiskuntaluokan ja sukupuolen mukaan voidaan tällä hetkellä vasta ennakoida. On kuitenkin huomattava kaksi asiaa. Ensiksi, toisen asteen koulutuksen rahoitusta on leikattu yleisesti jo aikaisemmin tällä vuosikymmenellä, ja Sipilän hallituksen leikkaukset kohdistuivat erikseen ammatilliseen koulutukseen. Koulutusjärjestelmän rakenteiden ohjatessa erilaisista sosiaalisista taustoista tulevia nuoria erilaisille elämänurille, kohdistuvat leikkaukset erityisesti ammatillisen koulutuksen opiskelijoihin – ja samalla keskimäärin heikommista lähtökohdista ponnistaviin nuoriin. Toiseksi, lukiokoulutukseen kohdistuneet muospaineet ovat olleet huomattavasti maltillisimpia. Tämä ilmenee esimerkiksi tarkasteltaessa toisen asteen koulutuksen järjestäjäverkon muutosta kymmenen viime vuoden aikana. Yleisenä kehityssuuntana toisen asteen oppilaitosverkko on harventunut, ja erityisesti ammatillisen koulutuksen alueellinen kattavuus on heikentynyt (Vipunen 2017).

Akateeminen imu ja markkinoiden vetovoima korkeakoulutuksessa

Yhteiskuntaluokan, sukupuolen ja alueellisen ulottuvuuden keskeinen asema tasa-arvotarkastelussa juontaa juurensa pitkälle his-

toriaan. Koulutuksen hankkiminen on aluperin ollut vain ylimpien yhteiskuntaluokkien miesten etuoikeus, ja korkeimmat ja tarkimmin vartioidut opinahjot (yliopistot) on ensimmäisenä perustettu maan keskuksiin. Sitä koetettiin kompensoida perustamalla 1950- ja 1960-luvuilla yliopistoja pohjoisiin ja itäisiin maakuntiin. Suomessa yliopistojen sijoittelulla hajalleen ympäri maata on ollut vahva aluepoliittinen perusta. Lopulta ammattikorkeakoulu-uudistus toi korkeakoulutuksen lähes kaikkiin maakuntiin. ”Korkeimman sivistyksen” alueellinen yhteys näkyy toki edelleenkin esimerkiksi siten, että arvostetuimmat yliopistot sijaitsevat pääkaupunkiseudulla tai muuten Etelä-Suomessa (Aittola & Ursin 2015; Nori 2011; Rinne 2014).

1990-luvun kuluessa toimeenpantua ammattikorkeakoulu-uudistusta kuvattiin aikanaan suomalaisen koulutuspolitiikan merkittävimmäksi reformiksi sitten peruskoulu-uudistuksen (Nevala & Rinne 2012; Varjo 2007). Arto Nevalan ja Risto Rinteen (2012) mukaan muodostunut ammattikorkeakouludoktriini rakentuu kolmen teesin varaan. Ensiksi, ammattikorkeakoulut muodostavat oman kokonaisuutensa, jonka myöntämät tutkinnot eivät ole verrattavissa yliopistollisiin tutkintoihin. Toiseksi, ammattikorkeakoulut antavat ensi sijassa käytäntöä palvelevaa opetusta ja kouluttavat ammattilaisia ja asiantuntijoita. Kolmanneksi, ammattikorkeakoulujen henkilökunnan virkarakenne ja opettajien tehtäväkuvat erotuvat yliopistoista.

Ammattikorkeakoulut ovat neljännesvuosisadassa tasoittaneet mahdollisuuksia korkeakoulutukseen osallistumiseen. Osmo Kivisen, Juha Hedmanin ja Päivi Kaipaisen (2012) mukaan ero mahdollisuuksissa päätyä yliopisto-opiskelijaksi 24 ikävuoteen mennessä akateemisista ja ei-akateemisista kodeista lähteneiden välillä on kaventunut vuoden 1970 *odds ratio* -arvosta 19,1 vuoden 2010 arvoon 6,8.¹ Se, että akateemisesti koulutettujen vanhempien jälkeläiset päätyvät ei-akateemisten jälkeläisiä todennäköisemmin

1 ”Akateemisissa kodeissa” ainakin toisella vanhemmista maisterin tutkinto. ”Ei-akateemisissa kodeissa” kummallakaan vanhemmalla ei maisterin tutkintoa. Vertailuryhmän yli yhden saamat vetosuhteiden arvot (*odds ratio*) viittaavat suurempaan todennäköisyyteen kuulua kyseiseen ryhmään ja alle yhden saamat arvot pienempään todennäköisyyteen.

yliopisto-opiskelijoiksi, kertoo yhtäältä siitä, että mahdollisuuksien tasa-arvo on Suomessa edennyt – mutta toisaalta myös siitä, että erot yliopistokoulutukseen osallistumisessa eivät ole kokonaan kadonneet.

On ilmeistä, että ammattikorkeakoulut ovat tasoittaneet tietä vähemmän koulutetuista perheistä tulevien nuorten korkeakoulutukseen osallistumiselle. Kivisen ja kumppaneiden (2012) koulutusmahdollisuuksien tasa-arvoa koskeva keskeinen tulos oli, että ammattikorkeakouluissa opintoihin osallistumisessa ei voida havaita eroja akateemisten ja ei-akateemisten kotien jälkeläisten välillä: *odds ratio* oli 0,8 vuonna 2005 ja 1,0 vuonna 2010. Samalla ammattikorkeakoulut ovat rakentaneet erityisesti pojille merkittävän vaihtoehdoisen väylän korkeakoulutukseen (Kivinen & Hedman 2016, 94).

Rinne (2002; ks. myös Nevala & Rinne 2012) ennakoii vuosituhatluvun alussa akateemisen imun ja markkinoiden vetovoiman olevan tekijöitä, jotka pystyvät uhkaamaan suomalaista korkeakoulutuksen duaalimallia – sekä samalla siihen kytkeytyviä tasa-arvoistavia rakenteita. Rinteen (2002) mukaan akateemisen imun vaikutuksesta ammattikorkeakoulut ovat alkaneet jäljitellä yliopistoa ja omaksua niiden toimintatapoja. Tämä voi ilmetä esimerkiksi opetus- ja tutkimustoiminnan yliopistomaistumisena (esimerkkinä vuonna 2005 vakinaistetut ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot), jolloin toiminta ei perustu enää niinkään työelämän ongelmien vaan akateemisten tieteenalojen ja traditioiden pohjalle. Toisaalta akateeminen imu voi ilmetä yliopistolaitoksen ulkoisten piirteiden (virkarakenteet, oppilaitosten nimet jne.) omaksumisena. Akateemisuuden imun vietäväksi jättäytyminen voi lopulta koitua haitaksi ammattikorkeakoulututkinnoille. Yliopistojen myöntämiin maisterintutkintoihin verrattuna ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot nähdään jonkinlaisina ”toisen luokan maisteritutkintoina” (Ojala 2017).

Akateemisen imun lisäksi markkinaliberalistinen rationaliteetti pakottaa yliopistot ”vastavuoroisesti omaksumaan ja seuraamaan akateemiselta statukseltaan alemmaksi noteerattujen, mutta markkinayhteyksiltään kiinteämpien opinahjojen käytäntöjä” (Nevala & Rinne 2012, 100).

la & Rinne 2012, 218). Korkeakoulutuksen laajempaan markkina-avautumiseen, tuloksellisuuteen ja valtion rahoituksen suhteelliseen niukkenemiseen tähtäävä koulutuspolitiikka on mekanismi, joka vahvistaa yliopistoihin kohdistuvaa markkinoiden imua. Lopputuloksena akateeminen imu ja markkinoiden vetovoima ovat yhdenmukaistamassa korkeakoulutuksen toimintatapoja ja strategioita.

Korkeakoulujen toimintaympäristö on ollut muutoksessa myös ammattikorkeakoulujärjestelmän vakinaistamisen jälkeen. Muutosta ovat kehystäneet koulutusleikkaukset viimeisen viiden vuoden aikana sekä vuonna 2010 voimaan astunut uusi yliopistolaki. Korkeakoulujen rahoitusta on leikattu noin 280 miljoonaa ja niissä on käyty yli 60 yhteistoimintaneuvottelukierrosta vuoden 2012 jälkeen. Kataisen, Stubbin ja Sipilän hallitukset ovat leikanneet henkilöstöä noin kahden yliopiston ja kahden ammattikorkeakoulun verran. Yliopistoista ja ammattikorkeakouluista on koulutusleikkausten takia kadonnut tai katoamassa 5 200 työpaikkaa. (Toivonen 2016.)

Vuonna 2010 voimaan tulleen uuden yliopistolain tavoitteena oli parantaa yliopistojen toimintaedellytyksiä kansainvälisessä toimintaympäristössä. Sillä tavoiteltiin muun muassa yliopistojen rahoituspohjan monipuolistamista, reagoitimahdollisuuksia, parannusta kansainvälisestä rahoituksesta kilpailun mahdollisuuksiin ja resurssien kohdentamista. Opetus- ja kulttuuriministeriön raportin (Niinikoski, Lunabba, Raivio, Lahti & Pessala 2012) mukaan yliopistot eivät ole hyödyntäneet täysimääräisesti aikaisempaa vapaampaa mahdollisuuttaan suunnata voimavarojaan omien tavoitteidensa mukaisesti. Lisääntynyt autonomia on kasvattanut jossain määrin yliopistojen taloudellista liikkumatilaa, mutta ministeriön rahoitus ohjaa edelleen yliopistojen toimintaa voimakkaasti.

Lisääntyneen autonomian vuoksi suomalainen korkeakoulujärjestelmä on laajamittaisessa uudelleenrakenteistumisen tilassa, jossa voidaan havaita merkkejä Rinteen (2002) hahmottelemasta akateemista imusta ja markkinoiden vetovoimasta. Muutaman vuoden ajanjaksolla Suomessa on tapahtunut useita korkeakoulufuusioita: Aalto-yliopisto syntyi heti uuden yliopistolain myötä vuonna

2010. Sen muodostivat Teknillinen korkeakoulu, Kauppakorkeakoulu ja Taideteollinen korkeakoulu. Vielä samana vuonna Turun yliopisto ja Turun kauppakorkeakoulu yhdistyivät, ja Kuopio sekä Joensuu yhdistivät voimansa Itä-Suomen yliopistoksi. Vuonna 2013 Sibelius-Akatemia, Kuvataideakatemia ja Teatterikorkeakoulu yhdistyivät Taideyliopistoksi.

On huomattava, että tähänastiset toteutuneet fuusiot ovat koskeneet vain yliopistoja. Tulevat korkeakoulufuusiot pyrkivät pidemmälle, ylittämään korkeakoulutuksen duaalimallin raja-aidat. Tampereelle on suunniteltu vuodesta 2014 alkaen uutta korkeakoulua nimeltään Tampere3, joka muodostuu Tampereen yliopistosta, Tampereen teknillisestä yliopistosta sekä Tampereen ammattikorkeakoulusta. Samanaikaisesti Rovaniemen kaupunki on kinastellut Kemin ja Tornion kanssa Lapin ammattikorkeakoulun osakkeiden myynnistä. Uusimman tiedon (Mattila 2017) mukaan Kemi ja Tornio halusivat liittää ammattikorkeakoulun Oulun yliopistoon, Rovaniemi puolestaan Lapin yliopistoon. Niin ikään Lahden ja Saimaan ammattikorkeakoulut ovat liittymässä osaksi Lappeenrannan teknillisen yliopiston LUT-konsernia vuoden 2018 alusta alkaen.

Yhteenvetoa ja johtopäätöksiä

Koulutuksen roolista yhteiskunnassa, koulutuspalvelujen järjestämisestä, koulutuskustannusten jakautumisesta ja koulutuksen hyödyistä ajatellaan 2000-luvulla eri tavalla kuin sodanjälkeisten vuosikymmenten Euroopassa, jolloin hyvinvointiyhteiskuntia rakennettiin ja koulutus nähtiin yhteiskunnallisen muutoksen tekijänä. Kysymys ei ole vain koulutusta koskevan ajattelutavan vaan yleisemmästä valtion roolia ja julkisten palvelujen järjestämisestä koskevan ajattelutavan muutoksesta. Yleistyvä käsitys julkisen sektorin liian suurista kustannuksista ja valtion ja kuntien palvelujen tehotuudesta koskee myös koulutuksen järjestämistä. Kun koulutuksen hyödyt on voitava laskea rahassa, koulutuksesta ja oppisällöistä karsitaan pois kaikki sellainen turha, joka ei välittömästi hyödytä elinkeinoelämää. Samalla käsitys tasa-arvosta ja sen suh-

teesta muihin yhteiskuntapoliittisiin ihanteisiin muuttuu. (Silvennoinen, Kalalahti & Varjo 2016.)

Tärkein syy globaaliin markkinaliberalistiseen järkeilyyn ja sen mukaiseen hallitsemistapaan on ollut siirtyminen hidastuvan kasvun aikaan 1970-luvun alusta lähtien. Hidastuva kasvu on saanut ennen kaikkea omistajat ja sijoittajat puolustamaan etujaan. David Harveyn (2008) mukaan uusliberalistisen politiikan iso linja on ollut varallisuuden uusjako ja taloudellisen eliitin etuoikeuksien vahvistaminen. Lisääntyviä valinnanmahdollisuuksia ja vapautta korostavan retoriikan takana vaikuttavat ennen kaikkea liike-elämän, monikansallisten yritysten ja rahoittajien intressit. Ennen julkisesti tuotetut palvelut, koulutus mukaan lukien, on monissa maissa saatettu markkinoiden piiriin.

Varallisuuden keskittyminen ja pääomatuottojen kasvu on dokumentoitu myös Thomas Pikettyn (2014) *Capital in the Twenty-First Century* -teoksen pitkän aikavälin tarkasteluissa: tuloerot yleisesti pienenevät vuodesta 1914 alkaen aina 1970-luvulle saakka, mutta ovat sen jälkeen kasvaneet. Rahamarkkinoiden ja pääoman liikkuvuuden vapauttamisesta on hyötynyt pieni eliitti, joka äänekkäästi varoittelee hallituksia ja muita päättäjiä verotuksen elinkeinoelämää tuhoavista seurauksista. Pääomien tuotot kasvavat palkkatuloja ja myös koko kansataloutta nopeammin.

Ei ainoastaan pääomatuottojen ja palkkatulojen välinen ero ole kasvanut, vaan huipputuloisten ja pienituloisten tulot ovat polarisoituneet yhä kauemmas toisistaan. Suurituloisten verotusta on kevennetty ja tulonsiirtoja pienituloisille leikattu. Tilastojen mukaan tuloerot ovat kasvaneet lähes kaikissa kehittyneissä teollisuusmaissa, ja kuten OECD:n raportissa *In It Together: Why Less Inequality Benefits All* todetaan, ”yltäen joissakin tapauksissa historiallisiin korkeuksiin” (OECD 2015, 20). Tuloerojen suhteellinen kasvu on ollut erityisen suurta Suomessa ja Ruotsissa, joita tarkasteltaessa on toki otettava huomioon lähtötaso: maat ovat olleet maailmalla tunnettuja tasaisesta tulonjaostaan, ja niissä tuloeroja mittaavat gini-kertoimet ovat olleet kansainvälisesti vertaillen pienimpiä. Tärkeimmät syyt tuloerojen kasvuun Suomessa ovat olleet osinkotulojen ja myyntivoittojen huomattavan kasvun lisäksi myös poliittiset

ratkaisut, joilla on lievennetty verotuksen progressiota ja muutettu pääomatulojen verotusta. (Sauli, Salmi & Lammi-Taskula 2011.)

Yhtä aikaa yhteiskunnan sosiaalisen rakenteen eriytymisen kanssa myös koulutusjärjestelmä on alkanut eriytyä. Aiempi, yhteiskunnallisten erojen tasaamiseen tähtäävä universalistinen koulutuspolitiikka on saanut valinnanvapauden ja yksilöllisyyden nimissä rinnalleen käytäntöjä, joita voidaan luonnehtia selektiiviksi ja pohjoismaisen hyvinvointivaltiomallin ideologista perustaa kyseenalaistaviksi.

Onkin oireellista, että viime vuosien koulutusreformoja yhdistävä tekijä löytyy niiden arvioituista vaikutuksista, jotka tyypillisesti heikentävät entisestään yhteiskunnassa heikommassa asemassa olevien lasten ja nuorten tilannetta (ks. taulukko 1). Näyttää siltä, että koulutus on menettämässä merkitystään yhteiskunnallisten erojen tasoittajana. Koulutuksen yhteiskunnallinen tehtävä sosiaalisen liikkuvuuden edistäjänä, luokkarajojen ylittäjänä ja heikoista lähtökodista aiheutuvan haitan kompensoijana on muuntunut markkinaliberalin rationaliteetin mukaisesti ajatukseksi koulutuksen järjestämisestä kysyntään vastaamisena asiakkaiden ostovoiman ja halujen mukaisesti.

On ilmeistä, että 2000-luvun suomalainen koulutuspolitiikka perustuu yhä tiukemmin markkinaliberalistiseen järjelyyn ja uuden julkisjohtamisen kaltaisiin ylikansallisiin virtauksiin. Kuitenkin samanaikaisesti erityisesti peruskoulutuksesta ja siihen liittyvästä politiikan tekemisestä on tullut aikaisempaa paikallisempia ilmiöitä. Kuntapäätäjät vastaavat esimerkiksi opetuksen kokonaisuudesta, oppilasryhmäkoosta, koulujen koosta, erityisopetuksesta, kouluvalinnoista, koulutilojen terveellisyydestä ja opiskeluvälineistä. Käytännössä he päättävät myös, opiskellaanko kouluissa ja lukioissa esimerkiksi saksaa tai venäjää, kehitetäänkö digiympäristöä sekä saavatko opettajat täydennyskoulutusta. Kuntien päätösvaltaan kuuluvat (ainakin välillisesti) myös lukio- ja ammatillisen koulutuksen järjestäminen sekä vapaan sivistystyön ja taiteen perusopetuksen tarjonta. Hallinnoidessaan näitä käytäntöjä kaikki 313 kuntaa määrittelevät samalla universalismin ja selektivismin välistä suhdetta suomalaisessa koulutuspolitiikassa.

Taulukko 1. 2000-luvun koulutuspolitiikan riskitekijöitä tasa-arvon näkökulmasta

Varhaiskasvatus	<ul style="list-style-type: none">• subjektiivisen päivähoito-oikeuden poistaminen kotona olevilta vanhemmilta merkitsee sitä, että lasten oppimisympäristö köyhtyy vanhempien työttömyyden takia• päivähoitomaksut esteenä vähävaraisten osallistumiselle
Perusopetus	<ul style="list-style-type: none">• hyväosaisten oppilaiden pako huonomaineisista kouluista johtaa koulujen entistä suurempaan eriytymiseen isoissa kausungeissa• poikien ja tyttöjen sekä maahanmuuttaja- ja suomalaistaustaisten väliset erot oppimistuloksissa kasvavat• kouluverkon harveneminen haastaa subjektiivisen oikeuden perusopetukseen haja-asutusalueilla
Toinen aste	<ul style="list-style-type: none">• ammatillisen koulutuksen heikkenevä status yrityskohtaisen käytännöllisyyden lisääntyessä ja yleissivistävän aineksen vähe- tessä• toisen asteen tuottaman jatko-opintokelpoisuuden erot kasvavat• periferia-alueiden oppilaitosten heikkenevät resurssit ja huononevat oppimistulokset alueellisten talous- ja työllisyyserojen kasvaessa• koulutuksen järjestäjäverkon uudelleenrakenteistumisen ja oppilaitosten lakkauttamisten seurauksena koulutuksen alueellinen saavutettavuus huononee, mikä voi lisätä (erityisesti syrjäseutujen poikien) jäämistä koulutuksen ulkopuolelle
Ammatti- korkeakoulu	<ul style="list-style-type: none">• rahoituksen leikkaaminen uhkaa koulutuksen laatua ja vähentää vetovoimaa• akateemisuuden imun seuraaminen uhkaa amk-tutkintojen omaleimaisuutta ja jättää ylemmät amk-tutkinnot "toisen luokan maisteritutkintojen" asemaan
Yliopisto	<ul style="list-style-type: none">• rahoitusleikkausten seurauksena tutkimuksen ja opetuksen laatu kärsii, mikä heijastuu eri tavoin eri aloihin ja yksiköihin• yliopistojen rahoitusmalli saa yksiköt kilpailemaan toisiaan vastaan nollasummapelissä, kun lisääntyvät tulokset eivät lisää jaettavissa olevaa rahasummaa, vaan vain osuutta jaettavasta summasta• yksiköiden ja koulutusohjelmien lakkauttamisen seurauksena alueellinen koulutustarjonta heikkenee• yliopistolaitoksen sisäisellä eriytymisellä on myös eriarvoistavia seurauksia

Lähteet

- Aittola, H. & Ursin, J. (toim.) 2015. Eriarvoistuva korkeakoulutus? Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Anttonen, A. & Sipilä, J. 2010. Universalismi Britannian ja Pohjoismaiden sosiaalipolitiikassa. *Janus* 18 (2), 104–120.

- Ball, S. 2004. Suorituskeskeisyys ja yksityistäminen jälkihyvinvointivaltion koulutuspolitiikassa. *Kasvatus* 35 (1), 6–20.
- Berisha, A.-K. & Seppänen, P. 2016. Pupil selection segments urban comprehensive schooling in Finland: composition of school classes in pupils' school performance, gender, and ethnicity. *Scandinavian Journal of Educational Research* 61 (2), 240–254.
- Bernelius, V., 2013. Eriytyvät kaupunkikoulut – Helsingin peruskoulujen oppilaspojan erot, perheiden kouluvalinnat ja oppimistuloksiin liittyvät aluevaikutukset osana kaupungin eriytymiskehitystä. *Tutkimuksia 1*. Helsinki: Helsingin tietokeskus.
- Bernelius, V. 2015. Pääkaupunkiseudun koulujen naapurustot – missä erot kasvavat? *Yhteiskuntapolitiikka* 80 (6), 635–642.
- Blomberg, H. & Kroll, C. 2017. Hyvinvointipolitiikan kannatus. Teoksessa J. Kananen (toim.) *Kilpailuvaltion kydyissä*. Suomen hyvinvointimallin tulevaisuus. Helsinki: Gaudeamus, 128–144.
- Bonoli, G., George, V. & Taylor-Gooby, P. 2000. *European welfare futures: Towards a theory of retrenchment*. Cambridge: Polity.
- Brunila, K., Hakala, K., Lahelma, E. & Teittinen, A. 2013. *Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot*. Helsinki: Gaudeamus
- Erikson, R., Hansen, E. J., Ringen, S. & Uusitalo, H. 1987. *The Scandinavian model: welfare states and welfare research*. Armonk, N.Y.: Sharpe.
- Erikson, R. & Jonsson, J. O. 1998. Social origin as an interest-bearing asset: Family background and labour-market rewards among employees in Sweden. *Acta Sociologica* 41 (1), 19–36.
- EV 112/2015. Hallituksen esitys eduskunnalle laeiksi varhaiskasvatuslain sekä lasten kotihoidon ja yksityisen hoidon tuesta annetun lain muuttamisesta.
- Foucault, M. 2008. *The Birth of biopolitics. Lectures at the Collège de France 1978–1979*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- From, T., Kalalahti, M., Mietola, R., Paakkari, A., Sahlström, F., Varjo, J. & Vartiainen, H. 2014. Eriytyvä peruskoulu. *Yhteiskuntapolitiikka* 79 (5), 553–559.
- Hagfors, R. & Kajanoja, J. 2010. Hyvän kehän teoria ja sosiaaliset mahdollisuudet. Teoksessa H. Hiilamo & J. Saari (toim.) *Hyvinvoinnin uusi politiikka – johdatus sosiaaliin mahdollisuuksiin*. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja A, tutkimuksia 27, 107–132.
- Harju-Luukkainen, H., Nissinen, K., Sulkunen, S., Suni, M. & Vettenranta, J. 2014. Avaimet osaamiseen ja tulevaisuuteen. Selvitys maahanmuuttajataustaisten nuorten osaamisesta ja siihen liittyvistä taustatekijöistä PI-SA 2012 -tutkimuksessa. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, Opetus- ja kulttuuriministeriö, OECD.
- Harvey, D. 2008. *Uusliberalismin lyhyt historia*. Suom. K. Koskinen. Tampere: Vastapaino.
- Helakorpi, J., Mietola, R. & Niemi, A.-M. 2014. Tasa-arvoisten mahdollisuuksien vuoksi erillään? Erytysluokkien oppilaat koulun sosiaalisissa ja institutionaalisissa järjestyksissä. Teoksessa M. Gissler, M. Kekkonen, P. Kähkönen, P. Muranen & M. Wrede-Jäntti (toim.) *Nuorten elinolot -vuosikirja*

2014. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 159–171.
- Husén, T. 1972. Social background and educational career. Research perspectives on equality of educational opportunity. Centre for Educational Research and Innovation (CERI). Pariisi: OECD.
- Julkunen, R. 2001. Suunnanmuutos. 1990-luvun sosiaalipoliittinen reformi Suomessa. Tampere: Vastapaino.
- Kalalahti, M., Silvennoinen, H. & Varjo, J. 2015. Kouluvalinnat kykyjen mukaan? – erot painotettuun opetukseen valikoitumisessa. *Kasvatus* 46 (1), 19–35.
- Kalalahti, M. & Varjo, J. 2012. Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus perusopetukseen sijoittumisessa ja valikoitumisessa. *Kasvatus & Aika* 6 (1), 39–55.
- Kalalahti, M. & Varjo, J. 2016. Lähikoulupolut ja painotetut valinnat. Teoksessa Silvennoinen, H., Kalalahti, M. & Varjo, J. (toim.) Tasa-arvon muuttuvat merkitykset. *Kasvatustieteellisen tutkimuksen vuosikirja 1. Kasvatusalan tutkimuksia* 73. Helsinki: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 37–67.
- Kalalahti, M., Varjo, J., Zacheus, T., Kivirauma, J., Mäkelä, M-L., Saarinen, M. & Jahnukainen, M. 2017. Maahanmuuttajataustaisten nuorten toisen asteen koulutusvalinnat. *Yhteiskuntapolitiikka* 82 (1), 33–44.
- Karhula, A., Erola, J. & Kilpi-Jakonen, E. 2016. Home sweet home? Long-term educational outcomes of childcare arrangements in Finland. Turku Center for Welfare Research.
- Karila, K. 2016. Vaikuttava varhaiskasvatus. Tilannekatsaus toukokuu 2016. Raportit ja selvitykset 2016:6. Helsinki: Opetushallitus.
- Karvi 2016. Karvin lausunto ammatillista koulutusta koskevaan lakiesitykseen. <https://karvi.fi/2016/12/20/karvin-lausunto-ammattillista-koulutusta-koskevaan-lakiesitykseen/>. (Luettu 1.9.2017.)
- Kivinen, O. & Hedman, J. 2016. Suomalaisen korkeakoulutuksen kansainvälinen taso on väitettyä parempi – Mahdollisuuksien tasa-arvo ja korkea osaaminen. *Yhteiskuntapolitiikka* 81 (1), 87–96.
- Kivinen, O. & Hedman, J. & Kaipainen, P. 2012. Koulutusmahdollisuuksien yhdenvertaisuus Suomessa. Eriarvoisuuden uudet ja vanhat muodot. *Yhteiskuntapolitiikka* 77 (5), 559–566.
- Kivinen, O. & Rinne, R. 1995. Koulutuksen periytyvyys. Nuorten koulutus ja tasa-arvo Suomessa. Helsinki: Tilastokeskus.
- Kivirauma, J. 2016. Vammaisuus ja identiteetti. Vammaisten oppilaiden koulukokemuksia 1930-luvulta 2000-luvulle. Teoksessa H. Silvennoinen, M. Kalalahti & J. Varjo (toim.) Tasa-arvon muuttuvat merkitykset. *Kasvatustieteellisen tutkimuksen vuosikirja 1. Kasvatusalan tutkimuksia* 73. Helsinki: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 135–154.
- Kivirauma, J. & Silvennoinen, H. 1992. Koulunpenkillä vai työpaikalla: ammatillisen koulutuksen eturistiriidat ja kehittämistähdit. *Kasvatus* 23 (2), 134–148.
- Koivuhovi, S., Vainikainen, M.-P., Kalalahti, M. & Niemivirta, M. 2017. Changes in children's agency beliefs and control expectancy in classes with and without a special emphasis in Finland from grade four to grade six. *Scandinavian Journal of Educational Research*, DOI:


- 10.1080/00313831.2017.1402364.
- Korpi, W. 1980. Social policy and distributional conflict in the capitalist democracies. A preliminary comparative framework. *West European Politics* 3 (3), 296–316.
- Kosunen, S. 2016. Families and the social space of school choice in urban Finland. Academic dissertation. *Studies in Educational Sciences* 267. University of Helsinki, Institute of Behavioural Sciences.
- Kouvo, A. 2014. Luottamuksen lähteet. Vertaileva tutkimus yleistynyttä luottamusta synnyttävistä mekanismeista. *Turun yliopiston julkaisuja*. Sarja C 381. Turku: Turun yliopisto.
- Kumpulainen, T. (toim.) 2001. Koulutuksen määrälliset indikaattorit 2001. Helsinki: Opetushallitus.
- Kumpulainen, T. (toim.) 2014. Koulutuksen tilastollinen vuosikirja 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- L 580/2015. Laki lasten päivähoidosta annetun lain muuttamisesta.
- Lindberg, M. 2013. Koulutuspolitiikan uusliberalisoitumisen vääjäämättömyys? *Tieteessä tapahtuu* 2/2013, 8–14.
- Mattila, M. 2017. Yllättäen yhdessä. *Ylioppilaslehti*. <http://ylioppilaslehti.fi/2017/02/yllattaen-yhdessa/>. (Luettu 1.12.2017.)
- Miller, P & Rose, N. 2010. Miten meitä hallitaan. *Suom. R. Suikkanen*. Helsinki: Gaudeamus.
- Montt, G. 2011. Cross-national differences in educational achievement inequality. *Sociology of Education* 84 (1), 49–68.
- Naumanen, P & Silvennoinen, H. 2010. Koulutus, yhteiskuntaluokat ja eriarvoisuus. Teoksessa Jani Erola (toim.) *Luokaton Suomi? Yhteiskuntaluokat 2000-luvun Suomessa*. Helsinki: Gaudeamus, 67–88.
- Nevala, A. & Rinne, R. 2012. Korkeakoulutuksen muodonmuutos. Teoksessa P Kettunen & H. Simola (toim.) *Tiedon ja osaamisen Suomi – Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 203–228.
- Niinikoski, M.-L., Lunabba, J., Raivio, T., Lahti, R. & Pessala, P 2012. Yliopistolakiuudistuksen vaikutusten arviointi. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 21.
- Nori, H. 2011. Keille yliopiston portit avautuvat? Tutkimus suomalaisiin yliopistoihin ja eri tieteenaloille valikoitumisesta 2000-luvun alussa. *Turun yliopiston julkaisuja C*, 309.
- OECD. 2010. What students know and can do: Student performance in reading, mathematics and science. *PISA 2009 Results*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. 2013. *PISA 2012 Results: Excellence through equity: Giving every student the chance to succeed (Volume II)*, Paris: OECD Publishing.
- OECD. 2015. *In it together: Why less inequality benefits all*. Paris: OECD Publishing.
- Ojala, K. 2017. Ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot työmarkkinoilla ja korkeakoulujärjestelmässä. Turku: Turun yliopisto.
- OKM (Opetus- ja kulttuuriministeriö). 2014. Kohti varhaiskasvatustalakeja. *Varhaiskasvatusta koskevan lainsäädännön uudistamistyöryhmän ra-*

- portti. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:11. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Paananen, M. 2017. Imaginaries of early childhood education. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Patomäki, H. 2005. Yliopisto Oyj. Helsinki: Gaudeamus.
- Patomäki, H. 2007. Uusliberalismi Suomessa. Lyhyt historia ja tulevaisuuden vaihtoehdot. Porvoo: WSOY.
- Pekkarinen, T., Uusitalo, R. & Kerr, S. 2009. School tracking and intergenerational income mobility: Evidence from the Finnish comprehensive school reform. *Journal of Public Economics* 93 (7–8), 965–973.
- Piketty, T. 2014. *Capital in the twenty-first century*. London: Belknap Press.
- Raivola, R. 1982. Koulutuksen yhteiskunnalliset tehtävät eduskuntapuolueiden ohjelmien valossa. Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja A: Tutkimusraportti N:o 24. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Rinne, R. 2002. Binaarimallista Bolognan tielle: Erilliset ammattikorkeakoulut tulevat ja menevät. Teoksessa J-P Liljander (toim.) *Omalla tiellä: Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta*. Helsinki: Edita, 80–106.
- Rinne, R. 2014. Kulttuurinen pääoma ja koulutuksen periytyvyys. Teoksessa S. Pulkkinen, & J. Roihuvuo (toim.) *Erkanevat koulutuspolut – Koulutuksen tasa-arvon tila 2010-luvun Suomessa*. Helsinki: Suomen ylioppilaskuntien liitto, 22–50.
- Rinne, R., Jauhiainen, A., Simola, H., Lehto, R., Jauhiainen, A. & Laiho, A. 2012. *Valta, uusi yliopistopolitiikka ja yliopistotyö Suomessa*. Managerialistinen hallintapolitiikka yliopistolaisten kokemana. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Rothstein, B. & Uslaner, E.M. 2005. All for all: Equality, corruption, and social trust. *World Politics* 58 (1), 41–72.
- Saarinen, A., Salmenniemi, S. & Keränen, H. 2014. Hyvinvointivaltioista hyvinvoivaan valtioon. Hyvinvointi ja kansalaisuus suomalaisessa poliittisessa diskurssissa. *Yhteiskuntapolitiikka* 79 (6), 605–618.
- Sauli, H., Salmi, M. & Lammi-Taskula, J. 2011. Kriisistä kriisiin: lapsiperheiden toimeentulo 1995–2009. *Yhteiskuntapolitiikka* 76 (5), 535–543.
- Seppänen, P., Kalalahti, M., Rinne, R. & Simola, H. 2015, (toim.) *Lohkoutuva peruskoulu – Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka*. Kasvatusalan tutkimuksia 68. Helsinki: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Seppänen, P., Kosunen, S., Vartiainen, H. & Murto, V. 2015. Oppilaiden kouluihin sijoittamisen politiikan oikeutus, eronteot ja vaihtoehdot vanhempien puheessa. Teoksessa P Seppänen, M. Kalalahti, R. Rinne & H. Simola (toim.) *Lohkoutuva peruskoulu – Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka*. Kasvatusalan tutkimuksia 68. Helsinki: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 153–200.
- Seppänen, P., Rinne, R. & Sairanen, V. 2012. Suomalaisen yhtenäiskoulun eriytyvät koulutiet: oppilasvalikointi perusopetuksessa, esimerkkinä Turun koulumarkkinat. *Yhteiskuntapolitiikka* 77 (1), 16–33.
- Silvennoinen, H. 2014. Käänteentekijät: aikuiskoulutuksen vaikuttajia 1980-luvulta 2010-luvulle. Teoksessa K. Kantasalmi & M. Nest (toim.)

- Valistajia, sivistäjiä, poliitikkoja ja asiantuntijoita: näkökulmia aikuiskasvatuksen kentän vaikuttajiin. Tampere: Tampere University Press, 341–382.
- Silvennoinen, H., Kalalahti, M. & Varjo, J. 2016. Globalisaatio, markkinaliberalismi ja koulutuspolitiikan muutos. Teoksessa H. Silvennoinen, M. Kalalahti & J. Varjo (toim.) Tasa-arvon muuttuvat merkitykset. Kasvatussosiologian vuosikirja 1. Kasvatusalan tutkimuksia 73. Helsinki: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 11–34.
- Silvennoinen, H., Rinne, R., Kosunen, S., Kalalahti, M. & Seppänen, P. 2015. Lohkoutuva peruskoulu: Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka. Teoksessa P. Seppänen, M. Kalalahti, R. Rinne & H. Simola (toim.) Lohkoutuva peruskoulu – Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka. Kasvatusalan tutkimuksia 68. Helsinki: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 325–369.
- THL. 2015. Lasten päivähoito 2014. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Toivonen, T. 2016. KSML: Hallitusten koulutussäästöt viemässä yli 5 000 työpaikkaa korkeakouluista. Yle.fi. <http://yle.fi/uutiset/3-8600529>.
- Varjo, J. 2007. Kilpailukykyvaltion koulutuspolitiikan rakentuminen. Suomen eduskunta ja 1990-luvun koulutuspoliittinen käänne. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 209.
- Varjo, J. & Kalalahti, M. 2016. Koulumarkkinoiden valjastajat – kunta ja kouluvalinnan yhteiskunnallinen hinta. Yhteiskuntapolitiikka 81 (6), 645–655.
- Varjo, J., Kalalahti, M. & Lundahl, L. 2016. Recognizing and controlling the social cost of school choice. Teoksessa G. Noblitt & B. Pink (toim.) Education, equity, economy: Crafting a new intersection. Heidelberg: Springer, 73–94.
- Vettenranta, J., Välijärvi, J., Ahonen, A., Hautamäki, J., Hiltunen, J., Leino, K., Lähteinen, S., Nissinen, K., Nissinen V., Puhakka, E., Rautopuro, J. & Vainikainen, M.-P. 2016. PISA Ensituloksia. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:41.
- Vipunen. 2017. Opetushallinnon tilastopalvelu. www.vipunen.fi.
- VK 1/2015. Välikysymys koulutusleikkausten vaikutuksista kasvuun, koulutukselliseen tasa-arvoon ja osaamistasoon.
- VK 1/2017. Välikysymys ammatillisen koulutuksen leikkausten aiheuttamista seurauksista ja koulutuksen eriarvoistumisesta.
- VN. 2015. Ratkaisujen Suomi. Pääministeri Juha Sipilän hallituksen strateginen ohjelma 29.5.2015. Hallituksen julkaisusarja 10/2015.
- VN. 2016. Toimintasuunnitelma strategisen hallitusohjelman kärkihankkeiden ja reformien toimeenpanemiseksi 2015–2019. Päivitys 2016. Hallituksen julkaisusarja 2/2016.

II

Peruskoulun tasa-arvo

A decorative graphic element consisting of a thick, white, wavy line that curves across the page, starting from the left edge and extending towards the right, positioned below the main title.

6. Tasa-arvoa yksilö vai yhteisö edellä? Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 tasa-arvokäsitys¹

Johdanto

Viimeisten vuosikymmenten aikana globalisaation mukanaan tuomat sosiaaliset, kulttuuriset ja poliittiset muutokset ovat haastaneet kansallisvaltioita ja koulutuspoliittista diskurssia. Yksityistäminen, yksilöllisen valinnan painotukset, markkinalogiikat sekä muut uusliberaalin diskurssin piirteet ovat lisääntyneet monissa länsimaissa. Koulutuspoliittinen toimintaympäristö on muuttunut ja avautunut erilaisten organisaatioiden sekä toimijoiden vaikutusvallan piiriin. (Rizvi & Lingard 2010; Ball 2012; Antikainen & Rinne 2012.) Valtioiden kyky kontrolloida koulutustaan näyttää vähenevän entisestään ja koulutusta koskevat poliittiset linjaukset (*policy*), kuten kansalliset opetussuunnitelmat, tehdään uusissa ympäristöissä, ja

1 Luku perustuu opetussuunnitelman arvoperustan ideologiaa tarkastelemaan pro gradu -tutkielmaani (Tervasmäki 2016) ja Kasvatustieteen päivillä 18.11.2016 pitämäni esitelmään.

erilaiset toimijat ja organisaatiot vaikuttavat niihin (Ball 2012, 4; Mundy Green, Lingard & Verger 2016).

Koulutuspolitiikan toimijat edustavat eri intressiryhmiä, jotka pyrkivät ajamaan omaa agendaansa (Ball 2012; Kärki 2015). Esimerkiksi Rinne ja Ozga (2011, 72) näkevät, että käyttämällä uusia käsitteitä, kuten elinikäinen oppiminen (*lifelong learning*), selontekovelvollisuus (*accountability*) ja laadun tarkkailu (*quality monitoring*), OECD luo uusia merkityksiä, jotka perustellaan yhteisen edun ja kehityksen nimissä. Näillä ”myyteillä” kollektiivinen käsitys kasvatuksesta ja sen suhteesta tasa-arvoon ja oikeudenmukaisuuteen määritellään uudelleen. (Rinne & Ozga 2011, 72.; ks. myös Biesta 2006.)

Koulutukseen kohdistuvilla muutosehdotuksilla on poliittiset, kulttuuriset ja moraaliset ulottuvuutensa, joiden alkuperäiset poliittiset merkityksenannot verhoillaan usein näennäisen konsensusuksen ja teknisen ja järkipärisen puheen taa (Biesta 2006; 2014, 65–68; Clarke 2012, 297; Simola 2015, 41), kuten edellä OECD:n tapauksessa. Mouffen (2000, 5) mukaan intressiryhmät pyrkivät saavuttamaan hegemonisen tilan, jossa sen sanelemat totuudet näyttävät luonnollisilta ja ikään kuin ainoilta oikeilta vaihtoehdoilta. Itsestäänselvyydet näyttäytyvät usein vaihtoehdottomina, vaikka kyse on arvoihin perustuvista valinnoista eri vaihtoehtojen välillä. Ongelmallista tässä on, että vaihtoehtojen näennäisesti kadotessa katoaa myös vallitsevien valtasuhteiden avoimen vastarinnan mahdollisuus. (Mouffe 2000, 5; Laclau & Mouffe 2014, X.)

Suomalainen koulutuspolitiikka on pitkään perustunut tasa-arvon ihanteeseen, mutta käsitteen partikulaarista eli erityisestä merkityssisällöstä on kamppailtu koko oppivelvollisuuskoulun ajan. Tasa-arvon muuttuva merkityssisältö on vaikuttanut koulujärjestelmän muuttumiseen eriytyneeseen opetukseen perustuvista rinnakkaiskouluista kohti kaikille oppilaille yhteistä opetusta antavaa modernia peruskoulua. (Ahonen 2003; Kalalahti & Varjo 2012; Salminen 2012, 161–163, 194–198.) Simola (2015, 389) tiivistää nykyistä suomalaista peruskoulupolitiikkaa hallitsevat puhettavat kahteen käsitykseen tasa-arvosta: työläis-talonpoikaiseen sosiaaliseen tasa-arvoon ja 1980-luvun lopulla rakentuneeseen markki-

naliberalistiseen, yksilölliseen tasa-arvoon. Edellinen perustuu sosiaalidemokraattiseen näkemykseen ihmisten samanlaisuudesta ja yhteisestä koulusta (Ahonen 2003; Heywood 2012, 128–132; Simola, Rinne, Varjo & Kauko 2013) ja jälkimmäinen korostaa ihmisten lähtökohtaista erilaisuutta ja koulujen eriytymistä oppilaiden kykyjen ja taipumusten mukaan (Ahonen 2003; Heywood 2012; 49–50). Nämä kaksi käsitystä eivät ole sulkeneet toisiaan pois, vaan Suomessa on tavoiteltu tasapainoa näiden välillä (Simola 2015, 389). Tasa-arvokäsitteen historiallisen kerrostumisen vuoksi sen tarkka merkityssisältö on kuitenkin muuttunut vaikeasti hahmotettavaksi (Kalalahti & Varjo 2012). Millaiseksi suomalaisen perusopetuksen tasa-arvokäsitys piirtyy ylikansallisten toimijoiden, kuten OECD:n, kohdistaessaan muutospyrkimyksiään aiempaa intensiivisemmin kansalliseen koulutukseen?

Kansallisen koulutuspolitiikan näkökulmasta perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS) on lainsäädännön ohella merkittävin ohjausasiakirja, jossa perusopetuksen toimintaa määritellään. Paikallisen, kunta- ja koulukohtaisen opetuksen tulee perustua opetussuunnitelmassa määriteltyihin perusopetuksen yhteiskunnallisiin tehtäviin, toimintaa ohjaaviin arvoihin sekä opetus- ja kasvatussisältöihin. (Nyyssölä 2013, 32; POPS 2014, 7.) Opetussuunnitelmat eivät synny tyhjiössä muusta maailmasta erillään, vaan niiden muodostuminen voidaan käsittää laajana sosiaalisena prosessina, johon vaikuttavat koulutuksen ideologiset, kulttuuriset, sosiaaliset, historialliset ja globaalit kontekstit (Ball 2012). Opetussuunnitelmissa voidaanankin nähdä kiteytyvän kunkin ajanjakson vallalla oleva kasvatuskäsitys, joka on poliittisten kamppailujen ja kompromissien tulosta (Rinne 1984; Ball 2006, 45; Heikkinen, Kiilakoski & Huttunen 2014). Näin kulloisestakin opetussuunnitelmasta muodostuu perusta, jonka kautta tavoitteena on toisaalta välittää arvokkaaksi kokemaamme kulttuuritraditiota seuraaville sukupolville ja toisaalta mahdollistaa uuden kulttuurin luominen, eli kuroa umpeen eroa tradition ja muuttuneen sosiaalisen todellisuuden välillä (Rinne 1984).

Tässä luvussa tarkastelen vuoden 2014 valtakunnallisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014) poh-

jalta määrittävää koulutuksen tasa-arvokäsitystä. Jatkan pro gradu -tutkielmassani (Tervasmäki 2016) aloittamaani analyysia, jossa havaitsin opetussuunnitelmadiskurssia vahvasti määrittelevien kiinnekohtien usein rakentuvan saman retorisen logiikan mukaan. Kiinnekohdat ja niiden edustamat ideologiset piirteet pyrittiin esittämään tärkeinä ja edistettävänä artikuloimalla kiinnekohtien merkityksiä universaalien merkitsijöiden, kuten tasa-arvo, yhteyteen. Opetussuunnitelmatekstin ilmetessä päällepäin yhtenäisenä, on tärkeää analysoida seikkaperäisesti sen keskeisten käsitteiden erityisiä merkityksiä, jotta käsitteiden piiloiset merkitykset eivät jää vaikuttamaan taka-alalle heikosti tiedostettuina.

Tässä luvussa tarkoituksena on selvittää, millaisia ideologisia piirteitä opetussuunnitelman arvoperustaan on artikuloitu ja millaista tasa-arvokäsitystä ne rakentavat. Tutkimus perustuu laclaulaiseen diskurssiteoriaan (Laclau & Mouffe 2014 [1985]; Laclau 2005), joka on jälkifoundationalistinen viitekehys ja ongelmalähtöinen metodi. Lähestymistapa mahdollistaa neutraaleilta ja luonnollisilta näyttävien opetussuunnitelman ilmiöiden politisoinnin eli niiden poliittisen ja ideologisen ulottuvuuden esille tuomisen opetussuunnitelman konsensusmaisesta tekstistä. Politisoiva analyysi tuo esiin opetussuunnitelman sosiaalisesti rakentuneen luonteen ja mahdollistaa nykyisten merkityksenantojen avoimemman arvioinnin, vaihtoehtojen pohtimisen sekä vallitsevien artikulaatioiden haastamisen.

Luku rakentuu siten, että ensin esittelen käyttämäni teoreettisen viitekehysten ja kerron, miten sovellan sen tarjoamaa näkökulmaa opetussuunnitelmatutkimuksessa. Tämän jälkeen ensimmäisessä tulosluvussa kuvaan, miten tasa-arvon ideaali rakentuu opetussuunnitelmassa ja mitä ideologisia piirteitä se sisältää. Toisessa tulosluvussa käyn läpi inhimillisen pääoman kiinnekohdan sisältämiä merkityksenantoja ja ideologisia piirteitä, jotka asettuvat ristiriitaan POPSin tasa-arvokäsityksen ideologisten piirteiden kanssa ja heikentävät tasa-arvokäsityksen sisäistä yhtenäisyyttä. Lopuksi luvun yhteenvedossa erittelen opetussuunnitelman tasa-arvokäsityksen ideologisia piirteitä suhteessa aiempaan kehitykseen.

Laclaulainen diskurssiteoria ja ideologian jäljittäminen opetussuunnitelmassa

Laclaulainen diskurssiteoria, jota on kutsuttu myös ideologia- ja diskurssianalyysiksi (IDA) tai jälkistrukturalistiseksi diskurssiteoriaksi (Howarth 2010) on teoreettinen viitekehys sekä problematisoiva, ongelmalähtöinen tutkimusmetodi (Glynos & Howarth 2007, 11). Viitekehys perustuu argentiinalaislähtöisen politiikan teoreetikon Ernesto Laclauun ajatteluun, jota ovat soveltaneet ja kehittäneet eteenpäin hänen oppilaansa erityisesti Essexin yliopistossa (ks. esim. Howarth, Norval & Stavrakakis 2000; Glynos & Howarth 2007; Suomessa Palonen 2008). Tieteenfilosofisesti diskurssiteoria kiinnittyy kielellisestä käänteestä ponnistavaan jälkistrukturalismiin ja jälkifoundationalismiin. Jälkistrukturalismissa kielen käyttö ja artikulaatio eli merkityksenanto nähdään keskeisenä todellisuutta muokkaavana tekijänä ja vallan muotona, jota eri tavoin käyttämällä saadaan erilaisia lopputuloksia (Kuortti, Mäntynen & Pietikäinen 2008; Howarth 2010). Merkityksenanto on poliittinen prosessi, jossa käsitteet saavat merkityksensä, kun niihin yhdistetään sisältöjä ja niitä rinnastetaan toisiin käsitteisiin tai kun niitä erotetaan muista (Finlayson & Valentine 2002, 8–9; Palonen 2012). Merkityksiä tuotetaan diskursseissa, jotka tarkoittavat sosiaalisia ja poliittisia artikulaatiivisia käytäntöjä. Ne muodostavat jaettua tapaa ymmärtää maailmaa muokkaamalla ja organisoimalla sosiaalisia suhteita esimerkiksi luomalla subjektipositiotoita, joihin sosiaaliset toimijat voivat samaistua. (Howarth & Stavrakakis 2000.)

Jälkiperstahakuisuus tai jälkifoundationalismi nimensä mukaisesti (*foundation* = perusta, perustus) tarkastelee perustaa koskevia metafyyysisiä hahmotelmia, kuten kokonaisuutta (*totality*), universaalisuutta ja elämän perusolemusta (*essence*). Jälki-etuliite viittaa perustan heikenneeseen ontologiseen statukseen, joka tarkoittaa, ettei ole olemassa lopullista vapautta tai totuutta, joka olisi mahdollista saavuttaa. (Marchart 2007, 2.) Maailma ja yhteiskunta nähdään monien ristiriitojen täyttämänä, ilman ennalta annettua yhtenäisyyttä. Yhtenäisyys pyritään saavuttamaan tuottamalla

yhteisiä merkityksiä ja sitä kautta luomaan vakaampi perusta yhteiskunnalle. (Marchart 2007, 7; Palonen 2008, 213.) Tämä näkyy esimerkiksi poliittisten liikkeiden toiminnassa tai uskontojen ”suurissa kertomuksissa” niiden tarjotessa omaa ideologiaansa sosiaalisen todellisuuden selkeyttämiseksi. Näin muodostetut perustat ovat epävakaita ja historiallisesti muuttuvia, ja niiden välillä käydään kamppailua.

Tutkittaessa kasvatusilmiötä ja koulutusinstituutioiden toimintaa diskurssiteorian näkökulmasta nojaututaan foucault’laiseen käsitykseen diskurseista subjekteja muokkaavina ja tuottavina muodostelmina. Tällöin tarkastellaan millaisia subjektipositioita ja identiteettejä kasvatus- ja koulutuskäytännöt pyrkivät tuottamaan ja uudelleen muotoilemaan. Lisäksi käytännöt kannustavat toimimaan, ajattelemaan, tuntemaan, käyttäytymään ja arvostamaan tietyillä tavoilla sekä tiettyihin arvoihin ja ideologioihin perustuen. (Howarth & Stavrakakis 2000; Ball 2006, 45.) Valtakunnallinen opetussuunnitelma voidaan tällöin käsittää yhtenä valtiollisen ideologian ilmentymänä, jonka tarkoituksena on tuottaa yhteisiä merkityksiä ja uusintaa perustaa. Opetussuunnitelman konsensusmainen retoriikka onkin yksi keino häivyttää erityisiä ja kiistanalaisia merkityksiä. Näin edistetään hegemonian muodostumista, sillä totuuksien, itsestäänselvyyksien tai luonnollisuuksien tuottaminen on osa ”totuuspelejä”, joilla pyritään määrittelemään oikea, sallittu ja hyväksytty tapa ajatella, toimia ja olla (Simola 1995, 40; Foucault 2010, 126–128; Bacchi 2012). Opetussuunnitelmat, kuten muutkin poliittiset linjaukset ja institutionalisoituneet käytännöt ovat poliittisten arvovalintojen muovaamia ja siten kytköksissä vallankäyttöön sekä toisten intressien ja näkökulmien ulossulkemiseen (Howarth 2010, 313).

Opetussuunnitelman sisältämien poliittisten merkityksenantojen tutkiminen tuo esiin kasvatuksen ja koulutuksen institutionaalisen toiminnan sosiaalisesti rakentuneen luonteen. Tällöin tulee mahdolliseksi nykyisen tilanteen seurauksien ja vaihtoehtojen pohtiminen sekä myös vallitsevien artikulaatioiden haastaminen ja käytäntöjen muuttaminen. Keskityn tutkimaan opetussuunnitelman perusteiden yleistä arvopohjaa ja perusopetuksen tavoit-

teita (POPS 2014, 14–20), jotka muodostavat keskeisen osan opetus suunnitelmaa, sillä perusopetuksen käytänteiden tulisi rakentua näiden arvojen ja tavoitteiden varaan.

Analysoin opetus suunnitelman arvoperustaa hyödyntämällä diskurssiteorian viitekehystä ja käsitteistöä: yhtäläisyyden ketjuja, kiinne kohtia, tyhjiä merkitsijöitä ja kelluvia merkitsijöitä. Diskurssi koostuu osista, jotka voivat olla esimerkiksi käsitteitä tai arvoja. Osia voidaan rinnastaa toisiinsa (yhtäläisyyden logiikka) tai erottaa toisistaan (erityisyyden logiikka) merkityksenannon kautta eli artikuloimalla. (Laclau & Mouffe 2014, 117.) *Yhtäläisyyden ketju* kuvaa diskurssiin merkittyjä osia, jotka on rinnastettu toisiinsa. Esimerkiksi lauseessa ”Perusopetuksen yhteiskunnallisena tehtävänä on edistää tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja oikeudenmukaisuutta (POPS 2014, 18)”, artikuloidaan yhtäläisyyden ketju perusopetus = tasa-arvo = yhdenvertaisuus = oikeudenmukaisuus. Merkityksenannon myötä perusopetuksen merkitys laajenee. Merkityksen muutos ei kuitenkaan koske vain perusopetusta ja sen tehtävää, vaan myös osien keskinäiset merkitykset muuttuvat.

Kiinnekohdilla tarkoitan opetus suunnitelmadiskurssissa merkittäviä ja usein käytettyjä käsitteitä, jotka painottavat diskurssille ominaisia arvoja (Laclau & Mouffe 2014, 98–99). Kiinne kohtia ovat esimerkiksi tyhjat merkitsijät. *Tyhjä merkitsijä* on Laclaulle merkitsijä, jolla ei ole tarkasti määriteltävää sisältöä. Tyhjä merkitsijä ei sinänsä ole merkitykseltään *tyhjä*, vaan se tyhjenee alkupe räisestä partikulaarista merkityksestään prosessissa, jossa se artikuloidaan laajan joukon yhteiseksi nimittäjäksi (Laclau 2007, 36–37). Tällöin se merkitsee jotakin tärkeää ja tälle joukolle yhteistä. Eri poliittiset toimijat pyrkivät luomaan ja kiinnittämään tyhjiä merkitsijöitä omiin diskursseihinsa artikuloimalla niiden yhteyteen yhtäläisyyden ketjuja, joissa korostuvat kunkin diskurssin omat partikulaarit käsitteet ja arvot (Laclau 2007, 44–45). Vastaavasti kilpailevien diskurssien kiinnekohdat ja osat rajautuvat ulkopuolelle. Tyhjän merkitsijän logiikka rakentuukin rajanvetoon eri diskurssien välillä ja diskurssin osien välisen yhtäläisyyden rakentamiseen suhteessa diskurssin ulkopuolelle määritettyyn (Laclau 2005, 130–131). Erityisesti jo paikkansa vakiinnuttaneiden ja laajalti hyväk-

syttyjen merkitsijöiden, kuten demokratian ja tasa-arvon, ”omis-
tuksesta” käydään diskurssien välillä kamppailua, sillä ne ovat laa-
jalti tunnettuja ja hyväksytyjä merkitsijöitä.

Mikäli jonkin merkitsijän tarkasta merkityssisällöstä on käyn-
nissä kamppailu kahden tai useamman kilpailevan diskurssin vä-
lillä, lähtee merkitys ”kellumaan” kauemmas alkuperäisestä dis-
kurssista. Tällaista merkitsijää kutsutaan *kelluvaksi merkitsijäksi*.
Kamppailussa käsitteen alkuperäinen merkitys hämärtyy ja dis-
kurssien välinen raja sumenee. (Laclau 2005, 131; Palonen 2008,
216–217.) Suomalaisessa koulutuspolitiikassa tasa-arvon käsite
on malliesimerkki kelluvasta merkitsijästä, jonka merkitys on histo-
riallisten kamppailujen vuoksi muuttunut epäselväksi kuten Kala-
lahti ja Varjo (2012) osoittavat. Kutsun *ideologisiksi piirteiksi* ni-
itä arvoja, joita opetussuunnitelmadiskurssissa nimetään. Yhdistän
analysoimani erityiset arvot poliittisten ideologioiden piirteisiin
Andrew Heywoodin (2012) määrittelyn mukaan (ks. yhteenveto
ideologioiden keskeisistä piirteistä Tervasmäki 2016, liite 1). Seu-
raavassa osoitan aineistoesimerkeillä, millaista tasa-arvon ideaalia
opetussuunnitelmassa rakennetaan ja mihin ideologisiin piirteisiin
kyseiset merkityksenannot voidaan yhdistää.

Tasa-arvon ideaalin muodostuminen

Tässä tulosluvussa esitän, mitä käsitteitä ja ideologioita piirteitä
opetussuunnitelman julkilausuttuun tasa-arvokäsitykseen on kiin-
nitetty. Tasa-arvo on opetussuunnitelman yksi keskeisistä käsit-
teistä ja siten opetussuunnitelman tasa-arvokäsitystä määrittellen
useassa kohdassa. Ekspliisiittisesti tasa-arvosta kirjoitetaan arvo-
perustan ja perusopetuksen tehtävän yhteydessä sekä opetuksen
ja kasvatuksen valtakunnallisissa tavoitteissa (POPS 2014, 15–16,
18–19). Implisiittisesti tasa-arvokäsitystä vahvistetaan erityisesti
määriteltäessä oppilaan ja kouluyhteisön keskeisiä piirteitä sekä
näiden välistä suhdetta (POPS 2014, 15). Kutsun opetussuunnitel-
massa avoimesti määriteltäviä tasa-arvokäsitystä julkilausutuksi ta-
sa-arvokäsitykseksi. Seuraavassa lainauksessa määritellään perus-

opetuksen keskeisiä arvoja, asetetaan opetukselle vaatimuksia ja selkeytetään tasa-arvo-käsitteen sisältöä:

Perusopetus rakentuu elämän ja ihmisoikeuksien kunnioittamiselle. - - Tasa-arvon tavoite ja laaja yhdenvertaisuusperiaate ohjaavat perusopetuksen kehittämistä. Opetus edistää osaltaan taloudellista, sosiaalista, alueellista ja sukupuolten tasa-arvoa. Opetus on oppilaita uskonnollisesti, katsomuksellisesti ja puoluepoliittisesti sitouttamaton. Koulua ja opetusta ei saa käyttää kaupallisen vaikuttamisen kanavana. (POPS 2014, 15.)

Lainauksessa perusopetuksen yhteyteen muodostuu seuraava yhtäläisyyden ketju: Perusopetus = ihmisoikeuksien kunnioittaminen = laaja yhdenvertaisuus = taloudellinen tasa-arvo = sosiaalinen tasa-arvo = alueellinen tasa-arvo = sukupuolten tasa-arvo = uskonnollisesti, katsomuksellisesti ja poliittisesti sitoutumaton opetus. Ideologisesti määritellen laaja näkemys yhdenvertaisuudesta sekä sitoutuminen taloudelliseen, sosiaaliseen ja alueelliseen tasa-arvoon viittaavat sosiaalidemokraattiseen diskurssiin (Heywood 2012, 128–131), ihmisoikeuksien ja ihmisarvon puolustaminen, sosiaalinen ja alueellinen tasa-arvo sekä sitoutumattomuus ovat keskeisiä arvoja monikulttuurisuuden diskurssissa (Heywood 2012, 324–331). Ihmisoikeuksien ja ihmisarvon puolustaminen sekä sitoutumattomuus voidaan kiinnittää myös modernin liberalismiin diskurssiin. Sukupuolten tasa-arvo viittaa feministiseen diskurssiin (Heywood 2012, 234–236). Lainauksen lopuksi kaupallinen vaikuttaminen määritellään opetussuunnitelmadiskurssin ulkopuolelle negaation kautta, suoralla kiellolla: opetus ≠ kaupallinen vaikuttaminen. Kaupallisen vaikuttamisen ulosrajaaminen voidaan tulkintani mukaan nähdä vastareaktioksi uusliberaalin diskurssin sisältämiin vaateisiin koulutuksen kaupallistamisesta ja tehokkuuden, markkinatalouden arvojen sekä ”kuluttajakansalaisen valinnan” ensisijaisuudesta (Rizvi & Lingard 2010, 184–186; Heywood 2012, 49–50; 87–88).

Oppilasta ja siten laajemmin ajatellen perusopetuksen ihmiskuvaa määritellään opetussuunnitelman arvopohjassa seuraavasti:

Jokainen oppilas on ainutlaatuinen ja arvokas juuri sellaisena kuin hän on. Jokaisella on oikeus kasvaa täyteen mittaansa ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä. Tässä oppilas tarvitsee kannustusta ja yksilöllistä tukea sekä kokemusta siitä, että kouluyhteisössä häntä kuunnellaan ja arvostetaan ja että hänen oppimisestaan ja hyvinvoinnistaan välitetään. Yhtä tärkeä on kokemus osallisuudesta ja siitä, että voi yhdessä toisten kanssa rakentaa yhteisönsä toimintaa ja hyvinvointia. (POPS 2014, 15.)

Katkelmassa oppilas-kiinnekohdan yhteyteen kiinnitetään toisaalta yksilöä korostavia näkemyksiä, mutta toisaalta yhtä tärkeänä pidetään osallisuutta yhteisössä. Oppilaan yhteyteen kiinnitetään seuraava yhtäläisyyden ketju: oppilas = ainutlaatuinen = arvokas sellaisenaan = oikeus kasvaa täyteen mittaansa. Yksilön autonomian saavuttamisen ja itsensä kehittämisen kyvyn korostaminen voidaan liittää modernin liberalismiin diskurssiin ja sen näkemyspositiivisesta vapaudesta. Myös sosiaalidemokraattinen diskurssi on hyvin lähellä positiivisen vapauden näkemystä korostaessaan yksilön potentiaalin realisoitumista. (Heywood 2012, 29–31.) Lainauksessa yksilölle merkityksellisinä asioina painotetaan myös yhteisöön kuulumista kiinnittämällä oppilaan yhteyteen yhtäläisyyden ketju: oppilas = kouluyhteisön ja yhteiskunnan jäsen = yhteisön arvostava kohtelu = osallisuuden kokemukset = yhdessä toimiminen. Yhteisössä toimimista painottava artikulaatio voidaan Heywoodin (2012, 102–105) määrittelyn mukaan yhdistää yhteisöä, yhteistyötä ja sosiaalista tasa-arvoa korostavaan egalitarismiin ja sosialistiseen diskurssiin. Osallisuus, yhteisöllisyys ja yhteistoiminnallisuus korostuvat myös POPSin sosiokonstruktivistisessä oppimiskäsityksessä (POPS 2014, 17; Tervasmäki 2016, 82–83).

Lainauksen määrittely voidaan lukea myös siitä näkökulmasta, millainen kouluyhteisön tulee olla. Tällöin yhtäläisyyden ketjun kiinnekohta on kouluyhteisö. Kouluyhteisö = mahdollistaa oppilaiden potentiaalin aktualisoitumisen = oppilaiden yksilölliset tukitoimet = osallistava, yhteistoiminnallinen ja hyvinvoiva yhteisö. Oppilaiden potentiaalin aktualisoituminen viittaa positiiviseen vapauskäsitykseen ja siten modernin liberalismiin ja sosiaalidemokratian diskursseihin (Heywood 2012, 29–31; 52–53). Yksilön osallisuutta edistävät yksilölliset tukitoimet voidaan liittää egalitaris-

miin ja sosialistiseen diskurssiin (Heywood 2012, 100–105). Koska aineistokatkelmassa viitataan yhteiskunnalliseen jäsenyyteen, voidaan yhteisöä koskeva artikulaatio ymmärtää kouluyhteisöä laajemmin, ikään kuin ideaalina yhteiskunnan toiminnasta. Tällöin yhteiskunta on kiinne kohta, jota kouluyhteisön lisäksi määritellään. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 tasa-arvokäsityksen keskeiset piirteet olen koonnut taulukkoon 1.

Taulukko 1. Koonti opetussuunnitelman arvoperustan tasa-arvokäsitystä määrittelevistä piirteistä ja kaupallisen vaikuttamisen ulossulkeminen.

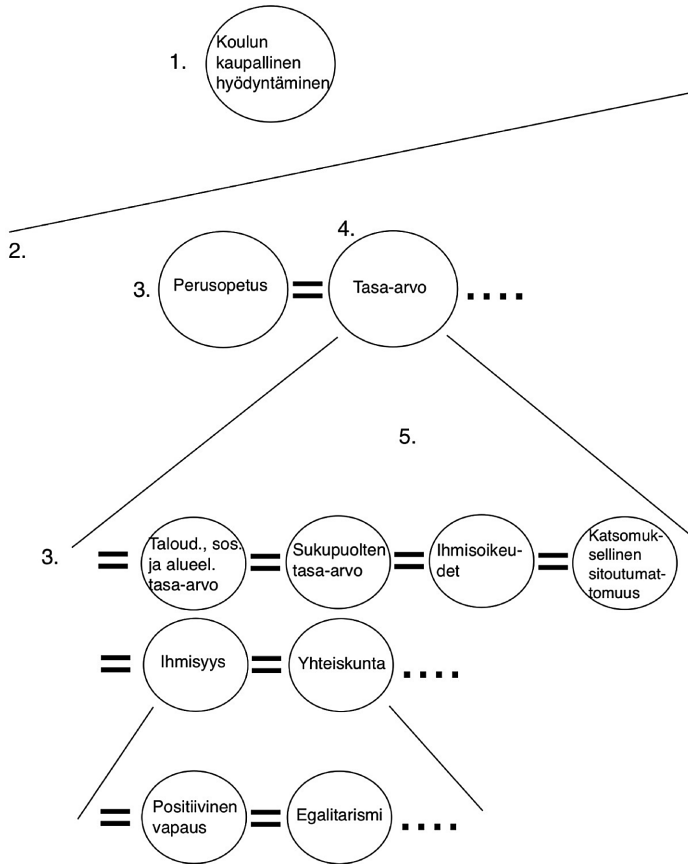
Kiinne kohta	Tyhjä merkittäjä	Havaittu partikulaari sisältö	Ideologiset piirteet
Tasa-arvo	Tasa-arvo	Taloudellinen, sosiaalinen ja alueellinen tasa-arvo	Sosiaalidemokratia; Monikulttuurisuus
		Sukupuolten tasa-arvo	Feminismi
		Ihmisoikeudet; katso muksellinen sitoutumattomuus	Monikulttuurisuus; Moderni liberalismi
Oppilas / Ihmisyy	-	Positiivinen vapauskäsitys	Moderni liberalismi; Sosiaalidemokratia
		Egalitarismi	Sosialismi
Kouluyhteisö / Yhteiskunta	-	Positiivinen vapauskäsitys	Moderni liberalismi; Sosiaalidemokratia
		Egalitarismi	Sosialismi
Kiinne kohta	Tyhjä merkittäjä	Ulossulkeminen	Ideologiset piirteet
Koulu ja opetus / Perusopetus	Perusopetus	Koulu ja opetus ≠ kaupallinen vaikuttaminen	Uusliberaalin diskursusin vastaisuus

Opetussuunnitelman retoriikassa painotetaan niin yksilöllisiä kuin yhteisöllisiä aspekteja ja niiden voidaan nähdä olevan artikuloituja tasavahvoiksi oppilaan ja kouluyhteisön kiinne kohtien yhteyteen. Näin määrittyvä yksilön ja yhteiskunnan välisen suh-

teen voidaan nähdä tasapainoilevan yksilöä korostavan individualismin ja yhteisöä korostavan kommunitarismien välillä. Nämä opetussuunnitelman artikulaatiot ja kiinnepohdat muodostavat opetussuunnitelmadiskurssin tasa-arvokäsityksen, joka sisältää piirteitä useammasta ideologisesta diskurssista. Käsitteessä korostuvat kuitenkin eri ideologioiden yhteiset ja yhteensopivat piirteet. Näin muodostuva tasa-arvokäsitys on kohtuullisen yhtenäinen ja laajalti hyväksyttävä huolimatta eri diskursseihin kiinnittyvästä merkityksenannosta.

Tulosten pohjalta esitän kuviossa 1 opetussuunnitelmatkkelmissä artikuloitun diskursiivisuuden kentän. Kuvion tarkoituksena on havainnollistaa sitä keskeistä sisältöä, joka muodostaa opetussuunnitelman julkilausutun tasa-arvokäsityksen. Kuvitessaan ainoastaan tasa-arvokäsityksen muodostumista, on kuvio väistämättä yksinkertaistus opetussuunnitelman merkityksenantojen muodostamasta diskursiivisesta kentästä.

Kuvion yläreunassa näkyy uusliberaalin diskurssin osa kaupallinen vaikuttaminen (1.), joka on selkeästi rajattu opetussuunnitelmadiskurssin ulkopuolelle dikotomisen rajavedon kautta (2.). Rajan sisäpuolella on perusopetus-kiinnepohda, johon on yhtäläisyyden ketjun (3.) kautta artikuloitu tasa-arvo -tyhjä merkitys (4.). Tasa-arvon tyhjää merkitys täyttävä sisältö on kuvattu kuvion alareunassa yhtäläisyyden ketjulla, johon on kiinnitetty myös ihmisyyden ja yhteiskunnan kiinnepohdat sekä niiden erityinen sisältö. Neljä pistettä viittaavat yhtäläisyyden ketjun jatkumiseen, sillä opetussuunnitelmatekstissä kiinnitetään lukuisia muita osia (käsitteitä, arvoja) perusopetuksen ja muiden kiinnepohdian yhteyteen. Diskurssin sisä- ja ulkopuolen osoittava dikotominen raja on vahva, sillä tasa-arvo -tyhjä merkitys on ideologisesti yhtenäinen suhteessa diskurssin ulkopuolelle määritettyyn kaupalliseen vaikuttamiseen.



Kuvio 1. Opetussuunnitelmadiskurssin muodostaman julkilausutun tasa-arvo-käsityksen piirteet.²

Kuvion selitteet:

1. Diskurssin ulkopuolelle rajattu sisältö
2. Dikotominen raja (diskurssin raja)
3. Yhtäläisyyden ketju
4. Tyhjä merkitsijä
5. Partikulaari sisältö, joka pyrkii täyttämään tyhjää merkitsijää.

² Kuvioissa 1 & 2 on sovellettu Laclau'n (2005, 130–131) teoreettisia malleja tyhjän merkitsijän ja kelluvan merkitsijän logiikoista.

Inhimillisen pääoman kartuttaminen ja tasa-arvon ideaalin säröytyminen

Edellisen luvun julkilausutussa arvoperustassa partikulaari sisältö oli avoimesti ilmaistu ja siten ideologisten piirteiden määrittäminen selkeää. Aiemmassa tutkimuksessa (Tervasmäki 2016) havaittiin kuitenkin, että opetussuunnitelmatekstin avoimen merkityksannon lisäksi diskursseissa tuotetaan merkityksiä myös epäsuorasti esimerkiksi ”itsestäänselvien” (Simola 1995, 24) eli yleisesti edistettäväksi määriteltyjen, mutta partikulaarilta merkitykseltään epäselvien käsitteiden kautta. Yksi tällainen opetussuunnitelman arvoperustassa ilmenevä käsite on *inhimillinen pääoma*:

Perusopetuksen yhteiskunnallisena tehtävänä on edistää tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja oikeudenmukaisuutta. Perusopetus kartuttaa inhimillistä ja sosiaalista pääomaa. Inhimillinen pääoma koostuu osaamisesta ja sosiaalinen pääoma ihmisten välisistä yhteyksistä, vuorovaikutuksesta ja luottamuksesta. Yhdessä ne edistävät yksilöllistä ja yhteiskunnallista hyvinvointia ja kehitystä. (POPS 2014, 18.)

Yllä oleva lainaus on luvusta ”3.1 Perusopetuksen tehtävä”. Lainauksen alussa todetaan perusopetuksen yhteiskunnallinen tehtävä. Tämän jälkeen todetaan perusopetuksen tuottavan inhimillistä ja sosiaalista pääomaa sekä rinnastetaan inhimillinen pääoma yleisesti osaamiseen, jota ei määritellä sen tarkemmin. Lainauksen viimeisessä lauseessa todetaan pääomien edistävän yksilöllistä ja yhteiskunnallista hyvinvointia ja kehitystä. Toisin sanoen inhimillisen ja sosiaalisen pääoman lisääminen on keino toteuttaa perusopetuksen tehtävää eli edistää tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja oikeudenmukaisuutta sekä yksilöllistä ja yhteiskunnallista hyvinvointia ja kehitystä. Tasa-arvo, yhdenvertaisuus ja oikeudenmukaisuus ovat lainauksessa tyhjiä merkitsijöitä, joita tekstissä artikuloidaan osaksi inhimillisen pääoman ja sosiaalisen pääoman yhtäläisyyden ketjuja. Näin inhimillinen pääoma -kiinnnekohdan yhteyteen kiinnitetään yhtäläisyyden ketju: inhimillinen pääoma = tasa-arvo = yhdenvertaisuus = oikeudenmukaisuus. Aineistokatkel-

massa ei ensilukemalta vaikuta olevan mitään poikkeuksellista. Tarkemman pohdinnan jälkeen nousee kysymys miksi opetussuunnitelmassa käytetään talousmaailmasta tulevaa käsitettä pääoma esimerkiksi inhimillisten taitojen, kykyjen tai ominaisuuksien sijasta? Entä millaiseen osaamiseen inhimillisellä pääomalla viitataan? Onkin syytä tutkia tarkemmin, miten inhimillinen pääoma yleensä määritellään ja millaiseen kontekstiin se kiinnittyy.

Inhimillisen pääoman teoria (*human capital theory*) on ollut talousjärjestö OECD:n keskeinen koulutuksen viitekehys aina 1960-luvulta nykypäivään saakka (Lingard & Sellar 2016). Se on alkuperältään taloustieteellinen teoria, jossa ihmisen tiedot ja taidot ajatellaan lisäarvoa tuottavana pääomana. Kouluttautuminen, oppiminen ja omien taitojen kehittäminen nähdään itseän investointina, josta on rahallista hyötyä. (Becker 2008.) Uudet inhimillisen pääoman teoretisoinnit laajentavat tehokkaan yksilön ominaisuuksia globaalin talouden tarpeisiin. Tällöin koulutuksen tehtävänä on tuottaa työvoimaa, jonka keskeisiä piirteitä ovat esimerkiksi joustavuus, luovuus, mukautuvuus ja liikkuvuus. (Rizvi & Lingard 2010, 80–81.)

Kun otetaan huomioon inhimillisen pääoman taloustieteellinen konteksti, ei se koostu mistä tahansa *osaamisesta* kuten POPSissa artikuloidaan, vaan teoriolla on erityinen ideologinen painotuksensa. Lahikaisen (2015) mukaan tällöin oppimista ei tehdä enää uuden ymmärtämisen, sivistyksen tai oppimisen ilon vuoksi, vaan siitä tulee väline ylläpitää ja kohentaa yksilön työkelpoisuutta. Oppiminen määrittyy tällöin mekanismiksi, jonka kautta yksilö voi saavuttaa tietoja ja taitoja, jotka kohentavat hänen arvoaan työmarkkinoilla ja tekevät hänestä työllistettävämmän. Koulutuksessa opittavat tiedot ja taidot tuleekin määritellä lisäarvon tuottamisen ja työelämän tarpeiden ehdoilla. Inhimillisen pääoman teoriassa eettiset kysymykset, yhteiskunnan muuttaminen, itsetietoisuus ja yhteiskunnallinen tietoisuus ovat toissijaisia, elleivät ne jotenkin lisää opetettavien yksilöiden inhimillistä pääomaa. (Lahikainen 2015; Rizvi & Lingard 2010, 80–81.) Voi jopa todeta, että kasvatusta eettisenä ja kulttuurisena toimintana ja yksilön ylittävää päämäärää tavoittelevana toimintana (demokratia- ja kansalaiskasvatusta, emansipaatio ja vierasmäärityneisyydestä vapautumi-

nen sekä yhteiskunnan muuttaminen) on teorialle merkityksetöntä. Näin koulutuksen ilmiötä uudelleenmääritellään ja arvotetaan talous- ja markkinadiskurssista käsin. Ideologisesti metodologinen individualismi, koulutuksen ilmiöiden uudelleenartikulointi talousretoriikan käsittein ja välineellinen arvonmuodostus viittaavat uusliberaaliin³ diskurssiin (Heywood 2012, 49–50). Nämä inhimillisen pääoman keskeiset piirteet on koottu taulukkoon 2.

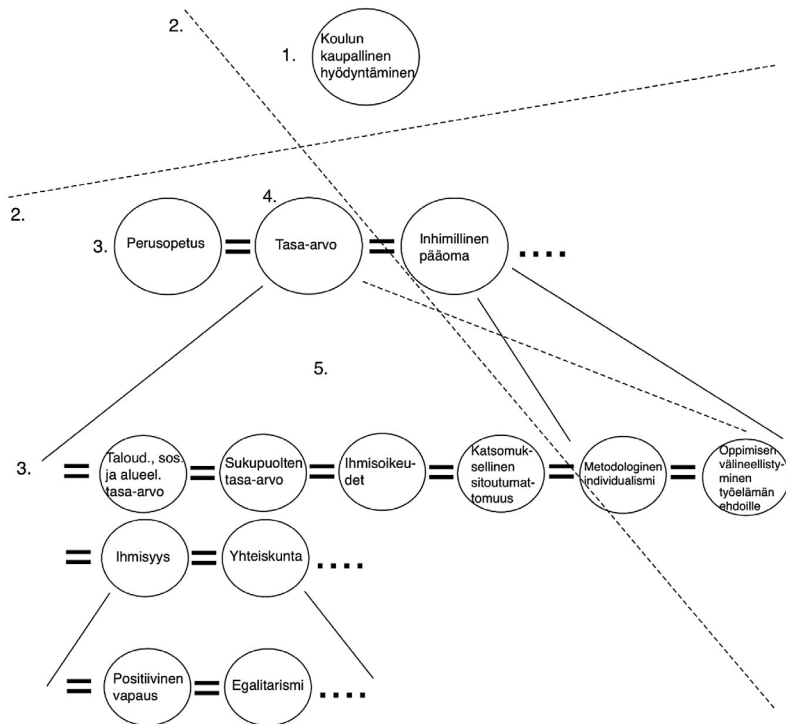
Taulukko 2. Inhimillisen pääoman keskeiset piirteet opetussuunnitelmadiskurssissa

Kiinnekohta	Tyhjä merkitsijä	Havaittu partikulaari sisältö	Ideologiset piirteet
Inhimillinen pääoma	Tasa-arvo; yhdenvertaisuus; oikeudenmukaisuus	Metodologinen individualismi; oppiminen investointina; oppimisen välineellisyys	Uusliberalismi

Inhimillisen pääoman legitimitetin ja edistettävyyden on ilmeisesti ajateltu olevan itsestään selvää, koska sen partikulaaria sisältöä ei ole määritelty. Inhimillisen pääoman kiinnekohdan kautta opetussuunnitelman tasa-arvokäsityksen yhteyteen artikuloidaan yksilöä ja kasvatus- ja opetusprosessia välineellistävää sisältöä. Välineellistävä katsanto on yhteensopimaton julkilausutun tasa-arvokäsityksen ideaalien, kuten laajan yhdenvertaisuuden ja yhteiskunnallisen osallisuuden, kanssa. Erityisesti kaupallisen vaikuttamisen kieltäminen on vahva kannanotto uusliberaalien markkinoiden vaateiden ja perusopetuksen välistä liittoa vastaan, mikä lisää jännitteitä näiden ideologisten määrittelyjen välille. Inhimillisen pääoman kantama merkityssisältö horjuttaa opetussuunnitelman tasa-arvokäsityksen yhtenäisyyttä. Koska opetussuunnitelman tasa-arvon kiinnekohtaa määritellään kilpailevista ja yhteensopimattomista diskurssista käsin, nousee tasa-arvon käsitteen merkitys kellumaan. Samalla käsitteen partikulaari merkitys sumenee.

3 Myös opetussuunnitelman elinikäinen oppiminen -kiinnekohta kiinnittyy tulkintani mukaan uusliberaaliin diskurssiin (Tervasmäki 2016, 74–80).

Kuviossa 2 julkilausutun tasa-arvokäsityksen yhteyteen on liittänyt inhimillisen pääoman kiinnekehta. Inhimillisen pääoman merkityssisältö on yhteensopimaton julkilausutun tasa-arvokäsityksen kanssa ja liittyessään tasa-arvon yhtäläisyyden ketjuihin (3.) purkaa se tyhjän merkitsijän sisäistä yhtäläisyyttä. Tasa-arvon merkitys nousee kellumaan, koska sen aiemmin kohtuullisen yhtäläiseen sisältöön sekoittuu inhimillisen pääoman yhteensopimattomia merkityksiä. Tasa-arvon tyhjä merkitsijä muuttuu tässä prosessissa kelluvaksi merkitsijäksi ja sen partikulaarista merkityksestä käydään kamppailua. Tasa-arvon käsitteen kelluminen hämärtää opetus suunnitelmadiskurssin rajoja ja tekee niistä epäselviä.



Kuvio 2. Opetussuunnitelmadiskurssin ristiriitainen tasa-arvokäsitys

Koulun kaupallinen hyödyntäminen -kiinnekohta ja sen edustama uusliberaalidiskurssi eivät ole enää yhtä vahvasti opetussuunnitelmadiskurssin ulkopuolella, sillä uusliberaaleja piirteitä omaava inhimillisen pääoman kiinnekohta on kiinnitetty perusopetuksen yhteyteen. Opetussuunnitelman tasa-arvokäsitys on sisäisesti ristiriitainen, koska kiinnekohtien osat ovat yhteensopimattomia. Uusliberaalin diskurssin osia onkin paradoksaalisesti sekä opetussuunnitelmadiskurssin *ulkopuolella* että *sisäpuolella*. Opetussuunnitelman tasa-arvokäsitykseen *sisältyy* ja *ei sisälly* metodologinen individualismi ja työelämän ehdoille välineellistyminen. Kuviossa tätä paradoksaalisuutta kuvaavat kaksi diskurssien välistä dikotomista rajaa (2.) ja niiden hälventyminen katkelmoiduiksi. Mikäli julkilausutun tasa-arvokäsityksen yhtenäisyys haluttaisiin säilyttää, tulisi uusliberaalin diskurssin kiinnekohdat ja merkityksenannot rajata opetussuunnitelmadiskurssin ulkopuolelle dikotomisella rajalla. Käytännössä tämä tarkoittaisi uusliberaalien merkityksenantojen, kuten inhimillisen pääoman kiinnekohdan, poistamista opetussuunnitelmatekstistä. Tällöin toinen diskurssien välinen raja katoaisi ja jäljelle jäisi yksi vahva dikotominen raja kuten kuviossa 1. Nykyisellään opetussuunnitelman tasa-arvokäsitys on sisäisesti ristiriitainen ja sen sisällöllisestä merkityksestä käydään kamppailua eri diskurssien välillä.

Johtopäätökset

Tässä luvussa tarkastelin valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 pohjalta määrittyvää tasa-arvokäsitystä. Havaitsin opetussuunnitelman arvoperustassa artikuloidun tasa-arvokäsityksen olevan ristiriitainen. Jännitteet rakentuvat julkilausutun tasa-arvokäsityksen ja itsestäänselvän inhimillisen pääoman kiinnekohdan välille. Julkilausuttu tasa-arvokäsitys painottaa sekä yksilöllisyyttä että yhteisöllisyyttä tasaveroisesti ja se sisältää piirteitä pääosin sosiaalidemokraattisesta diskurssista ja modernin liberalismien diskurssista. Julkilausutussa tasa-arvokäsityksessä korostuvat eri ideologioiden yhteensopivat piirteet, ja näin muodostuva kuva on kohtuullisen yhtenäinen.

Särön tasa-arvokäsityksen ideologiseen yhtenäisyyteen tekevät inhimillisen pääoman kiinnekohdan sisältämät uusliberaalit piirteet, joissa koulutus, oppilas ja oppiminen välineellistyvät työmarkkinoille alistaisiksi. Inhimillisen oppimisen kiinnekohdan kautta kasvatuksen ja koulutuksen ilmiötä implisiittisesti uudelleenmäärittellen yhteismitallisiksi teknisen talous- ja tehokkuuspuheen kanssa. Oppijaa välineellistävä merkityksenanto on yhteensopimaton julkilausutun tasa-arvokäsityksen humanismin ja arvoliberalismin ideaalien kanssa. Inhimillisen pääoman partikulaari merkitys jää opetussuunnitelmassa avoimeksi. Sisällön selvittäminen vaati näkökulman laajentamista välittömistä merkityksenannon ketjuista avoimempaan, käsitteen alkuperää koskevaan analyysiin ja opetussuunnitelmatekstin peilausta teoriaan.

Kansainvälisten koulutuspolitiikan toimijoiden pyrkimykset vaikuttaa kansalliseen koulutuspolitiikkaan tulevat ilmi myös vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmassa, kun esimerkiksi OECD:lle keskeiset käsitteet kuten inhimillinen pääoma ja elinikäinen oppiminen (POPS2014, 15) on omaksuttu opetussuunnitelmadiskurssiin. Kyseiset kiinnekohdat myös tuottavat OECD:n ideologiaan ja uusliberaaliin diskurssiin kiinnittyviä merkityksiä (elinikäisen oppimisen ideologisista piirteistä Tervasmäki 2016, 74–80). Määrällisesti opetussuunnitelman arvoperusta sisältää kuitenkin selvästi enemmän julkilausutun tasa-arvokäsityksen mukaista artikulaatiota. Niinpä tämän tutkimuksen perusteella uuden opetussuunnitelman arvoperusta näyttää pääosin jatkavan tasapainoteltua sosiaalisen tasa-arvon (sosiaalidemokraattinen diskurssi) ja yksilöllisen tasa-arvon (modernin liberalismien diskurssi) välillä ja näin pysyvän suomalaisen peruskoulupolitiikan historiallisen jatkumon tiellä, joka eroaa kansainvälisestä suuntauksesta (Simola 2015, 389). Yksilöä korostavan individualismin ja yhteisöä korostavan kommunitarismien välillä ei tehdä vahvaa valintaa, vaan opetussuunnitelman tasa-arvokäsitykseen kiinnitetään molempia näkemyksiä huomioivia piirteitä.

Uusliberaalin kilpailukykydiskurssin koulutusjärjestelmään kohdistamista paineista (Silvennoinen, Kalalahti & Varjo 2016) huolimatta vuoden 2014 opetussuunnitelmassa painotetaan tulkin-

tani mukaan vahvasti perusopetuksen roolia yhteiskunnallisen va-
kauden tuottajana. Tasapainoilu peruskoulupolitiikan historiallisen
jatkomon viitoittamalla tiellä jatkuu.

Lähteet

- Ahonen, S. 2003. Yhteinen koulu. Tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Tampere: Vastapaino.
- 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. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 441–479.
- Bacchi, C. 2012. Why study problematizations? Making politics visible. *Open Journal of Political Science* 2 (1), 1–8.
- Ball, S. J. 2006. Education policy and social class. The selected works of Stephen J. Ball. London: Routledge.
- Ball, S. J. 2012. Global education inc. New policy networks and the neo-liberal imaginary. London: Routledge.
- Becker, G. 2008. Human capital. The concise encyclopedia of economics. <http://www.econlib.org/library/Enc/HumanCapital.html>. (Luettu 28.2.2017.)
- Biesta, G. 2006. What's the point of lifelong learning if lifelong learning has no point? On the democratic deficit of policies for lifelong learning. *European Educational Research Journal* 5 (3–4), 169–180.
- Biesta, G. 2014. The beautiful risk of education. Boulder, CO: Paradigm publishers.
- Clarke, M. 2012. The (absent) politics of neo-liberal education policy. *Critical Studies in Education*, 53 (3), 297–310.
- Finlayson, A. & Valentine, J. 2002. Introduction. Teoksessa A. Finlayson & J. Valentine (toim.) Politics and post-structuralism. An introduction. Edinburgh: Edinburgh university press, 1–20.
- Foucault, M. 2010. [1977–1984] Seksuaalisuuden historia. Tiedontahto, nautintojen käyttö, huoli itsestä. Helsinki: Gaudeamus.
- Glynos, J. & Howarth, D. 2007. Logics of critical explanation in social and political theory. London: Routledge
- Heikkinen, H. L. T, Kiilakoski, T. & Huttunen, R. 2014. Opetussuunnitelmatyö kollektiivisena tahdonmuodostuksena Jürgen Habermasin oikeuden diskurssiteorian valossa. *Kasvatus* 45 (1), 20–33.
- Heywood, A. 2012. Political ideologies. An introduction. 5. painos. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Howarth, D. 2010. Power, discourse, and policy: articulating a hegemony approach to critical policy studies. *Critical Policy Studies* 3 (3–4), 309–335.
- Howarth, D., Norval, A. & Stavrakakis, Y. 2000. Discourse theory and political analysis. Identities, hegemonies and social change. Manchester: Manchester University Press
- Howarth, D. & Stavrakakis, Y. 2000. Introducing discourse theory and poli-

- tical analysis. Teoksessa D. Howarth, A. Norval & Y. Stavrakakis (toim.) *Discourse theory and political analysis. Identities, hegemonies and social change*. Manchester: Manchester University Press, 1–23.
- Kalalahti, M. & Varjo, J. 2012. Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus perusopetukseen sijoittumisessa ja valikoitumisessa. *Kasvatus ja aika* 6 (1), 39–55.
- Kuortti, J., Mäntynen, A. & Pietikäinen, S. 2008. Kielen rakennustelineillä: kielellisen ja yhteiskunnallisen käänteen merkitys. *Tiedotustutkimus* 31 (3), 25–37.
- Kärki, I. 2015. Uusliberalismia vai ei? Suomalaista perusopetusta koskevien koulutuspoliittisten kasvatus- ja opetustavoitteiden arvot vuosina 1994–2012 Shalom Schwartzin arvoteorian valossa. Väitöskirja. Tutkimuksia 376. Helsingin yliopisto
- Laclau, E. 2005. *On populist reason*. London: Verso.
- Laclau, E. 2007. *Emancipation(s)*. London: Verso.
- Laclau, E. & Mouffe, C. 2014. [1985] *Hegemony and socialist strategy: Towards a radical democratic politics*. London: Verso
- Lahikainen, L. 2015. Oppimisen poliittinen taloustiede: Kriittinen pedagogiikka ja inhimillisen pääoman tuotanto. Teoksessa E. Harni (toim.) *Kontrollikoulu – Näkökulmia koulutukselliseen hallintaan ja toisiin oppimiseen*. Jyväskylä: Kampus kustannus, 152–171.
- Lingard, B. & Sellar, S. 2016. The changing organizational and global significance of the OECD's education work. Teoksessa K. Mundy, A. Green, B. Lingard & A. Verger (toim.) *The handbook of global education policy*. Chichester, UK; Malden, MA: John Wiley & Sons, 357–376.
- Marchart, O. 2007. *Post-foundational political thought. Political difference in Nancy, Lefort, Badiou and Laclau*. Edinburgh: University press.
- Mouffe, C. 2000. *The democratic paradox*. London: Verso
- Mundy, K., Green, A., Lingard, B. & Verger, A. 2016. Introduction: The globalization of education policy – key approaches and debates. Teoksessa K. Mundy, A. Green, B. Lingard & A. Verger (toim.) *The handbook of global education policy*. Chichester, UK; Malden, MA: John Wiley & Sons, 1–20.
- Nyysölä, K. 2013. *Koulutuksen ohjaus. Näkökulmia koulutuksen ohjausjärjestelmiin, tietoperustaisuuteen ja valintoihin. Raportit ja selvitykset 2013:12*. Helsinki: Opetushallitus.
- Palonen, E. 2008. Ernesto Laclau & Chantal Mouffe. Diskurssiteoriaa ja radikaalia demokratiaa. Teoksessa K. Lindroos & S. Soininen (toim.) *Politiikan nykyteoreetikkoja*. Helsinki: Gaudeamus, 209–232.
- Palonen, E. 2012. Liberalismin ja konservatismien aika (ideologioina) on ohilniin & näin 19 (4), 80–85.
- POPS. 2014. *Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. (Luettu 09.01.2017.)
- Rinne, R. 1984. *Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelman muutokset vuosina 1916–1970. Opetussuunnitelman intentioiden ja lähtökohtien teoreettis-historiallinen tarkastelu*. Väitöskirja. Turun yliopiston julkaisuja 44. Turku: Turun yliopisto.

- Rinne, R. & Ozga, J. 2011. Europe and the global. The role of the OECD in education politics. Teoksessa J. Ozga, P. Dahler-Larsen, C. Segerholm & H. Simola (toim.) *Fabricating quality in education: Data and governance in Europe*. London: Routledge, 66–82.
- Rizvi, F. & Lingard, B. 2010. *Globalizing education policy*. London: Routledge.
- Salminen, J. 2012. *Koulun pirulliset dilemmat*. Helsinki: Teos.
- Silvennoinen, H., Kalalahti, M. & Varjo, J. 2016. Globalisaatio, markkinaliberalismi ja koulutuspolitiikan muutos. Teoksessa H. Silvennoinen, M. Kalalahti & J. Varjo (toim.) *Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset. Kasvatussosiologian vuosikirja 1*. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 11–34.
- Simola, H. 1995. *Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle*. Väitöskirja. Tutkimuksia 137. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Simola, H. 2015. *Koulutusihmeen paradoksit. Esseitä suomalaisesta koulutuspolitiikasta*. Tampere: Vastapaino.
- Simola, H., Rinne, R., Varjo, J. & Kauko, J. 2013. The paradox of the education race: how to win the ranking game by sailing to headwind. *Journal of Education Policy* 28 (5), 612–633.
- Tervasmäki, T. 2016. *Ideologian jäljillä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arvoperustan poliittinen analyysi*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-201610114326> . (Luettu 12.12.2016.)

7. Lautasen tuolta puolen: alakoululaisten kouluruokailudiskurssit ja kouluruokailun kehittämiseen heijastuvat jännitteet

Johdanto

Kouluruokailulla on päivittäin toistuvana tapahtumana vahva rooli koulun arkipäivässä. Silti sitä on niin Suomessa kuin kansainvälisestikin tutkittu kasvatustieteessä yllättävän vähän (Weaver-Hightover 2011). Erilaisista perhelähtökohdista tulevien oppilaiden kannalta maksuton kouluruokailu on keskeinen suomalaisen peruskoulun tasa-arvotekijä, joka potentiaalisesti vähentää eriarvoisuutta. Suomessa on tarjottu lakisääteinen, maksuton kouluruokailu kaikille oppivelvollisuuskohtien oppilaille jo vuodesta 1948 alkaen. Perusopetuslain mukaan maksuttoman kouluaterian on oltava tarkoituksenmukaisesti järjestetty, ohjattu ja täysipainoinen (Perusopetuslaki 31§). Kouluruokailun järjestäminen säästöjen mukaisesti on kunnan ja koulun vastuulla. Tasa-arvoon kytkeytyviä teemoja sivutaan kouluruokailussa myös esimerkiksi eettisiin ja

uskonnollisiin vakaumuksiin liittyvien erityisruokavalioiden huomioon ottamisessa sekä monikulttuurisuuskasvatuksen ja moninaisuuden kunnioittamisen yhteydessä.

Arjen ilmiönä kouluruokailu on lopulta hyvin monisäikeinen, ja siihen liittyvät tarjotun ja syödyn ruuan lisäksi esimerkiksi ruokailun ympärille muodostuvat arkiset käytännöt sekä sosiaaliset merkitykset ja suhteet, ympäröivä ruokakulttuuri ja yleinen kulttuurinen kouluruokailupuhe (Rückenstein 2012). Kouluruokailu on merkittävä osa sitä yhteiskunnallista ja yksilöllistä ruokakulttuuriin liittyvää sosiaalistumisprosessia, jonka kautta lapsi kehittyy terveys- ja ravitsemuskäsitystensä, -arvojensa ja -käyttäytymisensä täysivaltaiseksi toimijaksi (vrt. Janhonen, Mäkelä & Palojoiki 2015). Kouluruokailussa sisäistetyt ajatusmallit ja suhtautumistavat saattavat määrittää koko loppuelämän ruokailutottumuksia ja ruokailukäyttäytymistä. Onkin tärkeää pohtia, millaista suhdetta ruokaan ja ruokailuun kouluruokailu potentiaalisesti rakentaa. Tässä luvussa tarkastellaan sitä, millaisena ilmiönä kouluruokailu rakentuu alakouluikäisten oppilaiden kouluruokailupuheessa.

Kouluruokailun tavoitteita: terveys, kasvatust ja osallisuus

Kouluruokailulle asetetaan virallisissa ohjaavissa asiakirjoissa, kuten valtakunnallisessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa ja kansallisessa kouluruokailusuosituksessa monenlaisia tavoitteita, jotka liittyvät oppilaiden hyvinvointiin ja terveyden edistämiseen, ruokailun pedagogisuuteen ja oppilaiden osallisuuteen.

Kouluateria kattaa merkittävän osan suomalaisen koululaisen päivittäisestä ravinnosta. Valtion ravitsemusneuvottelukunnan yleisiin ravitsemussuosituksiin pohjautuvissa kouluruokailusuosituksissa on annettu suuntaviivoja koulussa tarjottavan ruuan ravitsemuksellisesta laadusta (Valtion ravitsemusneuvottelukunta 2008; 2017). Suositusten tavoitteena on ollut edistää oppilaiden tervettä kasvua ja kehitystä ja varmistaa osaltaan oppilaiden työvireyden koulupäivän aikana. Kouluikäisen ruokailun on nähty edis-

tävän myös pitkäjänteisempää terveellisten ruokatottumusten oppimista ja siten erilaisten terveysongelmien ennaltaehkäisyä. Suomessa kouluruokailun terveyspainotus on nähtävissä myös tutkimuksen keskittymisessä erityisesti terveystieteiden alueelle, missä tutkimuksen kohteena on ollut muun muassa koululaisten syömä tai syömättä jättämä ruoka ja sen merkitys ravitsemuksen kannalta. Koululaisten ruokailusta on kannettu huolta, sillä tutkimusten mukaan oppilaat eivät aina ole syöneet koululounailla heille suunniteltua kokonaisuutta tai saapuneet lainkaan ruokailuun (esim. Hoppu, Lehtisalo, Tapanainen & Pietinen 2010; Tilles-Tirkkonen, Pentikäinen, Lappi, Karhunen, Poutanen, & Mykkänen 2011; Vikstedt, Rauli, Puusniekka & Prättälä 2012).

Uudessa peruskoulun opetussuunnitelmassa kouluruokailulle asetetaan tärkeä rooli paitsi kasvun, kehityksen ja opiskelukyvyn edistämisessä myös ruoka- ja kulttuuriosaamisen tukemisessa (Opetushallitus 2014, 42–43). Kouluruokailun laaja-alainen pedagoginen rooli nousee siis uudella tavalla esiin. Kouluruokailua tulisi jatkossa hyödyntää ruoka- ja tapakasvatuksen tavoitteiden saavuttamisessa ja kestävään elämäntapaan kannustamisessa. Oppimisen rooli korostuu myös tuoreessa Kouluruokailusuosituksessa, joka on nimetty Syödään ja opitaan yhdessä -suositukseksi (Valtion ravitsemusneuvottelukunta 2017). Suosituksessa todetaan kouluruokailun olevan ”käytännönläheistä ruokakasvatusta”, jossa ”opetus- ja kasvatushenkilöstö opastaa oppilaita ruokalistan ja lautasmallien avulla sekä olemalla itse ruokailutilanteessa esimerkkinä ja aktiivisesti läsnä”. Lisäksi ”aikuiset rohkaisevat ja kannustavat oppilaita monipuolisiin ruokavalintoihin”. (Valtion ravitsemusneuvottelukunta 2017, 11.) Ruokailussa tapahtuvan monimuotoisen ohjauksen todetaan olevan ruokakasvatusta ja viestintää, joka tukee oppilaiden myönteistä kokemusta kouluruokailusta (Valtion ravitsemusneuvottelukunta 2017, 20–21).

Pedagogisuuden lisäksi toinen sekä perusopetuksen opetussuunnitelmassa että kouluruokailusuosituksessa esiin nostettu tavoite on oppilaiden osallistamisen vahvistaminen. Oppilaita tulisi kannustaa osallistumaan kouluruokailun suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin ja edistää siten yhteistä vastuuta hyvästä ate-

rioinnista (Opetushallitus 2014, 42; Valtion ravitsemusneuvottelukunta 2017, 19.) Osallisuus on kiinteä osa terveyteen liittyvää tasa-arvoa. Väestöryhmien väliset erot sosiaalisessa osallistumisessa ovat suuria ja sosiaalinen osallistuminen puolestaan vahvasti yhteydessä terveyden osatekijöihin ja elintapoihin (Nieminen 2015).

Kouluruokailuympäristössä oppilaiden osallisuutta tukemalla voidaan kehittää sekä yksilöä että yhteisöä (Valtion ravitsemusneuvottelukunta 2017, 43). Kouluruokailusuosituksessa todetaan yhdessä suunnitellun, seuratun, arvioidun ja kehitetyn ruokailun sitouttavan syömään ja oppimaan yhdessä. Lisäksi oppilaat saavat kokemuksia arvostetuksi tulemisesta. (Valtion ravitsemusneuvottelukunta 2017, 43.) Ihmisen psykologisia perustarpeita käsittelevän itsemääräämisteorian (Deci & Ryan 2000) mukaan haluamme itse päättää ja osallistua omaan elämäämme (ruokaamme ja ruokailutilanteisiimme) koskeviin asioihin, kokea siinä onnistumisen kokemuksia sekä tuntea yhteenkuuluvuutta ja osallisuutta muiden kanssa. Neely, Walton & Stephens (2014) korostavat tutkimuksensa johtopäätöksenä lasten ja nuorten ruokailuun liittyvien sosiaalisten vuorovaikutussuhteiden lisätutkimuksen tarvetta. Tärkeää on lasten kokemus ja suhde omaan sosiaaliseen toimijuuteensa ja osallisuuden ruokailutilanteessa.

Lapsinäkökulman vahvistaminen kouluruokailututkimuksessa

Kouluruokailun kehittäminen sille asetettuja tavoitteita huomioiden edellyttää uusia tutkimusperustaisia näkökulmia. Perinteisesti ruokaan liittyvää tutkimusta on tehty kiinnittyen kulloinkin yhteen tieteenalaan. Kouluruokailuilmion kompleksisuus ja sille asetettujen tavoitteiden monialaisuus luo kuitenkin tarpeen eri tieteenalojen, kuten kasvatustieteen, terveystieteiden ja yhteiskuntatieteiden tutkimusnäkökulmia yhdisteleville kokeiluille. On myös tärkeää havaita, että ruokailulle asetetut tavoitteet ovat pitkälti aikuislähtöisiä. Kouluruokailu on tila, jota määrittävät monet aikuisten intentiot, kuten tasa-arvon ja kouluhuvinvoinnin edistäminen

tai ruoka-, terveys- ja tapakasvatus. Voidaankin ehkä kysyä, toteutuuko aikuisten ja lasten näkökulmien välinen tasa-arvo kouluruokailun toteuttamisessa. Esimerkiksi Daniel ja Gustafsson (2011) ovat nostaneet englantilaista kouluruokailua tutkiessaan kriittisesti esiin kouluruokailun rakentumisen aikuislähtöiseksi, lapsille suunnatuksi palveluksi (children's service) sen sijaan että se voisi ensisijaisesti olla lapsilähtöinen tila (children's space).

Oppilaiden osallisuuden merkitys kouluruokailun toteuttamisessa ja kehittämisessä nostetaan suomalaisissa aikuisvetoisissa asiakirjoissa aiempaa selvemmin esiin, mitä voinee pitää avauksena oppilasnäkökulman lisäämisen suuntaan. Myös tutkimuksen kentällä tulisi kiinnostua selvittämään kouluruokailua oppilaiden omista näkökulmista, merkityksistä ja tavoitteista käsin. Ajatus linkittyy vahvasti lapsuudentutkimuksen perinteeseen, jossa kehityspsykologisesti painottunut näkemys lapsuudesta ”tulemisena jokikin” (becoming) aikuisten ohjauksessa on haastettu ja nostettu esiin lasten ”olevan” (being) jo nyt aktiiviseen osallistumiseen ja ympäristön muuttamiseen kykeneviä (James, Jenks & Prout 1998).

Ruokatutkimuksen kentällä kouluruokailua tutkinut Minna Rückenstein on aiemmin kritisoinut ravitsemus- ja terveyspainotteista kouluruokailututkimusta oppilaiden omien kokemusten ja näkemysten sivuuttamisesta (Rückenstein 2012). Pohjoismaisten lasten ruokamaisemia (foodscapes) tutkineet Barbro Johansson ja muut (2009), tanskalaisten nuorten kouluruokailua tutkinut Maria Bruselius-Jansen (2014) ja suomalaisten yläkoululaisten koulupäivän aikaista ruokailua tutkineet Kristiina Janhonen, Päivi Palojoki ja Johanna Mäkelä (2016) ovat myös toivoneet oppilaiden aktiivisempaa osallistamista tutkimukseen: lasten ja nuorten tulisi olla muutakin kuin vain aikuislähtöisen tutkimuksen kohteita. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on päästää lapset ääneen ja selvittää, millaisia merkityksiä he liittävät kouluruokailuun ja millainen näkemys kouluruokailusta rakentuu lasten välisessä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa osana ryhmäkeskusteluja.

Kouluruokailu sosiaalisena konstruktiona ja ekologisena sosiaalistumisena

Tässä tutkimuksessa lasten kouluruokailunäkemyksen tarkastelu kiinnitetään kahteen taustaviitekehykseen: sosiaalisten representaatioiden teoriaan ja kehityspsykologiseen sosiaalistumisteoriaan. Sosiokonstruktionististen suuntausten (ks. esim. Burr 2005), kuten Moscovicin (1984) sosiaalisten representaatioiden teorian avulla voidaan lähestyä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa rakentuvia kouluruokailukokemuksia ja -käsityksiä. Sosiaaliset representaatiot luovat järjestystä ihmisten arkikäsitteisiin, arvoihin ja käytäntöihin antamalla ihmisille yhteisen koodiston ja kielen, joiden avulla voimme keskustella ympärillämme olevan sosiaalisen maailman ilmiöistä ja niihin liittyvistä omista mielikuvistamme. (Moscovici 1984; 2000.) Sosiaalisten representaatioiden lähestymistapa suuntaa tarkastelemaan sitä, miten lapset jakavat kouluruokailukokemuksiaan ja -käsityksiään ja miten he rakentavat vuorovaikutuksessa yhteistä todellisuutta ruoasta ja ruokailusta.

Bronfenbrennerin (1979) kehityspsykologinen sosiaalistumisteoria (ekologinen systeemitteoria) kuvaa ihmisen sosiaalistumista yhteiskunnan ja sen osa-alueiden täysivaltaiseksi jäseneksi ympäröivän elinpiirin ja sen erilaisten osajärjestelmien kautta. Bronfenbrenner määrittelee teoriassaan neljä sisäkkäistä systeemiä: mikro-, meso-, ekso- ja makrosysteemin. Myöhemmin hän lisäsi näihin viidennen, aikaan liittyvän kronosysteemin. Teoria nostaa esiin kehittyvän persoonan ja kasvatukseksi tarkoitetun ympäristön sekä ympäristön henkilöiden suhteet, roolit, toiminnot ja prosessit. Lasten kouluruokailukäsitteet ja -merkitykset eivät synny tyhjiössä, vaan kompleksisessä vuorovaikutuksessa eri systeemitasojen kanssa. Lapsen kouluruokailusosiaalistumiseen kuuluvat ruokailun mikroympäristö (kouluruokailutilanne ja sen suorat kontaktit), mesosysteemi (lapsen kahden mikroympäristön, esim. kouluruokailun ja kodin ruokaympäristön välinen vuorovaikutus), eksosysteemi (esim. koulun ja kunnan muiden toimijoiden välinen vuorovaikutus kouluruokailun järjestämisessä) ja makrosysteemi (kouluruokailun yleiset yhteiskunnalliset, taloudelliset ja kulttuuriset arvot,

tavat, lait ja reunaehdot). Kronosysteemi tuo vielä mukaan aikautuvuuden, jonka voidaan tämän tutkimuksen kontekstissa tulkita tulevan esiin esimerkiksi lapsen omien aiempien kokemusten tai vanhempien ja sisarusten kouluruokailukokemusten tarkastelun kautta. (ks. Bronfenbrenner 1979; 2002; Härkönen 2008.) Tämän tutkimuksen kannalta erityisen kiinnostavia ovat erilaiset käsite- ja käsitysjärjestelmät, jotka ovat yksilön ominaisuuksia, mutta liittyvät myös kaikkien edellä mainittujen systeemien toimijoihin, vuorovaikutuksiin, rooleihin ja suhteisiin (Härkönen 2008, 27–28).

Tutkimuksen tarkoitus, aineisto ja menetelmät

Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on avata sitä, millaisia kouluruokailuun liittyviä tulkintakehyksiä rakentuu alakoululaisten kouluruokailukeskusteluissa. Aineistonkeruussa tavoitteena oli koota aineisto, jossa lapset voisivat mahdollisimman vapaasti kertoa itselleen merkityksellisistä kouluruokailuun liittyvistä asioista. Tutkimus on osa pohjoismaista ProMeal -kouluruokailututkimusta, jonka yhteydessä on kerätty myös Suomessa monimenetelmäisesti alakoululaisten kouluruokailua käsittelevä aineisto (Waling ym. 2016). Tässä tutkimuksessa hyödynnetään fokusryhmäkeskusteluja, joissa neljäsluokkalaisia lapsia viritettiin keskustelemaan kouluruokailusta monipuolisen kuvamateriaalin avulla.

Päätutkimuskysymyksenämme on, millaisena kokonaisuutena kouluruokailu jäsentyy oppilaiden puheessa. Analyysin käynnistävänä kysymyksenä kysymme, mistä teemoista oppilaat keskustelvat ja miten (puhuvat). Tulosten pohdintaan ulottuvana jatkokysymyksenä pohdimme, millaisia näkökulmia lasten puhuvat avaavat kouluruokailun oppilaita huomioivalle kehittämiselle tulevaisuudessa.

Tutkimuksen osallistujat

Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty osana pohjoismaista ProMeal-kouluruokailututkimusta (Waling ym. 2016). Laajassa tutkimushankkeessa on tutkittu valokuvamenetelmällä sitä, mitä 10-vuotiaat koululaiset syövät ja tietokonetesteillä ja havainnoinnilla lounaan jälkeistä oppituntityöskentelyä ja kognitiivista toimintakykyä. Lasten omia näkemyksiä ja kokemuksia kouluruokailusta on tutkittu eläytymiskertomuksilla ja fokusryhmäkeskusteluilla. Tutkimukseen osallistui Suomessa yhteensä yhdeksän koulua Turun alueelta. Koulut sijaitsivat sosioekonomisesti tarkasteltuna erilaisilla alueilla. Osa kouluista sijaitsi keskustan tuntumassa, osa selvästi keskustan ulkopuolella. Tässä tutkimuksessa hyödynnetään aineistona kahdeksalla eri koululla toteutettuja fokusryhmäkeskusteluja, joihin osallistui yhteensä 77 lasta (52 % osallistujista poikia). Yhteensä haastatteluja toteutettiin lukuvuoden 2013–2014 aikana 13, ja yhteen haastatteluun osallistui 5–6 lasta samalta koululuokalta. Jokaisessa haastattelussa oli osallistujina sekä tyttöjä että poikia. Osallistuminen oli vapaaehtoista ja lapset valittiin satunnaisesti ProMeal-tutkimukseen osallistuneiden lasten joukosta. Jokainen tutkittava ja toinen huoltajista allekirjoitti tutkimusluvan ennen lapsen osallistumista. ProMeal-tutkimus on hyväksytty Turun yliopiston eettisessä toimikunnassa (13/2013).

Aineiston kerääminen

Fokusryhmäkeskustelun tarkoituksena oli mahdollistaa tilanne, jossa lapset pääsivät keskustelemaan kouluruokailuun liittämistään ajatuksista ja kokemuksista mahdollisimman omaehtoisesti. Fokusryhmäkeskustelut valittiin menetelmäksi, koska tutkimuksessa olttiin kiinnostuneita ensisijaisesti lasten omista käsityksistä, merkityksistä ja sanavalinnoista (Wilkinson 1998). Tavoitteena oli luoda lapsille mahdollisimman paljon vapauksia puhua juuri niistä teemoista, jotka he itse kokevat kiinnostaviksi ja merkityksellisiksi.

Keskustelut toteutettiin osana ProMeal-tutkimuksen laajaa aineistonkeruuta kouluilla, ajallisesti aineistonkeruun lopussa. Tämä mahdollisti sen, että tutkijat olivat ehtineet tutustua lapsiin muun

aineistonkeruun aikana. Haastattelut toteutettiin erillisessä tilassa koululla ja ne kestivät noin 40–50 minuuttia. Sama moderaattori (ST) veti jokaisen keskustelun. Lisäksi paikalla oli yksi tai useampi avustaja. Haastattelurunko koostui kolmesta osasta: 1) johdatelu aiheeseen ja keskustelun pelisäännöt, 2) valokuviin perustuva keskusteluosuus ja 3) kynä-paperitehtävä. Aluksi moderaattori kertasi haastattelun tarkoituksen ja pelisäännöt: tutkijat ovat kiinnostuneita lasten omista ajatuksista, kaikki mielipiteet ovat tärkeitä, ei ole oikeita tai vääriä vastauksia, haastattelut ovat luottamuksellisia ja pyritään siihen, että vain yksi puhuu kerrallaan, kuunnellaan muita.

Keskustelun toisessa osassa hyödynnettiin 14:ää internetistä löydettyä kouluruokailuaiheista valokuvaa (taulukko 1). Valokuvat löydettiin Google-haulla käyttämällä hakusanoina sanaa ”kouluruokailu” suomeksi, ruotsiksi, norjaksi ja englanniksi. Löydettyistä valokuvista pyrittiin valitsemaan mahdollisimman erilaisia kuvia. Osassa kuvista oli näkyvissä pelkkää ruokaa tai ruokia, osassa oli kuvattu laajempaa ruokailu- tai ruuanvalmistustilannetta. Tehtävän alussa valokuvat aseteltiin haastattelupöydälle esille niin, että lapset pääsivät kiertämään pöytää ympäri ja tutustumaan rauhasa kuviin. Tämän jälkeen kukin lapsi sai kaksi kiveä, joilla he pääsivät merkitsemään kaksi omasta mielestään kiinnostavinta kuvaa valokuvien joukosta. Varsinaisen keskustelun lähtökohdiksi otettiin mukaan haastattelukohtaisesti 3–4 kuvaa, jotka olivat saaneet lapsilta eniten ääniä. Kuvat käsiteltiin yksitellen aloittaen kuvasta, joka oli saanut eniten ääniä. Keskustelun aluksi moderaattori asetti kuvan uudelleen lasten nähtäväksi keskelle haastattelupöytää ja pyysi lapsia kertomaan, mikä kuvassa oli heidän mielestään kiinnostavaa ja miksi he olivat kuvan valinneet. Moderaattori kysyi keskustelun aikana tarkentavia kysymyksiä kuten ”Kertoisitko minulle lisää...”, ”Mitä tarkoittit sanoessasi että...” tai ”Jos vertaate tilannetta oman koulunne tilanteeseen...”. Moderaattori myös päätti, milloin oli aika siirtyä seuraavan kuvan käsittelyyn. Lapsia pyydettiin keskustelun päätteeksi keksimään kullekin kuvalle sopiva otsikko tilanteessa, jossa kuva julkaistaisiin paikallisessa lehdessä.

Keskustelun päättäneessä kolmannessa osiossa lapsia pyydettiin kirjoittamaan ja piirtämään isoille paperiarkeille asioita, jotka juuri heille ovat kouluruokailussa tärkeitä. Noin viiden minuutin työskentelyajan jälkeen moderaattori luki ääneen kirjoitukset ja kysyi tarkentavia kysymyksiä. Kaikki haastattelut videokuvattiin ja litteroitiin haastattelujen jälkeen sanasta sanaan. Keskeisiä videokuvassa näkyneitä visuaalisia tapahtumia merkittiin myös mukaan litterointiin.

Analyysin toteuttaminen

Analyysissä hyödynnettiin temaattisen analyysin (Braun & Clarke 2006) ja diskurssianalyysin (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016, Pietikäinen & Mäntynen 2015) metodiikkaa. Temaattisen analyysin lähtökohtana hyödynnettiin aiemman tutkimuksen (Leskinen 2015) sisällönanalyysissä muodostettuja luokitteluja. Analyysissä tarkasteltiin sekä aineiston semanttisia että latenteja merkityksiä.

Analyysi koostui toisistaan erotettavissa olevista vaiheista, jotka kuitenkin käytännössä osin lomittuivat keskenään. Analyysissä ensimmäisessä vaiheessa käytettiin apuna kahta kysymystä: 1) Mistä kouluruokailuun liittyvistä aiheista lapset keskustelevat (teemat) ja 2) miten he keskustelevat näistä aiheista (laadulliset puhe-
tavat/diskurssit). Analyysin aluksi litteroituja haastatteluja luettiin läpi useaan kertaan, jotta muodostuisi käsitys haastatteluista kokonaisuutena. Tämän jälkeen aineistoa koodattiin erottelemalla aineistosta teemoja (mistä lapset keskustelevat). Analyysimme nosi tässä vaiheessa esiin keskusteluista viisi keskeistä teemaa: Käytännöt ja fyysinen ympäristö, Säännöt ja pedagogisuus, Sosiaaliset roolit, Ruoka sekä Organisointi ja resurssit. Kolme ensiksi mainittua teemaa kytkeytyivät ruokailutilanteen fyysiseen ja sosiaaliseen ympäristöön ja ne olivat vahvasti kietoutuneita toisiinsa. Organisoinnin ja resurssien teema liittyi aiheisiin, joissa keskusteltiin ruokailun taustalla vaikuttavissa linjauksista, ruokailun järjestämistävasta (esimerkiksi järjestetty lämmin ruokailu, eväskäytäntö) ja siihen varatuista resursseista. Muodostuneet teemat toimivat analyysin välivaiheena (käsitteellisinä työkaluina) matkalla kohti puhe-

tapojen analyysiä. Teemojen muodostaminen auttoi tunnistamaan ja erotelemaan aineistosta laadullisia puhetapoja (miten lapset puhuvat valitsemistaan teemoista). Kaksi kirjoittajista analysoi aineistoa itsenäisesti, mutta analyysin edetessä pidettiin yhteisiä neuvotteluja. Koodeista lähdettiin jo koodauksen aikana etsimään yhtäläisyyksiä ja eroja ja luokittelemaan niitä mahdollisten temaattisten kokonaisuuksien alle. Analyysin aikana muodostuneen temaattisen kartan toimivuutta testattiin palaamalla takaisin alkuperäiseen aineistoon.

Analyysin toisessa vaiheessa muodostuneita puhetapoja tarkasteltiin mielessä kysymys kouluruokailun kehittämisestä. Kysymyksen käytäntösuuntautuneisuudesta ja soveltavasta luonteesta johtuen analyysin kiinnittäminen aineistoon edellytti enemmän tulkintaa ja valintojen tekemistä. Analyysimme jälkimmäinen osa pohjautui havainnoille aineiston puhetapojen välille muodostuvista jännitteistä.

Tutkimuksen aineistoa on käsitelty tutkimuksen jokaisessa vaiheessa luottamuksellisesti. Seuraavassa tulososassa aineistolainauksissa käytetyt nimilyhenteet ovat pseudonyymejä ja tulokset on esitetty niin, ettei yksittäisiä kouluja tai oppilaita voi tunnistaa.

Tulokset

Tutkimuksen tulokset rakentuvat kahdesta osasta: keskusteluissa esille nousseista eri teemoihin liittyvistä puhetavoista eli diskursseista sekä puhetapojen välille rakentuneista jännitteistä. Ensin esittelemme keskusteluissa esille nousseita puhetapoja.

Aineistossa esiintyneet puhetavat

Aineistosta erotettiin seuraavat diskursseiksi nimetyt puhetavat: Tyytyväisyysdiskurssi, Tyytymättömyysdiskurssi, Normi- ja toive-diskurssi, Rajallisten resurssien diskurssi, Tunnelman ja sujuvuuden rakentamisen diskurssi, Rajoitus- ja oppimisdiskurssi ja Yhdessäolon diskurssi. Diskursiivisesti tarkasteltuna kouluruokailu hahmot-

tuu moninaisena, useiden rinnakkaisten tai keskenään kilpailevien systeemien kenttänä, jotka merkityksellistävät kouluruokailumaailmaa, sen prosesseja ja suhteita eri tavoin (esim. Jokinen ym. 2016, 32). Osa diskursseista voi räikeämmin kilpailla keskenään tulkin-tana todellisuudesta, osa kietoutuu ja limittyä vahvasti yhteen.

Tyytyväisyysdiskurssissa merkittävä piirre oli yleinen tyytyväisyys maksuttomaan, kaikille tarjolla olevaan lämpimään ateriaan. Maksuttomuus oli yksi syy siihen, ettei lasten mielestä kouluun kannattaisi ottaa omia eväitä mukaan. Toisaalta myös se tiedostettiin, että vanhemmat tavallaan maksavat ruokailusta maksaessaan veroja. Suomalaista järjestelmää pidettiin jopa sellaisena, että sitä kannattaisi viedä maailmallekin:

Mikko: mun mielest pitäis olla koko maailmas silleen et niinku olis kouluruokailu sellanen et syödään tolleen ku me, et saadaan ruokaa ilmatteeks tarjottimelle niinku ku tuolt alakerrast vaan et voidaan ottaa siihen eikä viedä, tuoda kotoot omia eväitä mitkä maksaa silti, joka päivä joutuu maksaa mikä maksaa sulle.

Koulu 09

Ruokaan liittyvässä *Tyytyväisyysdiskurssissa* päällimmäisenä oli perustyytyväisyys tarjolla olevaan ruokaan: ruoan koettiin olevan ihan hyvää jo nyt, vaikka jotain siinä ehkä voisi kehittääkin. Keittiöhenkilökunnan ajateltiin näkevän vaivaa ruuan eteen. Lisäksi oppilaat nostivat esiin erityisesti ruokapalveluhenkilökunnan roolin ruokalähtöisinä huolenpitäjinä: ”Keittäjät” huolehtivat siitä, että lapset syövät riittävästi.

Kiinnostava havainto keskusteluista oli se, että lapsille oli usein vaikea löytää sanoja kuvatakseen tarkemmin mitä tai millaista ”hyvä kouluruoka” on tai voisi olla:

Moderaattori: Eli ainakin puuro on hyvää ruokaa, onks joku muu mikä on sitten hyvää ruokaa? Tai minkälainen ruoka on hyvää?

Saimi: Jonkunlainen

Moderaattori: Jonkunlainen?

Saimi: Jonkunlainen, joka ei oo pahaa.

Moderaattori: Joka ei oo pahaa ruokaa.

Koulu 06C

Tarjottuun ruokaan liittyvän *Tyytymättömyysdiskurssin* ruokakuvaukset sen sijaan olivat kielikuviltaan paljon vivahteikkaampia. Tyytymättömyys perunoihin vaikutti olevan kouluruokakeskustelun kestopeteema, joka nousi esiin lähes jokaisessa keskustelussa. Oppilaat kuvasivat moninaisin sanankääntein kumilta maistuvia, suussa narskuvia, veitsen alta karkailevia perunoita, joissa on tummia kohtia tai jopa matoja sisällä. Oppilaat kertoivat sekä omakohtaisista kokemuksistaan, että sukulaisilta kuulemistaan perunatarinoista.

Aino: No öö, se on ollu äitiki sano et se on ollu jo kauan et niit sano-taan kumiperunoiks. Ja totaa...tota tota ne, ku ne menee tota sem-mosiks koska niit kuljetetaan sielt, et se on sen takii.

Moderattori: Äiti oli sanonu?

Aino: Joo.

Moderattori: Joo. Okei. Mitäs Ville?

Ville: Niin, tota öö sit taas joskus niinku tulee semmonen niinku ihaan vaal...valkonen semmonen kuori siihen niinku päälle. //Ai-no: niin oli tänäänki.

Ville: Niinku, sit se näyttää niinku et sil ois jotain niinku, et kerran vaiks joku ois nyrkil laittanu perunan tälle ja sit sitä ois vaiks jo-tenki liimattu jotenki siihen perunaan. Sit mun kaveri oli kerran, to-taa heittäny sen omas koulus, ni perunan seinää päin, ni se oli pom-pannu takas.

Moderattori: Aha. Se ei ollu tässä koulussa?

Ville: Eikä ollu, eikä ollu menny rikki se peruna.

Moderattori: Se oli jossain muussa koulussa.

Ville: Joo. Ja kuulemma sielläki tulee se ruoka [X] koulust.

Moderattori: Oliko Reijolla jotain perunoihin liittyvää mielessä? Mi-tä mieltä sä oot perunoista?

Reijo: No joskus niitten perunoitten sisäl on jotain mustaa.

Moderattori: Onks sulleki tullu sellanen?

Ville: Nii semmonen kinder supraissi.

Reijo: Mä sanon sitä mustaks aukoks (epäselvää)

Moderattori: Okei, onks sulla tullu sellanen joskus?

Nella: Ne on kinder supraissei. // Ville: Mul on, mul on tullu sellanen kauhee kinder supraissi, se oli joku tän kokonen peruna (näyt-tää käsillään), ja sitte, mä vedin sen siit keskelt kahtii. Siel oli sem-monen niinku, jos se peruna oli tän kokonen, siel oli semmonen tän kokonen tyhjä aukko (näyttää sormillaan), ja semmonen tyhmä auk-ko siel keskellä, sit ne reunat oli ihan niinku jossain persikassa, ihan niinku sielt oltais otettu se kivi pois ni ne palat mitkä on ollu

niinku siin kivessä kiinni, ne on semmosii...

Moderaattori: Röpelöisiä.

Ville: Oranssii tai semmost. Ni semmoset. Ihan niinku se semmonen, siel oli semmonen siin keskel, ja ei ihan maittanu syödä sitä.

—

Nella: Sit ne, öö...sit ne näyttää välillä, siltä, ku siel olis oikeesti amuttu joku luoti, mut se ei oo vaan menny läpi. Tieks niinku et ne perunat voi olla vaik sillee et jos sä, jos sä kokeilet ni se ei, se on niin kovaa et se ei mee siitä, siis se ei halkee.

Ville: Nii.

Nella: Nii kato ne on kivikovii välil. Sit ne on kylmii...

Koulu 02B

Perunoiden lisäksi oppilaat kertoivat tapauksista, joissa ”koko koulu” oli sairastunut syötyään ”koiranruualta maistunutta” piilaantunutta ruokaa. Myös yksittäisiä epämiellyttäviä ruokalajeja kuvattiin, esimerkiksi klönttistä juustokeittoa tai nakkikastiketta, joka on pelkkää sipulilientä. Ajatus kouluruuan laadusta tiivistyi erään keskusteluun osallistuneen pojan vitsikkääseen kysymykseen: ”*Mikä on maailman ohuin kirja?*” Vastauksena oli: ”*Koulun herkkukirja*” (*Koulu 02B*).

Tyytyväisyys- ja tyytymättömyysdiskursseja esiintyi yleensä samoissa keskusteluissa limittäin ja saman keskustelijankin ajattelussa oli havaittavissa välillä piirteitä molemmista puhetavoista. Erilaiset kouluruokailukuvat herättivät keskustelijoita itseään pohtimaan ajatteluaan eri näkökulmista. Esimerkiksi eräessä keskustelussa ruokaa kovin sanoin kritisoinut tyttö totesi afrikkalaisen ruokailukuvan äärellä, että ”*oma valittaminen ruuasta tulee toiseen valoon kun [omaa ruokailu]tilannetta vertaa afrikkakuvaan.*” (*Koulu 02B*). Tyytyväisyys- ja tyytymättömyysdiskurssit eivät siis olleet välttämättä toisiaan täysin poissulkevia, vaan suhtautumisen kaksi puolta.

Puhuessaan kouluruuasta lapset määrittivät toisaalta sitä, millaista kouluruuan pitää heidän mielestään olla (normatiivisuus) ja millaista he haluavat ruuan olevan. *Normi- ja toivediskurssi* yhdistyivät lasten puhuessa kouluruuan terveellisyydestä: lasten mukaan kouluruuan tulee olla terveellistä (eli perusruokaa, salaattia, hedelmiä). Sen sijaan roskaruuaksi nimettyä ruokaa (hampurilaiset, pit-

sa, virvoitusjuomat) ei toivottu päivittäiseksi ruuaksi. Ruokaa pitäisi lisäksi olla riittävästi tarjolla ja sen tulisi olla vaihtelevaa. Muita ruoalta toivottuja ominaisuuksia olivat hyvä maku, tuoreus, hygieenisuus ja puhtaus (ruoka ei sisällä siihen kuulumattomia komponentteja, kuten hiuksia, kynsiä tai muovin paloja). Myös ruuan valmistamista omalla koululla toivottiin. Edellisten lisäksi keskustelijat toivoivat voivansa vaikuttaa omiin ruokavalintoihinsa: voi päättää kuinka paljon syö, voi maustaa itse ruokaansa ja saa sekoittaa ruuat keskenään lautasella, jos haluaa. Myös useamman ruokalajivaihtoehdon, salaattibaarin ja lempiruokapäivän miellyttävyyksi liittyi mahdollisuuteen vaikuttaa ruokavalintoihin. Vaikka maksuttomana tarjottu lämmin ruoka koettiin hyväksi asiaksi, eväissä nähtiin hyvänä puolena mahdollisuus vaikuttaa itse siihen, mitä syö lounaaksi.

Rajallisten resurssien diskurssissa esille nousivat kouluruokailun niukat taloudelliset resurssit ja säästöpainet. Oppilaat miettivät, että koululla ei olisi varaa tilata pizzoja kouluruokailuun, siihen pitäisi saada lahjoitus joltakin ”rikkaalta”. Tai oppilaat ihmettelivät, kuinka koululla voi olla varaa virikekuvassa olleeseen suureen ruokasaliin. Keskusteluissa nousi esiin myös epäily siitä, että koululla ei ole yksinkertaisesti varaa valmistaa ruokaa koululla, vaikka sitä toivotaisiinkin. Keskusteluissa kritisoitiin myös koulun rahankäyttöä: rajalliset resurssit olisi keskustelijoiden mukaan järkevämpää sijoittaa kouluruokaan mieluummin kuin esimerkiksi pulpetteihin. Toisaalta, verrattessaan Suomen tilannetta afrikkalaiseen ruokailuun keskustelijat totesivat Suomen resurssit paremmiksi.

Moderaattori: Mm mitäs muut? Saa sanoa myös ne, jotka eivät valinneet kuvaa, että mitä kiinnostavaa tässä nyt on, mitä ajatuksia se herättää? Jos te vaikka vertaatte sitä teidän omaan kouluruokailuun...

Fiia: No me saadaan tääl niinku aika paljo sillee hyvää ruokaa ja tällee muutenki saadaan ja sit tuolla saa jotai...vähä jotai mössöö.

Moderaattori: Mm m, mitäs ne siinä mahtaa syödä?

Jenni ja Niilo viittaavat.

Moderaattori: Niilo?

Niilo: Ne mahtaa syödä puuroo ja mul oli sitä, et tota niin noi afrikkalaiset syö elääkseen ja nää kaikki rikkaat maat, nii elää syödäkseen vähän niinku.

Moderaattori: Nii, vähän sellanen sananlaskumainen toteamus, kylä! Kyllä...mitäs Jennillä oli mielessä?

Jenni: Nii toi ää ku meil on usein niinku sillee, et me saadaan joskus jopa valitakin mitä...mitä me otetaan niinku, nii sit tuol ei oo muutaku tota yhtä jotain...niinku jos tos on nyt tota puuroa nii tota sillee.

Koulu 07B

Kuva afrikkalaisesta ruokailusta herätti keskustelijoissa myös halua auttaa, jotkut esimerkiksi ilmoittivat halustaan lähteä Afrikkaan rahoittamaan parempaa ruokailua paikallisille lapsille.

Tunnelman ja sujuvuuden rakentamisen diskurssi liittyi ruokailun käytäntöihin ja fyysiseen ympäristöön. Ruokailutilat ruokalinjastoineen, istumapaikkoineen sekä ruoanotto-, istumapaikka- ja poistumiskäytäntöineen luovat puitteet sille, millainen tunnelma ruokailuun syntyy ja koetaanko ruokailu sujuvaksi. Ruokailuun käytettävissä oleva aika, ruokailun ajankohta ja riittävän kokoinen tila mahdollistavat miellyttävän ruokahetken. Ahtaus, tungos, pitkät jonot, ohittelu jonossa, ruokailupaikan odottelu tai etsiminen puolestaan häiritsevät ruokailua. Samanlaisina toistuvat käytännöt ja tekemisen tapa tuottavat myös rutinoitumista: keskustelijat kuvasivat tarkkaan esimerkiksi sitä, miten tietyillä ruoka-aineilla on päivästä toiseen oma paikkansa tietyssä kohtaa lautasta, koska ruuat ovat tarjolla samassa tietynlaisessa järjestyksessä ruokalinjastossa. Oppilaat toivat esiin myös oman roolinsa tunnelman ja sujuvuuden luomisessa. Keskeinen ja käytännössä tavallinen oppilaita häiritsevä tekijä ruokailussa oli melu: sitä syntyy oppilaiden puhuessa keskenään, mutta myös opettajien vaimentaessa meluamista tai seurustellessa keskenään.

Miia: Ja sit se on ärsyttävää ku opet aina huutaa siel ja sitte, ne huutaa ite siel ja sit jos joku nostaa vähänki ääntä niin sit ne huutaa viel enemmän oppilaille kun ne mitä ne puhuu ite...

Jussi: Joskus ne ite huutaa enemmän. Ja si... // **Miia:** Niist tulee enemmän ääntä ku oppilaista.

Jussi: Ja sit ne luulee, et, et mee huudetaan, ku ne ite huutaa.

Koulu 01C

Rajoitus- ja oppimisdiskurssissa ruokailu kehystyi erilaisten sääntöjen rajoittamaksi toiminnaksi. Säännöt koskivat sitä, miten ruokaa otetaan, kuinka paljon mitäkin ruokaa saa ottaa, minne ruokalassa voi mennä istumaan, koska saa hakea lisää ruokaa ja millä ehdoilla sekä milloin ruokalasta saa tai pitää lähteä. Toisaalta keskustelijat pitivät sääntöjä tärkeinä ruokailun sujuvuuden ja oppimisen kannalta, mutta aina kaikkia sääntöjä ei pidetty kannatettavina. Erityisesti ruokamäärän rajoittaminen herätti joissakin oppilaissa vastustusta. Seuraava aineistolainaus kuvaa tilannetta, jossa joukko oppilaita oli noussut voimakkaasti vastustamaan sijaiskeittäjän ruokarajoituksiin liittyvää toimintaa, joka poikkesi varsinaisen keittäjän tavasta toimia:

Nella: Ku meil oli se vallankumous koulus, koulun ruokalas, se ku tota meil tuli uus keittäjä, Meijän [keittäjän nimi], se keittäjä se mukava, ni se ottaa aina rajotukset pois ku on myöhänen ruokailu, niini oli kipeenä. Ja tota no sitten meillä oli makkaraa ja se ottaa aina, siis ruokailus noi rajotukset pois. Ni sitte, sitte se öö uus keittäjä sano että tota, että, et miettikää niitä ketkä on sitte aikases ruokailus et ku ne ei saanu makkaraa ja hakekaa ne nyt tänne. Ja sit siel huutaa vitoset ja kutoset ja kolmoset ja neloset ja ykkö...

Moderaattori: Mitä ne huutaa?

Nella: Siis me huudetaan niinku niit vastaan, et voi herranjumala, et eiks näit rajotuksii nyt voi ottaa pois, et vähät siitä et, et mitä ne ekat ruokailijat, et siirtäis ruokailunsa.

Koulu 02B

Ruokaa koskevat säännöt miellettiin osaksi ruokaan liittyvää oppimista: lasten pitää oppia, että herkuttelu ei kuulu jokaiseen päivään tai maistamalla edes vähän ruokaa siitä voi vähitellen oppia pitämään. Oppilaat mainitsivat keskusteluissa spontaanisti mahdollisuuksia kouluruokailussa tapahtuvalle oppimiselle: kuoriperunoiden kanssa voi opetella perunoiden kuorimista tai valinnanvara salaateissa voisi rohkaista maistamaan ja siten voisi oppia pitämään uusista mauista. Yhdessä keskusteluista muisteltiin opettajan opettaneen maistamisen merkitystä:

Nappu: ...kaikkien pitäis opetella syömään kaikkee...Meilki kakosel meidän opettaja sano silleen et ainaki kymmenen kertaa pitää maistaa sitä samaa ruokaa, ottaa sit vaiks ihan niinku et sitä pitää siit pitää oppii tykkäämään ees sen verran et sitä voi ottaa ettei vaan silleen et ottaa sen oikeesti niin vähän oli sit mitä ruokaa tahansa.

Koulu 03

Opettajat nousivat lasten keskusteluissa esiin erityisesti rajoitus- ja oppimisdiskurssin yhteydessä. Lasten kuvauksissa opettajat valvoivat sääntöjen noudattamista, patistivat oppilaita syömään ja hoputtivat heitä välitunneille. Suhteessa opettajiin lasten omaksi rooliksi muodostui kontrolloitavan, rajoitettavan, neuvottavan ja opetettavan oppilaan rooli. Tämä oli selvästi erilainen rooli kuin lasten rooli suhteessa ruokapalveluhenkilöstöön. Suhteessa erityisesti ruoasta ja lasten syömisestä huolehtivaan ruokapalveluhenkilöstöön lasten omaksi rooliksi muodostui huolenpidon kohteena olevan lapsen rooli. Aikuisten erilaiset roolit heijastuivat myös keskusteluihin ruokasäännöistä:

Antti: Välil jos on vaik kiissellii, nii jos menee ensin kysyyn keittäjält et saaks ottaa, sit vaiks jostain syystä kysy opettajalt ja ope sanoo ei saa ottaa. Sit ei tiedä oikein mitä tekee...

Moderaattori: Nii ei tiedä mitä saa tehdä. Mistä se mahtaa johtua, että on ristiriitaset ohjeet?

Antti: No jos on vaikka yhentoista ruokailu et toisillekin jää

Moderaattori: Mm m

Heli: Opettajat haluaa, et me mennään heti välitunnille, kun me ollaan syöty, eikä haeta lisää jälkkärii, mut sit keittäjät haluaa, et me saadaa vatsa täyteen.

Antti: Ja ettei niitä paljoo jää

Heli: Nii, seuraavaks päiväks

Koulu 05A

Oppilaiden keskinäisen vuorovaikutuksen kuvauksissa korostui vahvasti *Yhdessäolon diskurssi*: kouluruokailu on muusta koulupäivästä eroava hetki, jonka aikana on mahdollisuus erityisellä tavalla kohdata toisia oppilaita, vaihtaa kuulumisia, jutella ja olla yhdessä. Tämän diskurssin yhteydessä lasten roolina oli erityisesti olla vertainen, yhdessä toisten kanssa ruokaileva kaveri.

Dino: Nii mut se ois kivaa niinku et sais mennä kavereitten viereen istumaan tai et se olis vähän niinku rauhottumistunti ku lukios on hyppytuntei ja tommost

Moderaattori: Okei

Dino: Sit se vois olla niinkun alakoulun rauhottuminen
Koulu 05C

Diskurssien väliset jännitteet

Aineistossa esiintyvien diskurssien välille muodostui neljä keskeistä jännitettä: Arvostus – Arvostelu, Kiire ja melu – Vuorovaikeutus, Pedagogisuus – Rentoutuminen ja Kontrolli – Autonomia. Emme väitä, että nämä olisivat tyhjentävästi kaikki aineistosta löydettävissä olevat jännitteet. Nämä neljä esiin nostamaamme jännitettä olivat kuitenkin selvästi aineistosta havaittavissa ja toisaalta ne vastasivat eri tavoin tutkimuksemme kannalta keskeiseen kysymykseemme oppilaiden näkökulman huomioimisesta kouluruokailun kehitystyössä.

Jännitteet, niihin kytkeytyvät keskeiset diskurssit, jännitteiden ydinsällöt ja johtopäätökset kehitystyön näkökulmasta on esitelty taulukossa 2. Jännitteet kytkeytyivät usein useampaankin diskurssiin, mutta olemme liittäneet kunkin jännitteen näistä kahteen keskeisimpään. Jännitteiden tulkintaa jatketaan seuraavassa Pohdinta-osiossa.

Pohdinta

Tässä työssä tutkittiin alakouluikäisten lasten kouluruokailukeskusteluja fokusryhmissä. Tavoitteena oli selvittää, mistä ja miten lapset puhuvat keskustellessaan kouluruokailusta. Tulokset tarjoavat tarkasteluun lasten omia näkökulmia, joita voidaan hyödyntää ruokailun kehittämisessä liittyen ruoan ja syömisen houkuttelevuuteen, ruokailun pedagogisuuteen ja oppilaiden osallistamiseen.

Kouluruokailu osoittautui aiheeksi, josta lapsilla oli paljon sanottavaa ja josta he keskustelivat mielellään. Kouluruokailu on lapsia läheisesti koskettava tema, josta kouluvuosien aikana syntyy

paljon kokemuksia. Valokuvia ja kynä-paperitehtävää hyödyntävät fokusryhmäkeskustelut osoittautuivat lapsia innostavaksi menetelmäksi. Luovaa ajattelua ja joustavuutta vaativien tehtävien käyttö auttoi luomaan haastattelutilanteeseen avoimen ja aktiivisen ilmapiiriin. Kuten tulosten monikerroksisuudesta käy ilmi, lapset päätyivät tarkastelemaan ruokailua useasta eri näkökulmasta ja heidän keskustelunaiheistaan on selvästi löydettävissä kouluruokailujärjestelmän eri tasoja ja toimijatahoja (vrt. Bronfenbrenner 1979; 2002). Monipuolinen kuva-aineisto oli heitä tähän virittämässä, mutta lapsilla oli kuitenkin paljon vapautta rakentaa itse keskustelujen varsinaiset sisällöt.

Kouluruokailua voi pitää monipuolista, lokaalilta tasolta aina globaalille tasolle yltävää pohdintaa herättävänä, laaja-alaisia pedagogisia mahdollisuuksia avaavana teemana. Bronfenbrennerin systeemiteorian (Bronfenbrenner 1979; 2002; Härkönen 2008) kerroksista lasten ajattelussa tulivat eksplisiittisesti näkyviksi mikrotason (oman koulun kouluruokailu) lisäksi niin eksosysteemi (esim. kouluruokailun rajalliset resurssit, ruoan valmistaminen oman koulun ulkopuolella) kuin makrosysteemikin (esim. kouluruokailun järjestäminen Suomessa kaikille maksuttomana, kouluruokailua koskevat suositukset). Kronosysteemi ja mesosysteemi tulivat esiin lasten kuvauksissa taannoisista omista ja sukulaisten kouluruokailukokemuksista. Se, että kaikki Bronfenbrennerin teorian tasot tulevat oppilaiden kouluruokailupuheessa esiin, ei vielä tarkoita sitä, että he hahmottaisivat ympäristöjen yhtäaikaisen ja monisyisen vaikutuksen, mutta he tiedostavat kuitenkin eri tekijöitä ja niihin liittyviä ongelmia omasta näkökulmastaan (vrt. Härkönen 2008). Oppilaiden tukeminen moninaisempaan, oman kouluympäristön ylittävään yhteiskunnalliseen ja kulttuuriseen tarkasteluun olisi kouluruokailun kehittämistyössä hyvä ottaa entistä paremmin huomioon. Kouluruokailun pedagogisuuden ei tarvitse kailta osin tapahtua ruokailutilanteessa, vaan kouluruokailu on erinomainen pedagoginen teema myös osana oppituntityöskentelyä. Luokkahuonekeskusteluja ajatellen kiinnostavaa pohdintaa kouluruokailun eri toimijatahoista voi syntyä esimerkiksi siitä, mitä hyviä ja huonoja puolia on maksuttomalla tai maksullisella ruokailul-

la, kotoa otettavilla eväillä tai kaikille tarjotulla lämpimällä lounas-aterialla, millaisia ympäristövaikutuksia ruokailulla on tai missä ja miten kouluruokailun resursseista päätetään. Terveyskasvatuksen lisäksi teemat yhdistyvät siis esimerkiksi ympäristö-, kansalais- ja globaalikasvatukseen.

Oppilaat toivoivat kouluruokailussa tarjotun ruoan olevan hyvää, terveellistä, vaihtelevaa ja määrältään riittävää. Lasten terveellisyteen liittämiä merkityksiä on avattu tarkemmin Pro-Meal-tutkimuksesta julkaistussa pohjoismaisessa yhteisartikkelissa (Berggren ym. 2017). Toisin kuin useissa muissa kansainvälisissä tutkimuksissa tässä tutkimuksessa terveys ja terveellisyys eivät jääneet vain aikuisten kouluruokailutavoitteiksi, vaan ne nousivat merkityksellisiksi myös lasten omalla kouluruokailuagendalla (vrt. esim. Bruselius-Jensen 2014; Daniel & Gustaffsson 2011). Lisäksi ruoan puhtaus, hygieenisuus ja tuoreus nousivat oppilaiden kuvauksissa tärkeiksi ruuan ominaisuuksiksi. Kuvaukset ruoalta toivotuista ominaisuuksista ovat hyvin saman tyyppisiä kuin Janhosen ja muiden (2016) yläkoululaisten keskuudessa toteutetussa tutkimuksessa. Ruoan hygieenisyyden ja puhtauden vahva esille nostaminen ja jonkinasteinen epäily ruuan epähygieenisyydestä tuntuu jossain määrin yllättävältä, kiinnitetäänhän näihin seikkoihin suomalaisessa ruokapalvelujärjestelmässä paljon huomiota. Voinee pohtia, syntyykö tämä ruuan laatuun liittyvä koettu epävarmuus siitä, että lapset eivät konkreettisesti ole ruuan kanssa tekemisissä ennen kuin he ottavat sitä tarjoiluastiasta lautaselleen. Keittiö kuvattiin useissa keskusteluissa vieraaksi paikaksi, jossa oli käyty ehkä kerran ensimmäisen luokan alussa. Ruoan alkuperään oppilailla liittyi usein paikkaansa pitämättömiä uskomuksia, joiden mukaan ruoka tuli kaukaa ja epämääräisistä olosuhteista. Ruoan alkuperän selkeä esillä pitäminen, ruoan reitteihin tutustuminen ja mukanaolo keittiön työskentelyssä saattaisivat hälventää turhia epäilyksiä ruoan puhtaudesta. Tällainen ruokaketjun tuntemus on osa ruokatajuntien syntymistä (Janhonen ym. 2015), joka on kouluruokailusuosituksessa nostettu yhdeksi koulun ruokakasvatuksen tavoitteeksi.

Yhdeksi kouluruokailuun liittyvien puhetapojen väliseksi jännteeksi tunnistettiin aineistoissa oppilaiden suhtautuminen kou-

luruokailuun: se oli toisaalta arvostavaa ja kiitollista, toisaalta erityisesti ruoan laatua arvostelevaa. Myös Ruotsissa, missä kouluruokailujärjestelmä vastaa pitkälti suomalaista järjestelmää, aikuisten kouluruokailumuistot ja -puhe ovat osoittautuneet ristiriitaisiksi: kouluruokailua arvostetaan julkisena hyvinvointiyhteiskunnan palveluna, mutta silti siitä puhutaan samanaikaisesti ”toisen luokan ateriana” (Persson Osowski, Göranson & Fjellström 2010). Myös alakouluikäisten ruotsalaislasten kouluruokailupuheen yleisävy ja käytetyt metaforat on havaittu negatiivisiksi (Persson Osowski, Göranson & Fjellström 2012). Saman tyyppisiä ruokailua yleisesti arvostavia, mutta toisaalta ruokaa kärkevästi arvostelevia näkemyksiä on havaittu myös suomalaisilla yläkoululaisilla (Janhonen ym. 2016). Tämän tutkimuksen fokusryhmäkeskusteluissa erityisesti perunoiden huono laatu herätti toistuvasti värikästä arvostelevaa keskustelua. Kumi- ja kinder-perunoita voinee pitää vuosikymmenestä toiseen keskusteluissa toistuvina kouluruokakritiikin lippulainoina, joihin tiivistyy kulttuurisesti jaettu ja rakennettu sosiaalinen representaatio (esim. Moscovici 1984) kouluruuasta väistämättä (osin) huonolaatuisena toisen luokan ateriana. Bronfenbrennerin teoriaan sisältyy ajatus makrojärjestelmän tunnusomaisten käyttäytymis- ja käsitysmallien siirtymisestä sukupolvelta toiselle erilaisten kulttuuristen instituutioiden kuten perheen tai koulun sosialisaatioprosessien välityksellä (Härkönen 2008, 31–32). Kouluruokailun kehittämisen näkökulmasta olennaista olisi tunnistaa tällainen kulttuurinen kouluruokailun arvostelu ja erottaa se konkreettisista koulu- tai kuntakohtaisista ruuan ja ruokailun todellisista muutostarpeista. Koulun aikuisten ja vanhempien oma kouluruokailupuhe on muutoksen aikaansaamisessa keskeistä, samoin esimerkiksi median kouluruokailuotsikointi, joka on perinteisesti ollut kovin negatiivista.

Oppilaille eräs merkityksellisin kouluruokailun ulottuvuus oli mahdollisuus ruokailla yhdessä vertaisten kanssa kuulumisia vaihtaen. Ruokailu loi heille muusta koulutoiminnasta poikkeavan erityisen tilan keskinäiseen kanssakäymiseen luokkaopetusta rennommassa ilmapiiressä. Samanlainen yhdessä syömisen tärkeys on noussut esiin myös muissa kouluruokailututkimuksissa (esim.

Daniel & Gustafsson 2011; Janhonen ym. 2016; Bruselius-Jensen 2014; Wills ym. 2016). Yhdessä syömiseen liittyi kaksi aineistossa esiintynyttä puhetaipojen välistä jännitettä: rentouttavaa yhdessä syömistä haastaa toisaalta tiukan aikataulutuksen luoma kiire ja fyysisen ruokailutilan kehno akustiikka (ruokailu kaikuvassa tilassa, jossa samanaikaisesti paljon ruokailijoita), toisaalta potentiaalisesti myös ruokailulle asetetut pedagogiset tavoitteet eli ruokailun luonne ohjattuna oppimisympäristönä (ks. Janhonen ym. 2016). Näihin tekijöihin vaikuttamista soisi tarkkaan mietittävän kouluilla ja kunnissa silloin, kun ruokailun sijoittumisesta lukujärjestyksiin päätetään, ruokailutilojen rakentamista ja kunnostamista suunnitellaan tai ruokailuun liittyvistä oppimistavoitteista sovitaan. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa todetaan, että opetuksen järjestäjän tulee päättää ja kuvata omassa opetussuunnitelmassaan, millaisia ruoka- ja terveystieteiden tavoitteita kouluruokailulle asetetaan (Opetushallitus 2014, 45–46). Kouluruokailusuositus suosittaa ruokailun vähimmäisajaksi 30 minuuttia ja sitä, että oppilaille on riittävästi aikaa rauhalliseen syömiseen (Valtion ravitsemusneuvottelukunta 2017, 32).

Laajempi pohdinta terveystieteiden ravitsemuskasvatuksen tavoitteista on tärkeää. Ruoka ja ruokailu tulisi mielestämme nähdä kokonaisvaltaisena fyysisenä, psyykkisellä ja sosiaalisena terveyttä ja hyvinvointia koskettavana asiana, ei pelkästään tiettyjen ravintoaineiden lähteenä. Kouluruokailu rakentaa omalta osaltaan oppilaiden kokonaisvaltaista holistista suhdetta ruokaan ja syömiseen. Ravitsemuskasvatuksen kentällä kiinnostava uusi näkökulma on Syömisen taito -ajattelu (Tilles-Tirkkonen ym. 2015). Siinä ravitsemuskasvatuksen lähtökohdina on neljä keskeistä päämäärää: myönteinen, joustava suhtautuminen ruokaan ja syömiseen, rohkeus laajentaa vähitellen omaa ruokavalikoimaa, oman kehon viestien (nälkä, kylläisyys) tunnistaminen ja syömisen säätely niiden mukaan sekä syömisen ennakointi ja erottaminen osana arjen muuta tekemistä. Ruokavalikoiman laajentamisessa konkreettisenä työkaluna voi hyödyntää aistilähtöistä Sapere-ruokakasvatustietoa (ks. esim. Mustonen ym. 2019), jossa rohkaistaan tutkimaan ja kokeilemaan ruokia eri aisteilla ja jakamaan kokemuk-

siaan myös toisille. Aktiivinen aistilähtöinen ruokaan tutustuminen ja monipuolinen ruokapuhe voisi omalta osaltaan lähteä purkamaan stereotyyppisen negatiivisia kouluruokaan liitettyjä mieli- ja kielikuvia.

Pohdittavaksi nousee myös tulkinta opettajien lakisääteisestä ja kouluruokailusuositukseen kirjatusta roolista ruokailun ohjaajina (Valtion ravitsemusneuvottelukunta 2017, 20–22). Ohjaustehtävän yksi tavoitteista on terveellisten ruokatottumusten opettaminen. Toimiiko tämä ohjaustehtävä kuitenkin toivotulla tavalla? Pohjoismaalaisia oppilaita tutkittaessa on aiemmin havaittu, että oppilaiden mielestä opettajilla ei ole heidän elämässään tärkeää roolia, ainakaan mitä tulee terveelliseen syömiseen (Kainulainen, Benn, Fjellström & Palojoki 2012). Onko ohjaus nykymuodossaan tekijä, joka aidosti ja pitkäjänteisesti motivoi oppilaita syömään terveellisesti? Vaikka ProMeal-tutkimukseen osallistuneet oppilaat toivoivat fokusryhmissä tarjotun ruuan olevan monipuolista, riittävää ja terveellistä, heidän omat valintansa kouluruokalassa eivät aina tätä seuranneet (toistaiseksi julkaisematon tieto).

Koulun aikuisten ja oppilaiden roolit tulevat ruokailutilanteessa potentiaalisen uudelleenmäärittelyn kohteeksi (Neely ym. 2014, 58; ks. myös Pike 2011). Ruokailutilanne voi muodostua rennoksi, mukavaksi tilanteeksi, jossa luokkahuoneen vahvan hierarkkiset opettaja-oppilas-roolit voivat jossain määrin väistyä. On kuitenkin myös mahdollista, että lasten syömisen vahva kontrolloiminen entisestään vahvistaa hierarkkisia valtasuhteita. Neelyn ja muiden (2014) erittelemistä ruokailukäytäntöjen ja sosiaalisten suhteiden yhteyksistä erityisesti neuvottelu säännöistä, rooleista ja vastuista ja luottamus oppilaiden tekemiin valintoihin nousevat tässä yhteydessä keskeisiksi pohdinnan kohteiksi. Tässä tutkimuksessa opettajien rooli muistutti lasten keskusteluissa eniten järjestyksen valvojan roolia: he valvoivat eri tavoin (aikuislähtöisten) sääntöjen noudattamista. Huomionarvoista on, että ruokailua ohjaavista säännöistä ei ilmeisesti aina ole yhteistä tulkintaa koulun aikuisten välillä. Uusimmassa kouluruokailusuosituksessa todetaan, että opettajan vuorovaikutuksellisen, kannustavan ja motivoivan roolin tulisi korostua ruokailussa kontrolloivan valvonnan sijaan (Valtion

ravitsemusneuvottelukunta 2017, 22). Oppilaiden osallistumisen näkökulmasta herää kysymys oppilaiden mahdollisuudesta osallistua sääntöjen laatimiseen. Haluavatko aikuiset antaa lapsille tässä asiassa valtaa, ja luotetaanko heidän arvostelukykyynsä?

Aineistosta esiin nostettu jännite sääntöjen ja autonomian välillä liittyy läheisesti ruokailun ohjaukseen. Oppilaat nostivat usealla tavalla keskusteluun toiveensa saada itse tehdä ruokaan ja ruokailuun liittyviä valintoja. Valinnat eivät tarkoittaneet mitä tahansa maan ja taivaan väliltä, vaan rajautuivat hyvinkin pienen valinnanmahdollisuuden sisään: esiin nousi esimerkiksi mahdollisuus valita haluamansa komponentit salaattibuffetista, mieleinen vaihtoehto kahden pääruokavaihtoehdon välillä tai istumapaikka ruokailutilasta. Sääntöjen vastustaminen nousi esiin tilanteissa, joissa sääntöjen koettiin rajoittavan omaa mahdollisuutta tehdä valintoja (vrt. Janhonen ym. 2016). Terveyskäyttäytymisen ja sen muutokseen tähtäävän toiminnan piirissä tällä hetkellä näkyvästi esillä oleva itsemääräämisen teoria (Deci & Ryan 2000) lähtee ajatuksesta, jonka mukaan mahdollisuus autonomiaan on yksi ihmisen keskeisistä psykologisista perustarpeista. Tähän ja kahteen muuhun perustarpeeseen (tarve kokea olevansa kyvykäs ja tarve kokea yhteisöllisyyttä) vastaamalla voidaan teorian mukaan vahvistaa sisäisesti motivoitunutta terveystyttäytymistä. Nuorten koululiikunnan kontekstissa on havaittu, että autonomiaa vahvistavalla vuorovaikutuksella on voitu edistää oppilaiden omaehtoista, sisäistettyä liikuntamotivaatiota (Hynynen & Hankonen 2015). Hynynen ja Hankonen (2015) nostavat katsausartikkelissaan esiin muun muassa seuraavia mahdollisuuksia vahvistaa oppilaiden autonomiaa: tunnustetaan oppilaiden tarpeita ja haluja, annetaan oppilaiden sisäisen tilan ohjata heidän toimintaansa, tarjotaan valinnan varaa, suositaan ilmauksia kuten pystyä ja voida ja vältetään ilmaisuja täytyä, pakko ja pitää. Kysymykseksi nouseekin, miten koulu-ruokailun ohjauksessa voitaisiin hyödyntää oppilaiden autonomiaa tukevaa ohjaustyyliä. Voitaisiinko sitä hyödyntämällä tukea oppilaisissa sisäistynyttä motivaatiota terveelliseen syömiseen ja ylipäänsä motivaatiota ruokailla kouluruokailussa? Kouluruokailusuositusta toteaa tarkoituksenmukaisen ohjauksen olevan oppilaslähtöistä

(Valtion ravitsemusneuvottelukunta 2017, 20). Kenties tämän voi tulkita myös autonomiaa tukevaksi ohjaukseksi?

Kouluruokailuun liittyvä kontrollin ja autonomian välinen jännite johtaa ajatukset lopulta aina kasvatuksen klassiseen paradoksiin, pakon ja vapauden ristiriitaan asti: kouluruokailun ja siihen sisältyvän ruokakasvatuksen voi nähdä areenana, jossa samanaikaisesti kasvatettaessa rajoitetaan vapautta ja itsenäisyyttä ja toisaalta pyritään edistämään kasvatettavan (tulevaa) itsenäisyyttä – ristiriidan ytimessä on kasvatuksen tehtävä tehdä itsensä kasvatustilanteissa tarpeettomaksi ja vapauttaa kasvatettava kasvatuksen ohjauksellisuudesta (ks. esim. Siljander 2016, 27–32). Samalla tavoin lapsuudentutkimukseen liittyvä ajatus lapsista jo tässä hetkessä täysin olemassa olevina (being) on jännitteinen perinteiselle kasvatustieteelliselle ajatukselle lapsesta vasta ”joksikin tulevana” (becoming). Quennerstedt ja Quennerstedt (2013) ovat lasten oikeuksiin liittyvän tutkimuksen viitekehyksessä hahmotelleet ulospääsystä tästä jännitteestä kiinnittyen Dewey’n kasvun (growth) ajatukseen ja näkemykseen lapsesta samanaikaisesti täysivaltaisesti olevana ja joksikin tulevana. Jatkossa toivomme näkevämme uusia avauksia kouluruokailun ja ruokakasvatuksen tarkastelulle myös kasvatustieteidenfilosofien lähtökohtien kautta, niitä edelleen terveyden edistämisen ja terveystieteiden näkökulmiin yhdistäen.

Lopuksi on paikallaan pohtia tutkimuksen metodeja. Tämän tutkimuksen aineistoa ei olisi syntynyt ilman tutkijoiden myötävaikutusta. Haastattelut toteutettiin kouluaikana koulun tiloissa, jolloin lapset olivat enemmän tai vähemmän oppilaan roolissa osallistuessaan haastatteluun. Lapset olivat tietoisia siitä, että ProMeal-projektin tutkijat olivat yleisesti kiinnostuneita lasten kouluaikaisesta ruokailusta ja sen vaikutuksista hyvinvointiin. Kuitenkin henkilökohtainen vaikutelmamme on, että lapset suhtautuivat haastattelutilanteeseen avoimesti ja että he kertoivat rehellisesti ja monipuolisesti erilaisista kouluruokailuun liittyvistä kokemuksistaan ja mielipiteistään.

Etukäteen valikoidut valokuvat vaikuttivat eittävästi osaltaan keskusteltujen teemojen valikoitumiseen. Jotkin toisenlaiset kuvat olisivat synnyttäneet jossain määrin toisenlaisia keskusteluja. Kui-

tenkin lapsilla oli mahdollisuus valita keskusteltavaksi hyvin erilaisia valokuvia ja heillä oli myös mahdollisuus valita keskusteluaiheita valokuvien ulkopuolelta. Käytännössä keskustelut laajenivatkin usein kuvien ulkopuolisiin teemoihin. Lapsia myös kannustettiin haastatteluiden aikana puhumaan juuri siitä, mitä heillä oli itsellään mielessä ja haastattelun lopussa vielä tiedusteltiin, oliko jotain tärkeää kenties vielä jäänyt sanomatta. Esimerkiksi kumi- tai kinder-perunat nousivat keskusteluun lähes jokaisessa haastattelussa riippumatta siitä, mitkä kuvat valikoituivat keskustelun lähtökohdaksi. Kuitenkaan yhdessäkään kuvassa ei ollut esillä perunoita. Kolmesta haastattelua tuottivat määrällisesti ja laadullisesti laajan keskusteluaiheiston, jossa hyödynnettiin lopulta yhtä kuvaa lukuun ottamatta kaikkia vaihtoehtoina olleita kuvia.

Tutkijoilla on aina merkittävä rooli tulosten muodostumisessa. Tässäkin tutkimuksessa analyysissä muodostuvat tulokset perustuvat tutkijoiden tekemiin, väistämättä osin subjektiivisiin tulkitoihin lasten puheesta. Tiedostamme, että erityisesti jälkimmäisen osa analyysiamme eli jännitteiden paikallistaminen diskurssien välille sisältää subjektiivisia ratkaisuja, jotka joku toinen tutkija olisi perustellusti voinut tehdä toisella tavalla. Emme väitä tulostemme paljastavan koko kuvaa oppilaiden suhteesta kouluruokailuun. Mielestämme analyysissämme pääsimme kuitenkin nostamaan esiin ainakin osan niistä näkökulmista, joiden kautta alakouluikäiset oppilaat ruokailua tarkastelevat sekä niistä seikoista, jotka ovat heille kouluruokailussa merkityksellisiä. Näiden näkökulmien hyödyntäminen kouluruokailun kehittämisessä aikuisten kouluruokailulle asettamien tavoitteiden ja lähtökotien rinnalla mahdollistaa jatkossa lasten tasa-arvoisemman roolin kouluruokailun kehitystyössä.

Lähteet

- Berggren, L., Talvia, S., Fossgard, E., Arnfjörð U. B., Hörnell, A., Ólafsdóttir, A. S., Gunnarsdóttir, I., Wededahl, H., Lagström, H., Waling, M. & Olsson, C. 2017. Nordic children's conceptualizations of healthy eating in relation to school lunch. *Health Education* 117 (2), 130–147.
- Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77–101.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The ecology of human development: Experiments*

- by nature and design. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. 2002. Ekologisten järjestelmien teoria. Teoksessa R. Vasta (toim.) Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä. Suomentanut Anne Toppi. 2. painos. Suomi: UNIPress, 221–288.
- Bruselius-Jensen, M. 2014. What would be the best school meal if you were to decide? Pupils' perceptions on what constitutes a good school meal. *International Journal of Sociology of Agriculture & Food*, 21, (3), 293–307
- Burr, V. 2005. Social constructionism. Second edition. London: Routledge.
- Daniel, P & Gustafsson U. 2011. School lunches: children's services or children's spaces? Teoksessa: S. Punch, McIntosh, R. Emond (toim.) Children's food practices in families and institutions. London: Routledge.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2000. The "what" and the "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry* 11 (4), 227–268.
- Hoppu, U., Lehtisalo, J., Tapanainen, H. & Pietinen, P 2010. Dietary habits and nutrient intake of Finnish adolescents. *Public Health Nutrition* 13(6A), 965–72.
- Hynynen, S-T. & Hankonen, N. 2015. Autonomiaa tukien aktiivisemmaksi? Itsemääräämisen teoria lasten ja nuorten liikunnan edistämisessä. *Kasvatus* 46 (5), 473–487.
- Härkönen, U. 2008. Teorian ja tutkimuskohteen vuorovaikutus – Bronfenbrennerin ekologinen systeemiteoria ihmisen kehittymisestä. Teoksessa A. Niikko, I. Pellikka & E. Savolainen (toim.) Oppimista, opetusta, monitieteisyyttä: kirjoituksia Kuninkaankartanonmäeltä. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 21–39.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. 1998. *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Janhonen, K., Mäkelä, J. & Palojoki, P 2015. Perusopetuksen ruokakasvatus ravintotiedosta ruokatajuun. Teoksessa H. Janhonen-Abruquah & P. Palojoki (toim.) Luova ja vastuullinen kotitalousopetus. Helsinki: Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos, 107–120.
- Janhonen, K., Mäkelä, J. & Palojoki, P 2016. Adolescents' school lunch practices as an educational resource. *Health Education* 116 (3), 292–309.
- Johansson, B., Laub Hansen, G., Hillén, S., Huotilainen, H., Jensen, T., Mäkelä, J. & Roos, G. 2009. Nordic children's foodscapes. Images and reflections. *Food, Culture and Society* 12, 25–51.
- Jokinen, A., Juhila, K., Suoninen, E. 2016. Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö. Tampere: Vastapaino.
- Kainulainen, K. Benn, J., Fjellström, C., & Palojoki, P 2012. Nordic adolescents' school lunch patterns and their suggestions for making healthy choices at school easier. *Appetite* 59, 53–62.
- Leskinen, K. 2015. Mitä kouluruokailu on? Neljäsluokkalaisten lasten sosiaalinen representaatio kouluruokailusta. Kandidaatin tutkielma, Tampereen yliopisto, sosiaalipsykologia.
- Moscovici, S. 1984. The phenomenon of social representations. Teoksessa S. Moscovici, R. Farr R. (toim.) *Social representations*. Cambridge: Cambridge University Press, 3–55.

- Mustonen, S. Rantanen, R. & Tuorila, H. 2009. Sensory education decreases food neophobia score and encourages trying unfamiliar foods in 8-12-year-old children. *Food Quality and Preference* 21 (4), 353–360.
- Neely, E., Walton, M. & Stephens, C. 2014. Young people's food practices and social relationships. A thematic synthesis. *Appetite* 82, 50–60.
- Nieminen, T. 2015. Healthier together?: social capital, health behavior and health. Väitöskirja, Helsingin yliopisto, kansanterveystiede. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/153890/healthie.pdf?sequence=1>. (Luettu 14.3.2018.)
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. (Luettu 23.2.2017.)
- Persson Osowski, C., Göransson, H. & Fjellström, C. 2010. Perceptions and memories of the free school meal in Sweden. *Food, Culture and Society* 13, 555–572.
- Persson Osowski, C., Göransson, H. & Fjellström, C. 2012. Children's understanding of food and meals in the foodscape at school. *International Journal of Consumer Studies* 36, 54–60.
- Perusopetuslaki 31§ (13.6.2003/1136)
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. 2015. Kurssi kohti diskurssia. Tampere: Vastapaino.
- Pike, J. 2011. "I Don't have to listen to you! You're just a dinner lady!": power and resistance at lunchtimes in primary school. Teoksessa: S. Punch, McIntosh, R. Emond (toim.) *Children's food practices in families and institutions*. London: Routledge.
- Quennerstedt, A. & Quennerstedt M. 2013. Researching children's rights in education: sociology of childhood encountering educational theory. *British Journal of Sociology of Education* 35, 115-132.
- Rückenstein, M. 2012. Kouluruokailun vaikuttajat. Kansalaiskasvatuksesta kolutuskulttuuriin. Teoksessa E. Pekkarinen, K. Vehkalahti & S. Myllyniemi (toim.) *Lapset ja nuoret instituutioiden kehyksissä. Nuorten elinolot -vuosikirja 2012*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Siljander P. 2016 Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Tampere: Vastapaino.
- Tilles-Tirkkonen, T., Pentikäinen, S., Lappi, J., Karhunen, L., Poutanen, K. & Mykkänen, H. 2011. The quality of school lunch consumed reflects overall eating patterns in 11–16-year-old schoolchildren in Finland. *Public Health Nutrition* 14, 2092–2099.
- Tilles-Tirkkonen, T., Nuutinen, O., Suominen, S., Liukkonen, J., Poutanen, K. & Karhunen, L. 2015. Preliminary Finnish measures of eating competence suggest association with health-promoting eating patterns and related psychobehavioral factors in 10-17 year old adolescents. *Nutrients* 21, 3828–3846.
- Valtion ravitsemusneuvottelukunta. 2008. Kouluruokailusuositus. Helsinki: terveyden ja hyvinvoinnin laitos. http://www.oph.fi/download/161639_Kouluruokailu_2008_kevyt_nettiin.pdf (Luettu 22.4.2017.)
- Valtion ravitsemusneuvottelukunta. 2017. Syödään ja opitaan yhdes-

- sä -kouluruokailusuositus. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/131834/Sy%C3%88da%C3%88a%C3%88n_ ja_opitaan_yhdessa%C3%88_WEB.pdf?sequence=1. (Luettu 23.2.2017.)
- Vikstedt, T., Raulio, S., Puusniekka, R. & Prättälä, R. 2012. Suomalaisnuorten kouluikäinen ateriointi - Ruokapalveluiden seurantaraportti 5. Helsinki: Kansanterveyslaitos.
- Waling, M., Olafsdottir, A.S., Lagström, H., Wergedahl, H., Jonsson, B., Olsson, C., Fossgard, E., Holthe, A., Talvia, S., Gunnarsdottir, I. & Hörnell, A. 2016. "School meal provision, health and cognitive function in a Nordic setting – the ProMeal-study: description of methodology and the Nordic context". Food & Nutrition Research, 60, 1–11.
- Weaver-Hightower, M. 2011. Why education researchers should take school food seriously, Educational Researcher, 40 (1), p. 15-21.
- Wilkinson S. 1998. Focus groups in health research: exploring the meaning of health and illness. Journal of Health Psychology 1998 (3) 329–348.
- Wills W. J., Danesi, G., Kapetanaki A .B. 2016 Lunchtime food and drink purchasing: young people’s practices, preferences and power within and beyond the school gate. Cambridge Journal of Education 46, 195–210.

Taulukko 1. Keskustelussa hyödynnettyjen valokuvien lyhyt kuvaus. Suluissa oleva prosenttiosuus kertoo kuinka monessa haastattelussa kyseinen valokuva toimi keskustelun lähtökohdana

Valokuvan keskeinen teema	Tarkempi kuvaus kuvasta
1) Ruotsalaiset lapset syömässä läm- mintä lounasateriaa ruokalassa. (8 %)	Lapset vaikuttavat iloisilta, he istuvat pöydissä ja kenties vastaavat valokuvaajan heille esittämään kysymykseen (lapsilla on kädet ylhäällä).
2) Ruotsalaisen keittiön henkilökuntaa valmistamassa ruokaa koulun keittiös- sä. (8 %)	Kolme naista, yksi etualalla ja kaksi hieman taaempana. Kaikki hymyilevät.
3) Lähikuva salaattibaarista ruotsalai- sessa koulussa. (15 %)	Salaattibaarissa on seitsemän erilaista salaattivaihtoehtoa ja kolme kastikevaihtoehtoa.
4) Keittolounas ruotsalaisessa ruoka- lassa. (0 %)	Lähikuva lautasesta, pastakeitosta ja kauhasta
5) Suomalaisia lapsia ottamassa ruokaa ja jonottamassa ruokalassa. (8 %)	Etualalla suuria ruoka-astioita, joissa lämminä ruokaa ja kahta erilaista salaattia. Viisi lasta katsoo ruokaa ja ottaa sitä lautasilleen, taka-alalla useita lapsia istumassa pöydissä ja syömässä.

6) Keittiöhenkilökuntaa valmistamassa ruokaa Suomessa. (31 %)	Etualalla iso ruoanvalmistuspata ja nainen hämmentämässä ruokaa padassa. Taka-alalla toinen nainen työskentelemässä.
7) Afrikkalaisia lapsia jonottamassa ruokaa. (54 %)	Kaksi aikuista jakaa ruokaa tai juomaa (velliä tai maitoa) jonottaville lapsille. Lapsilla on käsissään mukit. Kuva on otettu ulkona aurinkoisella säällä.
8) Suomalaiset oppilaat istuvat pyöreissä pöydissä, syövät take-away pitsaa pahlilaatikoista ja juovat limsaa. (77 %)	Kolme poikaa istuu pöydässä. Taustalla on jäätelöpakkaneen.
9) Englantilainen kouluruokailulautanen, jossa on hampurilainen (pihvi ja sämpylä), kaksi kalapuikkoa, kurkkuviipaleita, mehujää, haarukka ja veitsi. (62 %)	Lähikuva lautasesta. Lautanen on jaoteltu sektoreihin.
10) Norjalaiset kouluruokailuevät: leipää, juustoa, omena ja pieni maitotölkki. (23 %)	Lähikuva annoksesta, joka on aseteltu avatun käärepaperin päälle
11) Vanha suomalainen luokahuonekuva 50-luvulta, jossa osa oppilaista jonottaa ja osa syö lounasta. (23 %)	Osa lapsista istuu pulpeteissa ja syö keittolounasta, osa jonottaa saadakseen ruokaa.
12) Norjalaisia oppilaita valmistamassa leipälounasta luokassa. (15 %)	Pöydillä esillä leipää, erilaisia levitteitä, leikkeleitä ja juustoa. Pöydällä myös voileipägrilli. Oppilaita valmistamassa leipiä pöydän ääressä, taustalla oppilaita istumassa ja syömässä.
13) Norjalaisia oppilaita syömässä lounasta eväslaatikoista luokassa. (8 %)	Kolme oppilasta istuu työpöytänsä ääressä luokassa ja syö lounasevättään (leipää, hedelmiä, maitoa)
14) Norjalainen eväsrasia jossa voileipä, porkkanaa ja jogurtti. (8 %)	Lähikuva eväsrasiasista, jossa on leipää ja leivän päällä salaattia, omenalohkoja ja kinkkua.

Taulukko 2. Keskusteluista nousevia, kouluruokailun kehittämistyön näkökulmasta keskeisiä jännitteitä.

Jännite	Puhetavat, joihin jännite liittyy	Jännitteen ydinsisältö	Johtopäätökset kouluruokailun kehittämisen kannalta
Arvostus -Arvostelu	Tyytyväisyysdiskurssi; Tyytymättömyysdiskurssi	Oppilaat arvostavat maksutonta lämmitettyä ruokaa, ajattelevat keittiöhenkilökunnan osoittavan vaivanäköä ja huolenpitoa valmistaessaan heille ruokaa ja pitävät ruokaa kohtuullisen hyvänä. Toisaalta keittiö on heille vieras paikka ja ruuan alkuperä on osin hämärän peitossa. Kouluruokailuresursien niukkuus nousee keskusteluissa esiin ja ruokaan liittyvistä muistoista puhutaan värikkäin negatiivisin kielikuvin.	Kouluruokailuun liittyvä kielteinen imago ja etäisyys ruoan alkupeirästä heikentää ruokailun houkuttelevuutta. Pedagogiset kouluruokailukeskustelut voisivat tehdä erilaiset näkemykset, uskomukset ja kokemukset näkyviksi, argumentoitaviksi ja keskenään punnittaviksi.
Kiire ja melu - Vuorovaikutus	Tunnelman ja sujuvuuden rakentamisen diskurssi; Yhdessäolon diskurssi	Kiire ja melu häiritsevät oppilaita ruokailussa. Juttelu toisten oppilaiden kanssa aiheuttaa melua, mutta toisaalta oppilaat kokevat vuorovaikutuksen itselleen erityisen tärkeänä. Liian kiireinen aikataulu haittaa vuorovaikutusta.	Mahdollisuus vuorovaikutukseen muiden oppilaiden kanssa lisää ruokailun houkuttelevuutta, jos sille annetaan riittävästi aikaa eikä siitä synny liikaa melua.

Pedago- gisuus - Rentoutu- minen	Rajoitus – ja op- pimisdiskurssi; Yhdessäolon diskurssi	Ruokailu koetaan pai- kaksi, jossa voi oppia asioita, mutta myös rentouttavaksi vapaa- ajaksi opiskelusta, jolloin on mahdollista viettää aikaa kaverei- den kanssa.	Kouluruokailun peda- gogisessa kehittämi- sessä tulisi huomioida myös ruokailutilanteen luonne muusta koulu- päivästä erottuvana sosiaalisena kohtaa- mistilanteena oppilai- den kesken.
Kontrolli -Autono- mia	Rajoitus- ja op- pimisdiskurssi; Normi- ja toive- diskurssi	Ruokailuun liittyy monenlaisia sääntöjä, käytäntöjä ja kasva- tustavoitteita, joista aikuiset päättävät. Oppilaat ymmär- tävät sääntöjen ja oppimistavoitteiden merkityksen, mutta heille on tärkeää myös päästä itse vai- kuttamaan ruokailun kulkuun ja erityisesti ruokaan liittyviin henkilökohtaisiin valintoihin.	Sääntöjä, käytäntöjä ja oppimistavoitteita luo- taessa tulisi huomioida myös oppilaiden näkökulma ja heidän tarpeensa tehdä omia valintoja.

8. Osallistujaroolit venäjänkielisessä CLIL-opetuksessa: Itsevalinnan kautta monenkeskisyyteen?

Johdanto

Luokkahuonevuorovaikutus on institutionaalinen vuorovaikutustilanne. Silti sen osallistujien roolit vaihtelevat ja sosiaalinen arki muodostuu monitasoiseksi kokonaisuudeksi. (Tainio 2007.) Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty venäjää toisena kielenä oppivasta alakoulun CLIL-luokasta. Sen vuorovaikutukseen vaikuttaa itsevalintatilanne (*self-selection*), joka mahdollistuu institutionaalisen kielisopimuksen nimissä. Akronyymi CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) on otettu Suomessa käyttöön vuonna 2005 (Kangasvieri, Miettinen, Saarinen & Ala-Vähälä 2012, 18), ja sillä tarkoitetaan oppisisältöjen opiskelua kohdekielellä (esim. Nikula & Marsh 1997). Kielisopimuksella tarkoitan sitä, että oppilaat saavat vastata vapaasti pyytämättä puheenvuoroa, mikäli he käyttävät kohdekieltä (L2 eli *second language*, tässä työssä venäjä). Tällöin oppilaiden melko vapaat puheoikeudet ohjaavat luokan sosiaalista vuorovaikutusta dialogisempaan suuntaan. Julki-

sen puheenvuoron ottaminen itsevalintaisesti vaikuttanee osallistujaroolien vaihteluun opettajajohtoisessa luokkahuonevuorovaikutuksessa. Sahlströmin (1999, 77) tavoin tarkoitan julkisella puheenvuorolla sellaista puheenvuoroa, jolloin kukaan muu ei ole oikeutetusti äänessä luokkahuoneessa.

Sosiokulttuuriset oppimisen teoriat ovat lähestyneet oppimista myös osallistumisen kautta (esim. Cekaite 2006; Kääntä 2011; Lave & Wenger 1991; Lehtimaja 2012; Ohashi 2013). Tämän teoreettisen viitekehyksen valossa oppiminen ja itse vuorovaikutus nähdään dynaamisena, kasvavana ja muuttavana osallistumisena. Oppiminen mahdollistuu yhteistyössä osaavamman kanssa oppivassa yhteisössä, jossa mahdollisimman autenttisissa ja muuttuvissa arkitilanteissa harjoittelu muistuttaa todellisen elämän tilanteita (Lave & Wenger 1991). Tässä työssä oppivan yhteisön muodostaa alkuopetuksen (1.–2.-luokka) L2-ryhmä. Vaikka aineiston vuorovaikutustilanteet ovat opettajajohtoisia, opetuskeskustelua käydään välillä myös arkikeskustelun tapaan.

Uusien opetussuunnitelman perusteiden (OPS 2014) mukaan oppilas on aktiivinen toimija. Tällä voidaan ymmärtää sekä yksilöllistä että yhteisöllistä toimijuutta (Ohashi 2013) sekä sen muutosta (Lave & Wenger 1991). Toimijuuteen kuuluu kuitenkin aina aktiivisuus, jolloin vastuullisuutta opettelevat oppipojat kehittävät osallistumistaan yhteistyössä muiden yhteisön jäsenten kanssa (Ohashi 2013, 21–22).

Vuorovaikutustutkimuksessa on havaittu, että oppilaiden aktiivisuus ja osallistuminen ovat lisääntyneet opetuksessa, mikä voi osittain johtua opetustyylin ja luokkahuonekulttuurin muutoksesta (Lehtimaja 2012, 15–16). Oppilas voi olla aktiivinen, vaikka hän ei näkyvästi sitä osoittaisikaan (esim. Lehtimaja 2012; Kääntä 2011; Sahlström 1999). Vaikka puhuminen kieliluokassa on keskeistä, se ei ole ainoa osallistumisen resurssi. Puhumisen lisäksi pidän tärkeänä myös muiden multimodaalisten strategioiden (Kääntä & Haddington 2011) eli kehollisuuden ja prosodisten ominaisuuksien kuvaamista osallistumisen rakentumisessa. Kehollisuutta ilmaisevat esimerkiksi nyökkäys, päänravistus, hymy, vartalon suuntaaminen ja katse (Sahlström 1999, 86–87). Prosodially ilmaistaan

esimerkiksi äänen voimakkuutta ja korkeutta, äänensävyä, rytmiä, painotusta ja taukoja (Stevanovic 2016). Luokkahuonevuorovaikutuksen tarkastelussa tarvitaan myös pitkittäistutkimusta (esim. Ahlholm 2015; Cekaite 2007 ja Sahlström 1999), koska vain pidemmän aikavälin muutoksia tarkastelemalla saadaan tehtyä kielenoppimista näkyväksi.

Kahdella aineistoesimerkillä kuvaan epäsymmetrisen luokkahuonediskurssin muuttumista ainakin hetkellisesti tasa-arvoiseksi tiedollisella, kielellisellä ja erityisesti vuorovaikutuksellisella tasolla.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Mitä osallistujaroleja luokkahuoneessa esiintyy?
2. Miten roolit näyttäytyvät luokkahuonevuorovaikutuksessa?

Osallistumisasetelmat

Luokkahuoneen institutionaalinen vuorovaikutus, myös CLIL-luokissa (Dalton-Puffer 2009, 205), on ollut perinteisesti epäsymmetristen osallistujaroolien sävyttämää kahdenvälistä eli dyadi- maista (Peräkylä & Stevanovic 2016, 36), opettajan ja niin sanotun kollektiivisen oppilaan (Sahlström 1999, 81–82) välille muodostunutta vuorokeskustelua. Tainio (2007) on viitannut McHoulin (1978) esittämään perinteiseen luokkahuoneessa vallitsevaan vuorottelunormistoon, joka poikkeaa olennaisesti arkikeskustelun vuorottelusäännöistä. McHoulin (1978) mukaan puheenvuoronsa jälkeen opettaja itse osoittaa vuoron koko luokalle tai osalle siitä ryhmänä toivoen yhden valikoituvan seuraavaksi puhujaksi. Oppilaan vuoron jälkeen ainoastaan opettaja voi jatkaa. Ainoastaan siinä tapauksessa, että opettaja ei jatka, oppilas voi jatkaa äänessä- oloaan. (McHoul 1978, 188.) Koska vuoroista ei tämän normiston mukaan synny kilpailua, mahdollistaa se pitkätkin tauot ja minimoi muun muassa päällekkäispuhunnan (Tainio 2007, 34). Tainion (2007, 35) mukaan tämä epätasa-arvoisia valtasuhteita tuottava normisto toteutuu lähinnä opettajajohtoisissa, julkisia puheen-

vuoroja suosivissa aktiviteeteissa, oppilaiden osallistuessa kuuntelijoina kahdenkeskisessä vuorovaikutuksessa, dyadissa, vailla suoraan näköyhteyttä toisiinsa.

Oppilaat voivat kuitenkin asettua vuorottelunormiston ulkopuolelle tekemällä aktiivisesti aloitteita ja suorastaan kilpailla niistä. Myös oppilaiden välillä voi olla vuorovaikutusta yhteisessä keskustelussa (Cekaite 2006; Lehtimaja 2012). Tästä kaikesta aiheutuvan päällekkäispuhunnan seurauksena (esim. Tainio 2007; Thornborrow 2002) vuorovaikutusta voi luonnehtia monenkeskiseksi keskusteluksi (*multi-party setting*), jossa oppilaiden tapaan keskustella vaikuttavat opettajan lisäksi myös muut osallistujat ja osallistujaroolit, joista neuvotellaan jatkuvasti.

IRF- tai IRE-sykli (*Initiation–Response–Follow-up/Feedback tai Evaluation*, jatkossa IRF) ovat edelleen tyypillisiä havaittuja kolmiosaisia vuoronvaihtorakenteita myös CLIL-luokissa (esim. Nikula & Järvinen 2013, 77). Suppeimmillaan tällainen sykli koostuu opettajan aloitusvuorosta, oppilaan odotuksenmukaisesta vastausvuorosta ja opettajan usein melko lyhyestä vahvistuksesta (Niemelä 2008, 224). Tästä esitän aineistoesimerkin, jossa oppilaiden nimet on muutettu.

- | | | |
|-------|--------------------------|---|
| Ope: | что ты сказала? | I |
| | <i>mitä sinä sanoit?</i> | |
| Siru: | °понеделник° | R |
| | <i>maanantai</i> | |
| Ope: | понеделник | F |
| | <i>maanantai</i> | |

Monenkeskisessä luokkahuonekeskustelussa opetussykli (IRF) ovat kuitenkin usein laajennettuja ja niitä rakennetaan yhdessä (esim. Cekaite 2006, 24–26; Lehtimaja 2012, 33.) Erimielisyyttä tai samanmielisyyttä osoittaessaan oppilaat voivat hetkellisesti muodostaa myös ryhmittymiä (Tainio 2007, 51). Oppilaiden tekemät oma-aloitteiset kysymykset saattavat rohkaista muitakin oma-aloitteisuuteen (Lemke 1990, 52).

Opettajajohtoinenkin opetuskeskustelu, jossa opettajan vuoro- ja luonnehtivat pitkäähköt monologit ja ylipäättään puheenvuorojen tiukka kontrollointi, voi toteutua erilaisin tavoin (ks. Tainio 2007, 34; Thornborrow 2002, 112–131). Voidaan sopia etukäteen vuorojen kulku esimerkiksi niin, että oppilaat saavat ottaa puheenvuoron itsevalintaisesti. Van Dam (2002, 242) esittää, että tällainen arkikeskustelunomaisuuden ja institutionaalisuuden sekoittuminen lisäävät tasa-arvoisuutta luokkahuoneen osallistumisasetelmassa. Oppilaan mahdollisuus valita itsensä puhujaksi ei kuitenkaan vielä riitä. Yhtä tärkeää vuoron onnistumisen kannalta on se, miten siihen reagoidaan (Cekaite 2007; Sahlström 1999): sivuutetaan, moititaan tai laajennetaan vuorovaihtoa eteenpäin tarttumalla oppilaan puheenvuoroon.

Vaikka puhe kohdistuisi oppilaisiin kollektiivina, jokainen jäsen joutuu muodostamaan oman yksilöllisen vastaanottajuutensa (Lehtimaja 2012, 41–44). Sahlströmin (1999, 86) mukaan vastaanottajuutta voidaan osoittaa kolmella tavalla: oppilas asettuu selkeästi vastaanottajaksi, hän suuntautuu pois osallistuen yksityiseen, niin sanottuun pulpettipuheeseen tai ei osallistu näkyvästi lainkaan tai reagoi sopimattomalla tavalla opettajan nimetessä hänet vastaanottajaksi (ks. myös Thornborrow 2002, 131). Eksplisiittistä vastaanottajuutta voidaan osoittaa useilla eri tavoilla: viittaamalla (ks. esim. Sahlström 1999), suuntaamalla katse ja vartalo puhujaan (esim. Kääntä 2011), omavalintaisilla vuoroilla (esim. Cekaite 2007) sekä prosodisesti (Stevanovic 2016).

Staattiset ja dynaamiset osallistujaroolit

Jaan luokkahuoneen osallistujaroolit karkeasti staattisiin ja dynaamisiin. Koulun luonne instituutiona määrittää opettajan ja oppilaan rooleja, jotka ovat luokkahuoneessa luonnollisesti pysyviä (Tainio 2007, 17; Lehtimaja 2012, 32) ja luonteeltaan epätasa-arvoisia (ks. esim. Lehtimaja 2012, 21; Thornborrow 2002, 4) Toisin sanoen, opettajan roolistatus luo sinällään tietynlaisia valtaraken-teita, jotka vaikuttavat osallistujarooleihin. Toinen pysyvä rooli-

jako luokkahuonekontekstissa liittyy osallistumisen oikeutukseen. Luokkahuonevuorovaikutuksessa kaikki ovat ratifioituja (Goffman 1981, 130–135) eli oikeutettuja osallistujia. Toisin sanoen, kaikilla luokkayhteisön oppijoilla on lähtökohtaisesti oikeus saada vahvistettu puheenvuoro.

Opettajan ja oppilaan roolien sisällä voi kuitenkin olla monitasoisuutta ja dynaamista vaihtelua (Tainio 2007), johon vaikuttaa esimerkiksi oppilaiden hetkellinen vallankäyttö (Thornborrow 2002, 113–114). Käytän analyysissäni osallistumiskehikon (*participation framework*) käsitettä, jolla tarkoitan sekä puhujan että kuulijan erilaisista osallistumismahdollisuuksista muodostuvia rooleja, joiden vaihtelevuuteen vaikuttaa kulloinenkin vuorovaikutustilanne. Osallistumiskehikon muutokset voivat toteutua esimerkiksi prosodisten merkitsimien avulla tai sanastollisina koodinvaihtoina (Goffman 1981, 128) tilanteissa, joissa puhuja suuntaa vuoronsa useamman läsnäolijan (kuten luokkahuoneessa yleisesti) sijasta vain yhdelle. Käsitteen isä, sosiologi E. Goffman (1981) tarkoitti osallistumiskehikolla vain kuulijan erilaisia rooleja. Sittemmin keskusteluntutkijat ovat laajentaneet osallistumiskehikon käsitettä koskemaan keskustelun kaikkien läsnäolijoiden joukkoa (esim. Goodwin & Goodwin 2006, 225; Peräkylä & Stevanovic 2016, 39).

Monet tutkijat ovat havainneet opettajan toimivan diskursiivisesti useimmiten aloitteentekijänä, mutta myös vastaajan roolissa (esim. Niemelä 2008) oppilaan tehdessä aloitteita. Luokkahuoneessa opettajaa pidetään myös ensisijaisena tietäjänä, jolla on valtaa myös arvioida oppilaiden vastauksia (Kleemola 2007, 61). Toisaalta myös oppilaat, toissijaiset tietäjät, voivat asettaa opettajan tiedon kyseenalaiseksi omalla toiminnallaan, esimerkiksi vaatimalla lisäselvitystä tai osoittamalla omaa tietämystään (Candela 1999, 146; Lehtimaja 2012, 31). Oppilaat saattavat antaa myös sellaisia vastauksia, joita opettaja ei kysymykseensä odota (Candela 1999, 146). Ellisin (2012, 102–103) mukaan opettaja voi elävöittää opetustaan asettumalla oppilaan rooliin. Toisin sanoen, eksperti ja oppipoika (Vygotsky 1978, 184) voivat vaihtaa roolejaan, jos vuorovaikutustilanne antaa siihen mahdollisuuden. Tällainen mahdolli-

suus tarjoutuu oletettavasti useammin monenkeskisessä osallistumisasetelmassa kuin epäsymmetristen valtasuhteiden ja osallistujaroolien sävyttämässä dyadissa.

Tutkimusasetelma, analyysiyksikkö ja metodi

Tutkimuksen aineisto koostuu alkuopetusvuosien aikana (2013–2015) yhdellä kameralla videonauhoitetuista ja tarkasti litteroituista opettajajohtoisista luonnollisista vuorovaikutustilanteista venäjänkielisiltä CLIL-oppitunneilta. Tutkimusjoukko koostuu 18 suomenkielisen oppilaan (11 poikaa ja 7 tyttöä) ryhmästä, joka opiskelee venäjää ensimmäisenä vieraana kielenä (L2, *second language*). Kaikkien oppilaiden äidinkieli (L1, *first language*) on suomi. Tutkimuksen käynnistyessä syksyllä 2013 lapset olivat alkuopetusikäisiä eli 6–8-vuotiaita. Tutkija-opettajan lisäksi oppitunteihin osallistui viimeistä nauhoituskertaa lukuun ottamatta venäjänkielinen avustaja. Tarkempaan analyysiin valikoitui noin 110 minuutin nauhoituksista neljä opetussekvenssiä, joista kaksi sijoittuu ensimmäiselle alkuopetusvuodelle ja kaksi toiselle. Sekvenssillä tarkoitetaan tässä yhteydessä laajempaa, useasta kolmiosaisesta toimintajaksosta (IRF) muodostuvaa vuorovaikutuskokonaisuutta luokassa.

Opetussekvenssien keskimääräinen kesto on 10 minuuttia, eli yhteensä aineistoa on noin 46 minuuttia. Kaikissa vuorovaikutustilanteissa oppilaat istuvat neljän hengen ryhmissä. Analyysiyksikkönä käytän edellä mainittua IRF-vuorovaihtorakennetta, joista sekvenssit aineistossani muodostuvat. Yhdessä sekvenssissä voi toisin sanoen olla useampi IRF-sykli, joita rakennetaan yhteisymmärryksen saavuttamiseksi sekä kielellisin että kehollisin keinoin (Raevaara 2016, 144).

Käytän aineistoni analyysiin keskusteluanalyysiä. Tosin keskusteluanalyysissä ongelmaksi voi nousta muutoksen syiden identifiointi: johtuvatko muutokset oppimisesta (tässä työssä kohdekielen) vai kontekstin muutoksesta (Lilja 2010, 43). Edellä mainittu tilanteisen oppimisen teoria kuitenkin tukee pitkäaikaisaineiston hyödyntämistä mahdollisen osallistumisen muutoksen todentamisessa.

Monet tutkijat pitävät hyvin keskeisenä osallistumisen resursina yhteisen huomion kohteen jakamista, jossa erityisesti kehollisuuden ja prosodian merkitys on huomattava (esim. Stevanovic 2016). Tässä luvussa vuorovaikutuksen yksityiskohtaisen litteroinnin avulla voin analysoida sekä opettajan että oppilaan roolien dynaamista vaihtelua erilaisissa konteksteissa ja pohtia epäsymmetristen suhteiden rikkoontumista. Litteraateissa esiintyvien osallistujien (opettaja, avustaja, oppilas) nimet ovat pseudonimiä.

Tuloksia

Luokkahuoneen osallistujaroolit

Aineistostani olen havainnut, että tiedollisen ja kielellisen asian tuntijuuden lisäksi opettajan valta-asema korostuu myös itse vuorovaikutuksessa. Usein tämä sosiaalisesta motivaatiosta kumpuava vallankäyttö liittyy tiedollisen ja kielellisen epätasa-arvon kanssa. Tästä syystä käsitelen epäsymmetriaa kolmella tasolla tarkastelllessani luokkahuoneen osallistumiskehikon dynaamista vaihtelua. Kahdella aineistoesimerkillä kuvaan sitä, miten itsevalintatilanne vaikuttanee nimenomaan vuorovaikutuksellisen epätasa-arvon horjumiseen silloin, kun oppilaat käyttävät sopimuksenmukaisesti vain venäjää.

Opettajan ja oppilaiden osallistumisroolit rakentuvat alkuvaiheessa (sekvenssit 1 ja 2) lähinnä opettajasta aloitteentekijänä ja oppilaista vastaajina. Syynä epäsymmetriseen osallistumiskäytökseen voi olla oppilaiden vielä niukka venäjän kielen taito, vaikka heitä rohkaistaan kohdekieliseen tuottamiseen itsevalintaisilla vuoroilla. Kolmas sekvenssi eroaa osallistumiskehikoiltaan kaikista muista. Tässä tilanteessa oppilaat jostakin syystä viittaavat halutessaan puheenvuoron ja opettaja nimeää seuraavan puhujan. Tulkitseen tämän johtuvan mahdollisesti siitä, että vuorovaikutustilanteen rutiinimaisuuden vuoksi oppilailla ei ole tarvetta kilpailla puheenvuoroista, vaikka heidän lingvistiset taitonsa ja erityisesti diskurssitaitonsa loisivat tähän edellytykset. On myös mahdollista,

että kielisopimus etsii muotoaan, koska kaikki oppilasaloitteet ovat kuitenkin kohdekielisiä. Toisaalta, tässä kolmannessa sekvenssissä oppilaiden puhetta suhteessa opettajan puheen määrään on eniten näistä neljästä sekvenssistä (ks. Taulukko 1).

Vaikka osallistujaroolit ovat alkuvaiheessa (sekvenssi 1) melko pysyviä, voi aineistosta havaita puhtaasti **tiedollisen epäsymmetrian** hetkellistä rikkoutumista lähinnä oppilaiden suomenkielisisä puheenvuoroissa. Muutamat oppilaat ilmaisevat itsevalintaisesti mielipiteitään, joilla he pyrkivät osoittamaan tietämystään meillä olevasta topiikista. Opettaja ei useinkaan huomioi näitä oppilaiden suomenkielisiä sivuhuomautuksia tai aloitevuoroja, eli ei ratifioi niitä (esim. Cekaite 2007 ja Thornborrow 2002). Sen sijaan niihin harvoin venäjänkielisiin oppilasaloitteisiin (vain yksi kummassakin alkuvaiheen sekvenssissä), jotka liittyvät tiedolliseen asiantuntemukseen, opettaja tarttuu. Loppuvaiheessa tiedollinen asiantuntijuus limittyy kohdekielisen tietämyksen kanssa johtuen todennäköisesti siitä, että oppilaiden venäjän kielen taito, kuin myös sosiaalistuminen luokkayhteisön käytänteisiin (Cekaite 2007), on lisääntynyt.

Toinen epäsymmetrian taso liittyy opettajan parempaan **kielelliseen taitavuuteen**. Kahta tapausta lukuun ottamatta oppilaat eivät esitä kohdekieleen liittyvää kielellistä asiantuntijuutta kummassakaan alkuvaiheen sekvenssissä. Loppuvaiheen sekvenssissä (sekvenssi 4) esiintyy kaksi tapausta, joissa myös oppilaat pääsevät esittämään kielellistä osaamista venäjän kielen kaunokirjoituksessa. Näistä toisen esittelen yksityiskohtaisesti.

Esimerkissä 1 kuvataan ihmisen ruuansulatusjärjestelmän kertausta. Oppilaita on ohjeistettu samalla myös kirjoittamaan tehtävämönisteesen keskeisiä sanoja. Opettaja toistaa muutama kertaan sanan ”vatsalaukku” samalla kiinnittäen oppilaiden huomion erityisesti alkuäänteeseen painottaen sitä voimakkaasti. Tiina huomaa virheen kyseisen sanan kirjoitusasussa. Oppilaat ovat juuri opiskelleet venäjän kielen tunneilla kaunokirjoitusta ja heillä on tuoreena mielessään kirjainten sitomissäännöt. Opettaja taas on omien sanojensa mukaan (tuonut tämän esille aiemmin) unohtanut nämä säännöt. Syntyy asetelma, jossa oppilaat ovat kielellises-

ti opettajaa viisaampia eli tekevät aloitteita sanan kaunokirjoitus-säännöistä. Esimerkeissä keskustelujaksot on luokiteltu lyhentein I (opettajan aloitevuoro), I/S (oppilaan aloitevuoro), R tai R/CHORUS (yksittäinen vastaus tai kuorovastaus), R/T (opettajan vastaus oppilaan aloitteeseen), F (palautevuoro) ja Sf/Sm (identifioimaton tyttö- tai poikaoppilas). Seuraavassa katkelmassa esiintyvät opettajan lisäksi Tiina ja Akseli.

Esimerkki 1 (2.4.2015) Hyppyri

- 01 T: >ПОТОМ< желудок. I
 >sitten<vatsalaukku.
 ((Tiina jää katsomaan valkotaulua))
- 02 желудок.
 vatsalaukku.
- 03 желудок.
 vatsalaukku.
- 04 >ПОТОМ осталось только одно [слово<, I
 >sitten jäi vain yksi [sana<,
 → 05 Tiina: €LEENA] у тебя нету горочки там ee€, I/S
 €LEENA]sinulla ei ole ”hyppyriä” siellä ee€,
 ((kohottautuu, siirtää katseen opettajaan))
- 06 T: горочка где должно быть,[после ж? R/T, I
 ”hyppyri” missä täytyy olla,[z:n jälkeenkö?
 ((yllättyy))
- 07 Tiina: л R
 л
 ((vilkaisee Akselia ja siirtää katseensa takaisin tauluun))
- 08 Akseli:после л, R
 л:n jälkeen
- 09 Tiina: [после, R
 [jälkeen,
 ((oppilaat seuraavat keskustelua intensiivisesti))
- 10 T: горочка да], молодцы(-). F
 л:n jälkeen ”hyppyri”], hyvä te(-).

Opettaja toistaa kolme kertaa (rivit 1–3) sanan vatsalaukku samalla painottaen voimakkaasti alkuäännettä z. Opettajan vuoron aikana Tiina kääntää katseensa ja myös ylävartalonsa (istuu hieman vinottain tauluun) ja jää katsomaan intensiivisesti valkotaululle heijastettua tehtäväpaperia. Kun opettaja on siirtymässä jo seuraavaan sanaan, Tiina kurottautuu ja katsoo tiiviisti ja hieman hymyillen opettajaa samalla kun hän puhuttelee häntä etunimellä kovalla ja varmalla äänellä tuoden esiin huomionsa virheestä (rivi 5): Opettaja ei ole käsialakirjoituksessaan sitonut z-kirjainta ”hyppyrillä” seuraavaan kirjaimeen. Venäjän kielen tunneilla oppilaita on ohjeistettu tällä humoristisella termillä sitomaan kirjain toiseen tietyllä tavalla. Pari muuta oppilasta jää myös seuraamaan opettajan reaktiota, joka tuleeekin välittömästi (rivi 6). Opettaja toistaa Tiinan esittämän sanan ”hyppyri” ja tekee myös vastakysymyksen sen oikeasta paikasta.

Opettajan vastakysymys laukaisee kiivaan väittelynomaisen keskustelun Tiinan ja Akselin välille molempien vastustaessa opettajan agenda. Tiina vastaa opettajan ehdotukseen tarjoamalla toista kirjainta ”l” Akselin (jota ei valitettavasti näy videolla) kanssa lähes samanaikaisesti (rivit 7 ja 8). Tiina vilkaisee nopeasti Akselin suuntaan, koska näköyhteys on oletettava. Akselin äänessä on hieman harmitusta.

Loppuvaiheessa (erityisesti sekvenssi 4) osallistumiskehikko muuttuu uudelleen. Nyt oppilaat tekevät aloitteita, mutta samalla he ottavat tiedollisesti itsenäisemmän roolin ja omaksuvat osallistumisellaan episteemisen auktoriteetin aseman toimiessaan ensisijaisina asian tietäjinä. Merkittävää on se, että oppilaat rakentavat ja laajentavat aktiivisesti opetussyklejä yhdessä opettajan ja myös toistensa kanssa (esim. Cekaite 2006; Lehtimaja 2012; Tainio 2007) ainoastaan kohdekielellä. Tässä esimerkissä Tiina on ensin vastaanottaja ja sitten aloitteentekijä. Vastaanottajuus ilmenee ensin katseen intensiivisellä suuntaamisella taululle heijastettuun tehtäväpaperiin. Katseen lisäksi Tiina suuntaa myös vartalonsa opettajaan päin ja hieman kurottautuu ylöspäin vahvistaen tällä omaa osaamistaan. Myös prosodia toimii tässä vahvasti puheen kohdistamisen resurssina (ks. Stevanovic 2016). Tämän jälkeen Tiina koh-

distaa aloitesirtonsa opettajaan puhuttelemalla tätä koväänisesti etunimellä. Vokatiivi ilmaistaan varmalla äänensävyllä ja kriittinen lausuma sijoittuu sekventiaalisesti osittain opettajan vuoron kanssa päällekkäin. Varmuudesta viestii myös pienoinen hymy Tiinan kasvoilla.

Muun muassa Lehtimajan mukaan (2012, 100) puhuttelu voi rikkoa institutionaalisia roolinormeja (ks. myös Cekaite 2006, 49). Tiinan aloitesirto on niin kehollinen ja lausutaan muuta ympäristöä voimakkaammalla äänellä, että opettaja asettuu vastaanottajaksi reagoimalla välittömästi tarkistuskysymyksellä. Tiinan erimielisyyttä ilmaisevasta aloitteesta syntyy väittely (Lemke 1990) Tiinan ja luokan toisella puolella istuvan Akselin sekä opettajan välille. Tiina ja Akseli lausuvat lähes samanaikaisesti oikean vastauksen opettajan suljettuun kysymykseen ”z:n jälkeen?” itsevalintaisesti osoittaen näin samanmielisyyttä ja toimien yhteisesti opettajan agendaan vastaan (Tainio 2007 ja Lehtimaja 2012). Osallistumiskehikko muuttuu taas, kun Tiina haastaa aloitesirrollaan toistamiseen opettajan saaden Akselin mukaan ”tiimiinsä”. Opettajan hieman yllätynyt äänensävy viestii siitä, että virhe on ollut tahaton, vaikka hän myös kehuu oppilaita näiden huomioista ja toimintaansa kohdistamasta kritiikistä. Tiinan aloitteesta seurannut väittely rikkoo useasti McHoulin (1978) vuorottelusäännöstöä, jonka mukaan oppilas ei valitse seuraavaa puhujaa. Tässä tapauksessa oppilas peräti haastaa opettajan ja oppilaiden kesken syntyy kilpailua puheenvuoroista sekä tiimiytymistä (Lehtimaja 2012; Tainio 2007). Tiinan hakeutuminen katsekontaktiin väittelytoverinsa Akselin kanssa viestii myös tästä yhteen lyöttäytymisestä (Kääntä & Haddington 2011).

Kolmas osallistumisrooleihin liittyvä epätasapaino liittyy itse **vuorovaikutukseen**. Alkuvaiheessa (sekvensi 1) esiintyy kaksi tapausta, joissa oppilaat muodostavat hetkellisesti tiimin joko keskenään opettajaa haastaen tai kahtena osittain sukupuolittuneena ryhmänä toisiaan haastaen. Seuraavassa alkuvaiheen esimerkissä 2 kuvaan tätä viimeksi mainittua. Epäsymmetria on ainoastaan tässä yhdessä tapauksessa selkeästi sosiaalinen. Muihin hieman vastaviin tapauksiin liittyy myös oppilaiden tiedollista asiantuntijuutta.

Esimerkissä 2 käsitellään Suomen alkeismaantiedettä. Opettajan Suomen maantieteelliseen muotoon liittyvä vaihtoehtokysymys synnyttää itsevalintatilanteen, joka laukaisee kollektiivisen kuorovastauksen. Katkelmassa esiintyvät opettajan (T) ja avustajan (A) lisäksi Tiina, Väinö, Niki, Niko, Juhani, Nea, Minttu, Aapo, Saimi, Henri ja Tuomas.

Esimerkki 2 (21.11.2013) Suomi-neito

- 01 T: смотри фор:му. (.) I
katso tuo:toa.
 ((kävelee valkokankaan luo, oppilaat seuraavat))
- 02 >это< финляндия это ↑мальчик,или I
 ↓девушка?
 >tämä< suomi onko tämä ↑poika vai ↓tyttö?
 ((Minttu viittaa, mutta laskee käden saman tien alas))
- 03 Henri: [МАЛЬЧИК: R
POI:KA
- 04 Sf: (девушка) R/CHORUS
 (tyttö)
- 05 Henri: МАЛЬЧИК R/CHORUS
POIKA
 ((Väinö, Niki, Niko, Juhani ja Tuomas hymyilevät katsoen tiiviisti valkotaulua; Väinö vilkaisee Henriä luokan toisella puolella))
- 06 Henri: МАЛЬЧИК R/CHORUS
POIKA
 ((Saimin ilme vakavoituu; Nikon, Nikin ja Tuomaksen ilme on iloinen))
- 07 Sm: мальчик R/CHORUS
poika
- 08 Juhani: €мальчик€ R/CHORUS
 €poika€
- 09 Väinö: (девушка:)] R/CHORUS
 (tyttö)
 ((Väinö vilkaisee sivulleen, kääntää sitten katseensa valkotaululle))

10. A: тихо тихо (-)
hiljaa hiljaa
- 11 T: SHH SHH
- 12 это <девушка, потому что (.) платье >, F
tämä on <tyttö, koska on (.) leninki>,
((tekee leninkiä kuvaavan liikkeen))
((Juhani nyrpistää; Nikon, Nikin ja Tuomaksen ilme vakavoituu))
((Saimi, Nea ja Minttu hymyilevät))
- 13 Saimi: €eh€
((katse suunnattuna opettajaan))
- 14 T: >смотри< (.) платье такая = F
>katso<(.) *tällainen leninki*=
- 15 это же ↓девушка да? F
tämähän on ↓tyttö?
((alentaa ääntään kuiskaukseksi ja piirtää ilmassa hametta; kaikki videolla näkyvät oppilaat seuraavat))
- 16 это дева финляндия. F
tämä on suomineito.

Opettaja johdattelee oppilaita vastaamaan painottaen ensimmäistä vaihtoehtoista substantiivia ja pitää pienen tauon ennen toista (rivi 2). Ennen vaihtoehtokysymystään hän on kohdistanut oppilaiden huomion siirtymällä valkokankaalle heijastetun Suomen kartan viereen ja kehottanut tarkastelemaan Suomen muotoa. Videolla näkyvät oppilaat seuraavat tiiviisti katsellaan opettajaa ja Suomen karttaa. Henri reagoi ensimmäisenä opettajan johdattelevaan kysymykseen huutamalla kovaan ääneen oman ehdotuksensa ”poika” venyttäen sanaa (rivi 3). Muutama tyttö reagoi tähän väisummin (rivi 4) vastakkaisen sukupuolen nimeämisellä. Väittely Suomen sukupuolesta jatkuu (rivit 5–9). Nauhalla kuuluvat äänet ovat poikien ääniä.

Väinö tuottaa kuitenkin päinvastaisen vastauksen kuin kovaääniset pojat ja katsoo muita vilkuiltuaan valkotaululle (rivi 9). Väinön vastauksen voi päätellä hänen suun liikkeistään. Videolla näkyvien poikien katseet ovat saaneet eloa ja heidän kasvonsa ovat hymyssä ilmaisten jo voitonriemua. Tytöt ovat selvästi epävarmem-

pia hiljaisemmassa kuorovastauksessaan. Saimin ilme kertoo pettymyksestä kovaäänisen huutelun lomassa. Yhtä kaikki, oppilaiden katseet ovat edelleen tiiviisti suunnattuina opettajaan. Avustaja puuttuu huutamiseen työrauhan häiritsemisenä ja yrittää hiljentää poikia (rivi 10). Myös opettaja käyttää työrauhavuoron (rivi 11) lopettaakseen polarisoituneen väittelyn ja välittömästi tämän jälkeen paljastaa ”oikean” vastauksen muuta ympäristöä hitaamalla tempolla samalla madaltaen ääntään saaden tällä aikaan salaperäisyyden vaikutelman: ”tämä on tyttö, koska on ”leninki” (rivi 12). Samalla hän tekee ikonisen eleen.

Opettajan leikillistä perustelua Suomen sukupuolesta seuraa Nikon, Nikin ja Tuomaksen vakavoituminen. Erityisesti Juhani pettyy voimakkaasti ja nyrpistää harmistunut ilme kasvoillaan (rivi 12). Nea, Minttu ja Saimi puolestaan ilahtuvat silminnähden. Saimi takarivissä (rivi 13) huudahtaa ihastuksesta ja näyttää voitonriemuiselta. Opettaja hakee perustelulleen vielä oikeutusta kysymällä retorisen kysymyksen ”tämähän on tyttö?” (rivi 15) ja vahvistaa arvioivan vuoronsa käyttämällä nyt Suomesta sanaa ”suomineito” (rivi 16) sitä myös painottaen. Lausuman ja samalla opetussyklin päättymistä indikoi laskeva intonaatio.

Tässä katkelmassa opettaja esittää kulttuurista tietoa Suomen oletetusta sukupuolesta arvoituksen muodossa. Suomen karttaa on luettu siten, että siinä on nähty neito. Oppilaat eivät kuitenkaan todennäköisesti ole tietoisia tästä visuaalisuuteen perustuvasta tulkinnasta. He ovat myös sen ikäisiä, että provosoituvat teemasta. Osallistumiskehikko muodostuu aluksi opettajasta aloitteentekijänä. Oppilaat asettuvat vastaanottajiksi suuntaamalla katseensa opettajan esittämään karttaan. Opettajan äänensävy sekä painotuksella ilmaistu johdatteleva – ja hieman provokatiivinen – kysymys saavat ehkä aikaan sen, että oppilaat orientoituvat opetussykliin. Osallistumiskehikko muuttuu oppilaiden vallatessa puheareenan kommentteillaan Suomen sukupuolesta tosin sillä seurauksella, että väittely kärjistyy joidenkin oppilaiden väliseksi kritiikkömäksi sukupuolikiistelyksi, jolla he onnistuvat valtaamaan puheareenan ilman varsinaista kulttuurista tietoa asiasta. Tällä tavalla he onnistuvat kuitenkin horjuttamaan hetkellisesti vuorovaikutusel-

lista asymmetriaa. Opettaja käyttää institutionaalisen roolinsa suoma valta-asemaansa palauttaen työrauhavuorolla (rivi 11) osallistumiskehikon taas ydädisemmaksi.

Vaikka alkuvaiheessa esiintyy lähes pelkästään suomenkielisiä itsevalintaisia vastausvuoroja ja joitakin oppilasaloitteita, käydään tämä huumorin höystämä vuorovaikutusaktiviteetti täysin kohdekielellä. Loppuvaiheessa ei enää esiinny tällaista kärjistynyttä väittelyä väittelyn vuoksi. Loppuvaiheelle on ominaisempaa oppilaiden välinen vuorovaikutus kohdekielellä, kuten ensimmäisessä esimerkissä osoitettiin.

Aineiston yksityiskohtaisen tarkastelun jälkeen voin todeta, että epäsymmetriset valtasuhteet horjuivat niin tiedollisesti, kielellisesti kuin pelkästään vuorovaikutuksellisesti venäjänkielisesä CLIL-alkuopetuksessa. Cekaiten (2006, 2007) tutkimustulosten suuntaisesti tämän tutkimuksen pitkittäisaineiston tarkastelu osoitti selvän muutoksen oppilaiden osallistumisessa vuorovaikutuskompetenssin kasvaessa (ks. Lave & Wenger 1991).

Kummassakin alkuvaiheen sekvenssissä (sekvenssit 1 ja 2) opettaja esitti tiuhaan tahtiin johdattelevia kysymyksiä, joihin oppilaat itsevalintaisesti vastasivat kuorossa tai yksin odotuksenmukaisesti. Alkuvaiheessa osallistumiskehikko rakentui pääsääntöisesti opettajasta aloitteen tekijänä ja oppilaasta vastaanottajana ja vastaajana. Loppuvaiheessa kolmiosaiset vuorovaihtorakenteet laajenivat ja oppilaat olivat aktiivisempia ja aloitteellisempia kuin alkuvaiheessa. Osallistujaroolit muuttuivat ja vaihtelivat lopussa tiuhaan tahtiin. Vuorovaikutus itsessään sai useasti arkikeskustelunomaisia piirteitä, mikä nimenomaan saattoi vaikuttaa osallistujaroolien muutoksiin. Kuten Lehtimajankin aineistossa (2012) myös tässä työssä hiljaisemmat oppilaat näyttivät osallistuvan vähintäänkin kuuntelijoina äänekkäämpien oppilaiden ja opettajan välisessä keskustelussa.

Miten roolit näyttäytyvät?

Seuraavaksi (taulukko 1.) esitän neljästä tarkemmin analysoimastani sekvenssistä opettajan ja oppilaiden puheen eli äänessäolijoiden prosentuaaliset määrät suhteessa puheenvuorojen pituuteen tekstisanoina. Tekstisanoiksi ei ole laskettu esimerkiksi dialogipartikkeleita (esim. mm) eikä avustajan (A) puhetta. Sama tekstisana voi esiintyä sekvenssissä useamman kerran.

Taulukko 1. Opettajan ja oppilaiden puheenvuorojen pituus tekstisanoina

	Sekvenssi 21.11.2013	Sekvenssi 16.1.2014	Sekvenssi 11.1.2015	Sekvenssi 2.4.2015
Opettaja <i>n</i>	632	506	371	629
Opettaja %	79,3	80	77	81,8
Oppilas <i>n</i>	165	126	112	140
Oppilas %	20,7	20	23	18,2
Yhteensä <i>n</i>	648	632	483	769
	100 %	100 %	100 %	100 %

Prosenttiluvut on laskettu *n* jaettuna tekstisanojen yhteismäärällä

Kuten prosentuaaliset luvut kertovat (taulukko 1), äänessäolijan roolissa on useimmiten opettaja, peräti neljän viidesosan verran. Kun oppilas puhuu, hän on useimmiten vastaajan roolissa. Vaikka oppilasaloitteiden määrä sinänsä kasvaa loppuvaiheessa (Kaunisto 2016), ei se muuta opettajan ja oppilaan perinteistä puhujaroolijakoa lainkaan. Opettaja hallitsee edelleen puheareenaa ja täyttää sen suurimmaksi osaksi omalla puheellaan. Tämä tulos vastaa niin sanottua kaksi kolmasosaa -sääntöä (esim. Tainio 2007, 56), jonka mukaan luokkahuoneen puhetilasta kaksi kolmasosaa on opettajan puhetta. Tämä edellä mainittu sääntö pitää sisällään olettamuksen myös siitä, että oppilaiden puheesta poikien osuus on suurempi kuin tyttöjen (esim. Bergvall & Remlinger 1996). Poikien ja tyttöjen puheenvuorojen pituutta ei ole tässä työssä tarkasteltu erikseen.

Puheenvuorojen pituuden määrällinen tarkastelu ei kuitenkaan tuo valaistusta siihen, millä tavalla opettaja suuntaa puhettaan

oppilaille ja miten oppilaat asettuvat vastaanottajiksi. Tämä puoli osallistumisesta esiteltiin ensimmäisen tutkimuskysymyksen yhteydessä. Luokkahuonediskurssin laadullisella tarkastelulla saatiinkin tarkempi kuva muun muassa oppilaiden vastaanottajuuden ilmentymistä (Sahlström 1999; Lehtimaja 2012).

Pohdinta

Aineistossani vuorovaikutus oli dialogista alusta alkaen. Tämä johtui todennäköisesti itsevalintatilanteista opetusvuorovaikutuksessa. On kuitenkin todettava, että pelkkä itsevalinta ei takaa dialogisuutta. Aineiston analyysi osoitti, että opettaja ratifioi vain kohdekieliset oppilasaloitteet ryhtyen rakentamaan vuorovaihtoa yhteistyössä oppilaiden kanssa. Näin hän osallistui myös itse aktiivisesti valtarakenteiden horjuttamiseen. Oppilaat pääsivät osoittamaan innokkuuttaan huutamalla samanaikaisesti vastauksia tai tehden aloitteita ja samalla rikkomaan perinteistä vuorottelusäännöstä (McHoul 1978).

Kysymys saattoi olla myös jonkinlaisesta oppilaiden kapinoinnista: kapinointi kollektiivina opettajan agendaan vastaan ja myös toisiaan vastaan. Oppilaiden tiimiytyminen kuitenkin mahdollisti heidän pysymisensä valtaamallaan puheareenalla jopa yhdellä ja samalla responsilla. Kielitaidon ei siis tarvitse olla kovinkaan laaja, jotta sillä voisi pärjätä ainakin hetken aikaa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Analyysi ei täysin paljastanut arkikeskustelunomaisen luokkahuonediskurssin perusolemusta: oliko se huumorimoodissa toteutettua vai vakavampaa? Joka tapauksessa se edisti oppilaiden tasa-arvoisia osallistumismahdollisuuksia (esim. van Dam 2002). Tällainen vuorovaikutuksellisen epäsymmetrian horjuminen jäi kuitenkin alkuvaiheen ilmiöksi.

Mielenkiintoista sinällään oli oppilaiden ryhmittäytyminen väitellässään Suomen sukupuolesta. Tarkempi videonauhoituksen tarkastelu osoitti, että kysymys ei loppujen lopuksi ollutkaan täysin rikkomattomasta sukupuolittuneesta väittelystä, vaikka erityisesti Henrin kovaaääninen huutelu aluksi loi sellaisen vaikutelman. Vaik-

ka keskustelunanalyysin vahvuus onkin juuri kielellisten vuorovai-
kutusresurssien lisäksi kehollisuuden tuomien resurssien tarkaste-
lussa, tässä tapauksessa Väinön kielellinen kommentti ”tyttö” rik-
koi sukupuolisävytteisen vuorottelujäsennyksen. Oppilaiden il-
meet kuitenkin kertoivat kahteen tiimiin, tyttöihin ja poikiin, kuu-
lumisesta eikä sitä voida täysin sivuuttaa.

Vaikka opettaja todennäköisesti halusi vain aktivoida oppilai-
den kohdekielen käyttöä, hän tuli institutionaalisen roolinsa suo-
min valtaoikeuksin tuottaneeksi implisiittisesti sukupuolta nosta-
malla esiin Suomen muodon, jossa hän näki ”leningin” ja täten
tytön tai neidon. Tällä tavalla hän kylvi kenties tahtomattaan op-
pilaiden ajatteluun oman kulttuurisen tietämyksensä lisäksi myös
omia arvojaan (Palmu 2003, 172). Sukupuolisävytteisyys opetta-
jan ja oppilaiden väliseen vuorovaihtoon syntyi siis kulttuuri-
sen tiedon tuomisesta julkiseksi, eikä siitä, että opettaja luokitte-
lisi oppilaat sukupuolisesti. Sen he tekivät itse. Voidaan kuitenkin
kysyä, olisiko opettajan pitänyt sukupuolineutralisoida Suomen
muoto maantieteellisenä alueena? Tämä saattaa kuulostaa hius-
ten halkomiselta, mutta tasa-arvo ja sukupuolineutraalius liittyvät
kuitenkin tiiviisti yhteen nykypäivän koulumaailmassa. Jokaisen
opettajan olisi varmasti syytä ainakin pysähtyä tarkastelemaan
opetuksessaan mahdollisesti implisiittisesti käyttämiään sukupu-
olistereotyyppioita.

Muutokset osallistumiskehikossa olivat tässä työssä vain het-
kellisiä. Opettajan tehtävänähän on luonnollisesti palauttaa oppi-
laat myös varsinaisen aiheen pariin. Tämä opettajan institutionaali-
sen roolin myötä toteutunut toiminta näkyikin erityisesti paikallis-
ten oppilastiimien haastamisepisodien tultua siihen pisteeseen, että
tilanne oli jo lähes sietämätön. Aineiston suppeus ei anna kuiten-
kaan lupaa yleistyksille, vaikka muutos osallistumisessa oli ilmei-
nen tässä venäjänkielisessä CLIL-ryhmässä. Multimodaalisuuden
analysointi, vaikkakaan ei systemaattisesti, loi myös syvemmän ja
hienojakoisemman kuvan luokkahuoneen osallistumISRakenteista
kuin pelkkä määrällinen sanojen laskeminen.

Toki jäin myös miettimään, rajoittiko sopimus itsevalintaisuus-
desta oppilaiden osallistumismahdollisuuksia muuten. Sahlström

(1999, 123) on päätyntä siihen tulokseen, että itsevalintaiset vastausvuorot rajoittavat muiden oppilaiden julkisia puheenvuoroja. Omassa luokassani itsevalintaisuuden sallimisen tarkoitus oli rohkaista oppilaita käyttämään kohdekieltä pienelläkin kielitaidolla. Tämä on CLIL-opetuksessa keskeistä ja tuo perinteiseen vieraan kielen oppimiseen mukanaan metodologisen lisäarvon. Tässä mielestäni onnistuttiin.

Opettajajohtoisessa aktiviteetissa opettaja pystynee institutionaalisen auktoriteettiasemansa turvin valvomaan sopimuksen toteutumista muistutteleamalla siitä ja ohjaamalla oppilaita noudattamaan sitä alusta lähtien. Voidaan kuitenkin kysyä, ulottuuko opettajan valta kuitenkaan muuhun kuin opettajajohtoiseen vuorovaiikutukseen (vrt. Jakonen 2016). Pohdittavaksi myös jää, pitäisikö oppilaiden antaa vapaammin käyttää omaa äidinkieltään CLIL-opetuksessa.

Lähteet

- Ahlholm, M. 2015. Englanti venäjänkielisen alakoululaisen suomen kielen oppimisen tukena. Teoksessa Jyrki Kalliokoski, Karita Mård-Miettinen & Tarja Nikula (toim.) *Kieli koulutuksen resurssina: vieraalla ja toisella kielellä oppimisen ja opetuksen näkökulmia*. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2015/n:o 8, 93–112.
- Bergvall, V., L. & Remlinger, K., A. 1996. Reproduction, resistance and gender in educational discourse: the role of Critical Discourse Analysis. *Discourse & Society* 7 (4), 453–479.
- Candela, A. 1999. Student's power in classroom discourse. *Linguistics and Education*, 10 (2), 139–163.
- Cekaite, A. 2006. Getting started. Children's participation and language learning in an L2 classroom. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:22401/FULLTEXT01.pdf> . (Luettu 3.3.2018)
- Cekaite, A. 2007. A Child's development of interactional competence in a swedish L2 classroom. *The Modern Language Journal*, 91 (1), 45–62.
- Dalton-Puffer, C. 2009. Communicative competence and the CLIL lesson. Teoksessa de Zarobe, Y. R. & Jiménez Catalán, R. M. (toim.), *Content and language integrated learning. Evidence from research in Europe*. Bristol-Buffalo-Toronto: Multilingual Matters, 197 –214.
- van Dam, J. 2002. Ritual, face, and play in a first English lesson: Bootstrapping a classroom culture. Teoksessa Kramsch, C. (toim.) *Language acquisition and language socialization. Egological perspectives*. *Advances in Applied Linguistics*. London: Continuum, 237– 265.
- Ellis, R. R. 2012. *Language teaching research & Language pedagogy*. Oxford: Wiley Blackwell.

- Goffman, E. 1981. *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Goodwin, C. & Goodwin, M. H. 2006. Participation. Teoksessa A. Duranti (toim.), *A Companion to linguistic anthropology*. Blackwell Publishing Ltd (UK), 222–244.
- Jakonen, T. 2016. Managing multiple normativities in classroom interaction: Student responses to teacher reproaches for inappropriate language choice in a bilingual classroom. *Linguistics and Education* vol. 33, 14–27.
- Kangasvieri, T., Miettinen, H., Saarinen, T. & Ala- Vähälä, T. 2012. Selvitys kotimaisten kielten kielikylpyopetuksen ja vieraskielisen opetuksen tilanteesta Suomessa: Kuntatason tarkastelu. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopisto. PDF: ISBN 978-39-4502-2. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/40412/Selvitys%20kotimaisten%20kielten%20verkko.pdf?sequence=1> (Luettu 3.3.2018)
- Kaunisto, M. 2016. Oppilaiden aloite- ja vastausvuorot venäjänkielisessä CLIL-alkuopetuksessa. *AFinLAN vuosikirja 2016*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 74. <http://ojs.tsv.fi/index.php/afinlavk>. (Luettu 3.3.2018)
- Kleemola, S. 2007. Opettajan kysymykset oppitunnilla. Teoksessa Tainio, Liisa (toim.), *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi*. Helsinki: Helsinki University, 61–89.
- Kääntä, L. 2011. Katse, nyökkäys ja osoittava ele opettajan vuoronannossa luokka-huonevuorovaikutuksessa. Teoksessa Kääntä, L. & Haddington, P (toim.), *Kieli, keho ja vuorovaikutus. Multimodaalinen näkökulma sosiaaliseen toimintaan*. Suomalaisen Kirjallisuuden seuran toimituksia 1337, Tiede, 122–151.
- Kääntä, L. & Haddington, P 2011. Johdanto multimodaaliseen vuorovaikutukseen. Teoksessa Kääntä, Leila & Haddington, P (toim.), *Kieli, keho ja vuorovaikutus. Multimodaalinen näkökulma sosiaaliseen toimintaan*. Suomalaisen Kirjallisuuden seuran toimituksia 1337, Tiede, 11–45.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lehtimaja, I. 2012. Puheen suuntia luokkahuoneessa. Oppilaat osallistujina suomi toisena kielenä -tunnilla. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/28869/puheensu.pdf?sequence=1>. (Luettu 3.3. 2018)
- Lemke, J. L. 1990. *Talking science. Language, learning, and values*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Lilja, N. 2010. Ongelmista oppimiseen. Toisen aloittamat korjausjaksot kakkoskielisessä keskustelussa. *Jyväskylä studies in humanities*. 146.
- McHoul, A. W. 1978. The organization of turns at formal talk in the classroom. *Language in Society* 7 (2), 183–213.
- Niemelä, N. 2008. Interaktion i helklass under ett tema i språkbud. *Acta Waesaensia* nr 194. Vaasa. *Språkvetsenskap* 39.
- Nikula, T. & Marsh, D. 1997. Vieraskielisen opetuksen tavoitteet ja toteutuminen. *Opetushallitus 1997*. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Nikula, T. & Järvinen, H. M. 2013. Vieraskielinen opetus Suomessa. Teok-

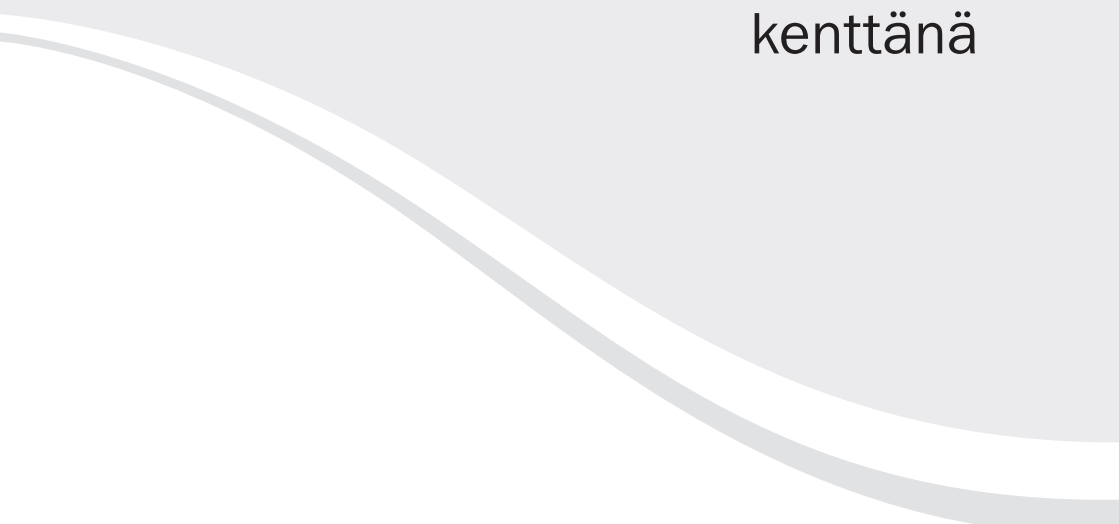
- ssa L. Tainio & H. Harju-Luukkainen (toim.) Kaksikielinen koulu – tulevaisuuden monikielinen Suomi. Jyväskylän yliopistopaino, 192–218.
- Ohashi, Y. 2013. Linguistic participation as a manifestation of second language learning in the primary classroom. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 7 (1), 19–39.
- OPS. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. <http://www.oph.fi/ops2016/perusteluonnokset/perusopetus> (Luettu 3.3.2018)
- Palmu, T. 2003. Sukupuolen rakentuminen koulun kulttuurisissa teksteissä. *Etnografia yläasteen äidinkielen oppitunneilla*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 189. Helsinki: Yliopistopaino.
- Peräkylä, A. & Stevanovic, M. 2016. Kehollinen läsnäolo. Teoksessa Stevanovic, M. & Lindholm, C. (toim.), *Keskusteluanalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*. Tampere: Vastapaino, 32–46.
- Raevaara, L. 2016. Toimintajaksojen rakenteet. Teoksessa Stevanovic, M. & Lindholm, C. (toim.), *Keskusteluanalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*. Tampere: Vastapaino, 143–161.
- Sahlström, F. 1999. Up the hill backwards. On interactional constraints and affordances for equity-constitution in the classrooms of the swedish comprehensive school. *Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala Studies in Education* 85.
- Stevanovic, M. 2016. Prosodia. Teoksessa Stevanovic, M. & Lindholm, C. (toim.), *Keskusteluanalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*. Tampere: Vastapaino, 100–121.
- Stevanovic, M. & Lindholm, C. (toim.) 2016. *Keskusteluanalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*. Tampere: Vastapaino.
- Tainio, L. 2007. Miten tutkia luokkahuoneen vuorovaikutusta keskusteluanalyysin keinoin? Teoksessa Tainio, L. (toim.), *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi*. Helsinki: Helsinki University Press, 15–58.
- Thornborrow, J. 2002. *Power talk. Language and interaction in institutional discourse*. Great Britain: Pearson Education.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society. The Development of higher psychological processes*. USA: Library of Congress Cataloging in Publication Data.

Litteroinnissa käytetyt merkit (ks. Stevanovic & Lindholm 2016, 441):

[päällekkäispuhunnan alku
]	päällekkäispuhunnan loppu
=	kaksi lausumaa liittyy toisiinsa tauotta
(0,5)	hiljaisuus sekunteina
(.)	0,2 sekuntia lyhyempi hiljaisuus
.	laskeva sävelkulku
,	tasainen sävelkulku
?	nouseva sävelkulku
sa-	sana jää kesken
<u>sana</u>	sanan painottaminen
sa:na	äänteen venyttämisen
SANA	ympäröivää puhetta voimakkaammalla äänellä puhuttu jakso
°sana°	ympäröivää puhetta hiljaisemmalla äänellä puhuttu jakso
€sana€	hymyilevällä äänellä puhuttu jakso
↓	nuolen jälkeinen sana tai tavu lausuttu ympäröivää puhetta matalammalla äänellä
↑	nuolen jälkeinen sana tai tavu lausuttu ympäröivää puhetta korkeammalla äänellä
>sana<	ympäröivää puhetta nopeammin puhuttu jakso
<sana>	ympäröivää puhetta hitaammin puhuttu jakso
(sana)	epäselvästi puhuttu sana
(-)	sana tai tavu, josta ei saatu selvää
(())	kehollinen toiminta
sana	suomennos

III

Korkeakoulutus
tasa-arvon
kenttänä

A decorative graphic consisting of two thick, wavy lines that curve from the left side of the page towards the right. The top line is white, and the bottom line is a light gray, creating a layered, wave-like effect.

9. Kiipijöitä ja Uusintajia – keitä ovat 2010-luvun yliopisto-opiskelijat?

Johdanto

Yliopisto-opiskelijoiden määrä on kasvanut huimasti viimeisten vuosikymmenten aikana. Länsi-Euroopassa, Suomi mukaan lukien, massakorkeakoulutuksen vaiheeseen (Trow 2007) siirryttiin 1980- ja 1990-luvuilla (Usher 2009, 3), minkä jälkeen opiskelijamäärät ovat kasvaneet tasaisesti. Vuonna 2015 Suomen 14 yliopistossa opiskeli vajaat 140 000 perustutkinto-opiskelijaa (Vipunen 2017). Yliopisto-opiskelu ei enää ole valikoidun eliitin yksinoikeus, vaan siitä on tullut suuren joukon koulutusväylä syntyperästä riippumatta.

Suomessa tasa-arvon tavoitteet ohjasivat koulutuspolitiikan suuntaviivoja erityisesti 1960- ja 1970-luvuilla. Maakuntiin perustettiin uusia yliopistoja, mikä lisäsi koulutusmahdollisuuksien alueellista tasa-arvoa. Opintotuki- ja lainajärjestelyillä taas pyrittiin parantamaan vähävaraisista perheistä tulevien opiskelumahdollisuuksia. 1980-luvulta alkaen uusliberalistiset aatteet alkoivat voimistua, ja tasa-arvotavoitteiden tilalle nousi toisenlaisia arvoja. Koulutushyvä jakaminen kaikelle kansalle ei ollut enää riittävä

korkeakoulupolitiikan tavoite. 2000-luvulla alettiin korostaa kansainvälisyyttä, tehokkuutta, tuottavuutta ja erikoistumista. Viime vuosina erityistä huomiota on kiinnitetty opiskelijavalintoihin. Valintoja uudistamalla pyrkimyksenä on vähentää välivuosia, madallata opintojen aloitusikää, karsia moninkertaista koulutusta ja lyhentää opintojen kestoa (OPM 2010). Kevästä 2016 alkaen korkeakoulujen oli muun muassa varattava osa yhteishaun opiskelupaikoista ensimmäistä korkeakoulupaikkaa hakeville (OKM 2017).

Koulutus periytyy vahvasti edelleen, vaikka opiskelijoiden sosiaalisten taustojen erot ovatkin tasoittuneet (esim. Nevala 1999; 2016; Kivinen, Hedman & Kaipainen 2012). Yliopistoon hakevat ja vielä selvemmin opiskelemaan hyväksytyt tulevat hyväosaisista väestönosista: heidän vanhempansa ovat usein varsin korkeasti koulutettuja ja toimivat ylemmissä toimihenkilöasemissa (Nori 2011a). Yliopistojen ja alojen välillä on kuitenkin havaittavissa selviä eroja opiskelijoiden kotitaustan suhteen: korkeakoulukentältä voidaankin paikantaa ”elitistisempiä” ja ”kansanomaisempia” yliopistoja ja aloja (Kivinen & Rinne 1995). Elitistisempiä aloja ovat erityisen selvästi *lääketiede* ja *oikeustiede* (Nori 2011a; Kivinen & Hedman 2016; Nevala 1999; Saari, Aarnio & Rytönen 2015; Kivinen & Rinne 1995; Liljander 1996), mutta myös *eläinlääketiede* (Kivinen & Hedman 2016; Saari ym. 2015; Nevala 1999; Liljander 1996), *teknillinen ala* (Saari, Aarnio & Rytönen 2015; Nori 2011a; Nevala 1999), *kauppatiede* (Saari ym. 2015; Nori 2011a; Nevala 1999) ja *liikuntatiede* (Kivinen & Rinne 1995). Kansanomaisempia ja vähemmän valikoivia aloja ovat *kasvatustiede* (Kivinen & Hedman 2016; Nori 2011a; Liljander 1996; Kivinen & Rinne 1995), *farmasia* (Nori 2011; Liljander 1996), *terveysala* (Saari ym. 2015) ja *humanistiset tieteet* (Liljander 1996; Nori 2011a). *Psykologian* Kivinen ja Rinne (1995) sekä Liljander (1996) luokittelevat 1990-luvulla melko kansanomaiseksi alaksi, kun taas parikymmentä vuotta myöhemmin Kivisen ja Hedmanin (2016) jaottelussa ala oli pikemminkin valikoiva vanhempien sosiaalisen taustan suhteen.

Massoittuminen on monipuolistanut opiskelija-aineista: yliopistoissa opiskelee eri-ikäisiä, erilaisista lähtökohdista tulevia opis-

kelijoita, joilla tavoitteet ja opiskeluun liitetyt merkitykset vaihtelevat suuresti. Suomalaiset yliopisto-opiskelijat eroavat monien muiden maiden opiskelijoista erityisesti iän ja sukupuolijakauman osalta: naisten osallistuminen on viime vuosisadan alusta lähtien ollut Suomessa poikkeuksellisen vilkasta (Nevala 2002, 183), ja opiskelijat ovat keskimääräistä vanhempia: meillä opinnot aloitetaan suhteellisen myöhään ja valmistumisikä on korkeampi kuin monissa muissa maissa.

Tässä tutkimuksessa luodaan katsaus 2010-luvun yliopisto-opiskelijoihin. Tarkoituksena on yhtäältä selvittää, millaisista lähtökohdista opintoja nykyään suoritetaan ja miten opiskelijat eroavat toisistaan taustoiltaan. Toisaalta pyritään löytämään opiskelijoita yhdistäviä tekijöitä ja näiden tekijöiden perusteella jakamaan opiskelijat ryhmiin. Ryhmittelyllä voimme paremmin ymmärtää opiskelijoiden lähtökohdista ja elämäntilanteita, jolloin myös oikeanlainen tuki ja ohjaus opintojen edistämiseksi on helpompi kohdistaa.

Luku etenee niin, että ensin tarkastellaan tutkimuksen taustaa eli aiempia aiheesta tehtyjä tutkimuksia niin Suomessa kuin kansainvälisestikin. Samassa luvussa esitetään tutkimuskysymykset. Seuraavassa luvussa esitellään tutkimuksessa käytetty aineisto ja menetelmät. Tämän jälkeen kerrotaan keskeiset tulokset: aineistosta erottui neljä ryhmää ja näitä kutakin tarkastellaan lähemmin. Luvun viimeisessä osassa vedetään tulokset yhteen ja peilataan niitä laajempaa koulutuspoliittista taustaa vasten.

Aiemmat tutkimukset ja tutkimuskysymykset

Yliopisto-opiskelijoita ryhmitteleviä ja tyyppitteleviä tutkimuksia on tehty melko paljon niin Suomessa kuin kansainvälisestikin. Näissä tutkimuksissa ryhmittelyn ja tyyppittelyn perusteena ovat usein kuitenkin suoraan opiskeluun liittyvät asiat, eivät opiskelijoiden taustaa kuvaavat muuttujat. Erilaisissa survey-tutkimuksissa on etsitty muun muassa syitä opintoihin hakeutumiseksi (VanDerLinden 2002), arvioitu sitoutumista opintoihin (Saenz, Hatch, Bu-

koski, Kin, Lee & Valdez 2011; Hu & McCormick 2012) sekä kar-
toitettu opiskelijan koulutus- ja uratavoitteita, arvoja, asenteita ja
minäkäsityksiä (Cheong & Ong 2014). Opiskelumotiivien perus-
teella on löydetty muun muassa *Urankehittäjiä (Career Preps)*,
Elämänmuutoksen tavoittelijoita (Life Changers) ja *Taitojen päi-
vittäjiä (Skill Upgraders)* (VanDerLinden 2002). Suomessa avoi-
men yliopiston opiskelijoita on ryhmitelty niin ikään opiskelumo-
tiivien mukaan. Alho-Malmelin (2010) jaotteli opiskelijat *Urasuun-
tautuneiksi, Tutkintotavoitteisiksi, Muutoshakuisiksi ja Elämän-
tapaopiskelijoiksi*. Hu ja McCormick (2012) tekivät tyypittelyt
opintoihin sitoutumisen mukaisesti. He paikansivat opiskelijoista
muun muassa *Epäsovinnaisia (Unconventionals)*, *Sitoutumatto-
mia (Disengaged)*, *Yhteisöllisiä (Collegiates)* ja *Sovinnaisia (Con-
ventionals)* opiskelijoita.

Ammon, Bowman ja Mourad (2008) hyödynsivät opiskelijoiden
taustamuuttujia (ikä, sukupuoli, etninen tausta, asuinpaikka, aiem-
pi koulutus) opiskelijaryhmiä muodostaessaan. Mainituista muut-
tujista vain ikä ja aiempi koulutus osoittautuivat merkittäviksi ryh-
mien muodostamisessa. Opiskelijatyyppejä löytyi yhteensä yhdek-
sän. Suomessa opiskelijoiden taustaan perustuvia ryhmittelyjä on
tehty erityisesti avoimen yliopiston opiskelijoista (Rinne ym. 2003)
ja aikuisista yliopisto-opiskelijoista (Rinne, Haltia, Nori & Jauhiain-
nen 2008; Moore 2000). Avoimen yliopiston opiskelijoista on löy-
tynyt muun muassa *Nuoria kouluttautujia, Perinteisiä opiskelijoita,
Hyväosaisia ja Suurkuluttajia* (Rinne ym. 2003). Aikuisena (yli
25-vuotiaat) yliopistoon hakeutuneet on jaettu taustojensa perus-
teella *Toisen tutkinnon suorittajiin, Toisen mahdollisuuden käyt-
täjiin, Aikuisiin lisäkouluttautujiin, Nuoriin koulutuspolkunsaa et-
sijöihin* sekä *Nuoriin koulutuksen jatkajiin* (ks. Rinne ym. 2008).

Nori (2011a; 2011b) jaotteli yliopistoon päävalinnan kautta ha-
keneet *Nuoriin ylioppilaisiin, Toisen tutkinnon suorittajiin, Kou-
lutuspääoman kartuttajiin* sekä *Aikuisiin lisäkouluttautujiin*. Seu-
raavaksi kuvaillaan hieman tarkemmin kutakin ryhmää. Nuoret
ylioppilaat olivat suurin ryhmä. He olivat iältään kaikkein nuorim-
pia ja heissä oli myös vähiten perheellisiä. Kaupunkilaisten osuus
oli tässä ryhmässä suurin. Nuorilla ylioppilaila ei ylioppilastutkin-

non lisäksi ollut muuta koulutusta. He olivatkin useimmiten suoraan lukiosta tulleita, osa oli viettänyt väli vuoden ennen yliopistoon pyrkimistään. Nuorten ylioppilaiden isät olivat korkeimmin koulutettuja. Toisen tutkinnon suorittajat olivat nimensä mukaisesti varsin koulutettuja jo entuudestaan: suurin osa oli suorittanut korkeakoulututkinnon. He olivat nuorehkoja, ja heillä oli harvoin perhettä. Myös tähän ryhmään kuuluvien isät olivat melko koulutettuja. Koulutus pääoman kartuttajat olivat keskimääräistä vanhempia, ja lapsia heillä oli hieman useammin kuin kahteen edelliseen ryhmään kuuluvilla. Heidän aiempi koulutuspolkunsu oli jäänyt lyhyemmäksi kuin Toisen tutkinnon suorittajilla ja myös ei-ylioppilaiden osuus oli tässä ryhmässä suurin. Koulutus pääoman kartuttajat olivatkin hakemassa yliopistoon koulutustasoaan korottaakseen. Tähän ryhmään lukeutuvien isillä oli niin ikään vähän koulutusta. Ammatillisesti Koulutus pääoman kartuttajat pärjäsivät kuitenkin hyvin: heillä oli hyvät tulot ja vakaa asema. Aikuiset lisäkouluttautajat olivat pienin ja vanhin ryhmä. Tähän ryhmään kuuluvilla oli useimmiten lapsia ja he asuivat muita useammin kaupunkien ulkopuolella. Aikuisten lisäkouluttautujien isillä oli matalin koulutus, mutta he itse olivat ehtineet usein jo suorittaa jonkin ammatillisen tutkinnon. (Nori 2011a; 2011b.)

Tässä tutkimuksessa pyritään niin ikään jaottelemaan opiskelijat taustojensa perusteella erilaisiin ryhmiin. Koska käytössä olevassa aineistossa ei ole tietoja opiskeluun liittyvistä asioista, kuten esimerkiksi opiskelumotiiveista, opintoihin sitoutumisen asteesta tai tavoitteista, arvoista tai asenteista, opiskelijoiden ryhmittelyssä on tyydyttävä vain tiettyihin määrällisiin taustamuuttujiin. Opiskelijoita ryhmittelemällä haetaan vastausta seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Millaisia ryhmiä opiskelijoista voidaan taustojen perusteella muodostaa?
2. Miten nämä ryhmät eroavat toisistaan?
3. Miten eri ryhmät asemoituvat suhteessa vallitsevaan korkeakoulupolitiikkaan?

Aineisto ja menetelmät

Tutkimuksen henkilörekisteripohjainen tilastoaineisto saatiin Tilastokeskuksesta keväällä 2016. Aineisto käsittää 50 prosentin satunnaisotoksen Suomessa vuonna 2014 maisterintutkintoa suorittaneista opiskelijoista (n = 23 826). Muuttujia¹ on yhteensä 28 ja ne kuvaavat opiskeluun liittyviä asioita (tieteenala, tutkinto, opintojen aloitusvuosi, läsnäolo), perhe- ja elämäntilannetta (sosio-demografiset taustamuuttujat: mm. sukupuoli, ikä, asuinpaikka, siviilisäätö, aiempi tutkinto, tulot) sekä vanhempien koulutusta, sosioekonomista asemaa, ammattia ja tuloja.

Tutkimusmenetelminä käytetään ryhmittely- eli klusterianalyysiä sekä ristiintaulukointia. Klusterianalyysi on monimuuttujamenetelmä, jossa havainnot ryhmitellään niin, että ryhmät ovat sisäisesti mahdollisimman homogeenisiä mutta samaan aikaan ryhmien väliset erot ovat mahdollisimman suuret (Bahr, Bielby & House 2011, 68; Nummenmaa 2004, 363, 367). Klusterianalyysi on eksploraatiivinen menetelmä, mikä tarkoittaa sitä, että tutkijan omilla valinnoilla ja tulkinnoilla on suuri merkitys (Nummenmaa 2004, 367).

Klusterianalyysityyppejä on kahdenlaisia: hierarkkinen klusterianalyysi (Hierarchical Cluster Analysis) ja k-keskiarvoklusterianalyysi (K-Means Cluster Analysis). Tässä tutkimuksessa on käytetty jälkimmäistä, sillä se sopii suurten aineistojen analysointiin. Analyysin edellytyksenä on, että muuttujat ovat välimatka-asteikkolaisia. Näin ollen mukaan otettiin seuraavat muuttujat: ikä, lasten lukumäärä, opintojen kesto, korkeimman tutkinnon suorittamisesta kulunut aika, vuositulot, äidin koulutusaste, äidin vuositulot, isän koulutusaste ja isän vuositulot. Koulutusaste on tosiasiaa järjestysasteikkolinen muuttuja. Tässä kuitenkin käsittelemme sitä

1 Aineisto sisälsi seuraavat muuttujat: opiskelijatunnus, opiskelun prioriteetti, tutkintokoodi, tutkinnon aloittamisvuosi, kirjoilla 20.9., kirjoilla 20.1., sukupuoli, ikä, kieli, kansalaisuus, siviilisäätö, lapsiluku, kuntaryhmitys, ylioppilastutkinto, korkein tutkinto, korkeimman tutkinnon suoritusvuosi, sosioekonominen asema, pääasiallinen toiminta, valtionveronalaiset tulot, ammattikoodi, äidin koulutuksen aste, äidin sosioekonominen asema, äidin ammatti, äidin valtionveronalaiset vuositulot, isän koulutuksen aste, isän sosioekonominen asema, isän ammatti, isän valtionveronalaiset vuositulot.

välimatka-asteikollisen muuttujan tavoin eli ajattelemme, että arvojen järjestys ja etäisyydet ovat samansuuruiset. Tulot oli aineistossa karkeistettu niin, että 200 000 euroa oli maksimitulo.

Ennen analyysiä muuttujat standardoitiin. K-keskiarvoklusterianalyysissä tutkijan on kiinnitettävä ryhmien määrä etukäteen. Useiden kokeilujen jälkeen parhaimmaksi osoittautui neljän ryhmän malli: ryhmät olivat sisäisesti homogeenisiä, poikkesivat toisistaan selvästi ja kuhunkin ryhmään lukeutui ”riittävä” määrä havaintoja. Koska aineistossa oli suhteellisen paljon puuttuvia tietoja, läheskään kaikki havainnot eivät tulleet lopulliseen malliin mukaan. Lopullisessa mallissa oli kaikkiaan 13 723 tapausta, mikä on 58 prosenttia koko aineistosta. Analyysin jälkeen saadut ryhmät ristiintaulukoitiin aineiston muiden muuttujien kanssa.

Tulokset: neljä erilaista opiskelijaryhmää

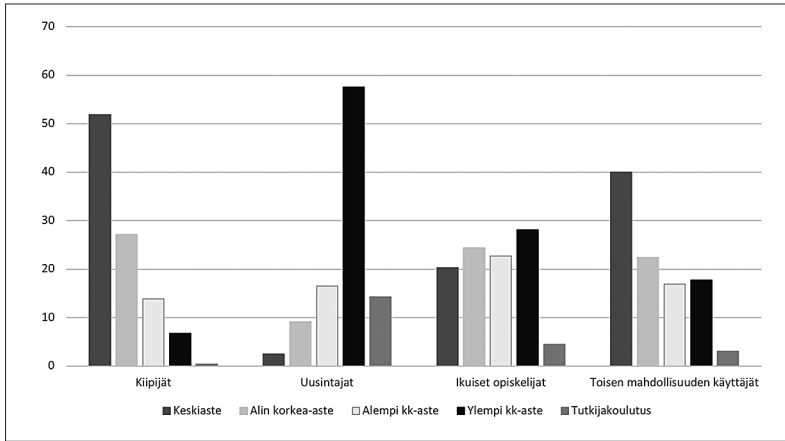
Ryhmät nimettiin seuraavasti: 1) Koulutustikkailla kiipijät, 2) Koulutuspääoman uusintajat, 3) Ikuiset opiskelijat ja 4) Toisen mahdollisuuden käyttäjät. Seuraavassa taulukossa on esitetty kunkin ryhmän saamat arvot taustamuuttujittain. Ryhmät on nimetty sen muuttujan (tekijän) mukaan, mikä erityisesti erottaa ryhmän toisista ryhmistä. Koulutustikkailla kiipijät eroavat muista siinä, että heidän vanhempiansa koulutus on kaikkein matalin. He siis ovat kiipeämässä korkeammalle koulutustikkailla kuin vanhempansa. Koulutuspääoman uusintajat taas tulevat varsin korkeasti koulutetuista perheistä. Heidän vanhempiansa vuositulot ovat myös suuremmat kuin muilla. Ikuiset opiskelijat ovat opiskelleet pitkään, keskimäärin yhdeksän vuotta. Toisen mahdollisuuden käyttäjät taas ovat paitsi vanhin ryhmä myös ryhmä, jossa opiskelijoilla on eniten aiempia tutkintoja.

Taulukko 1. Ryhmien saamat arvot eri taustamuuttujien suhteen

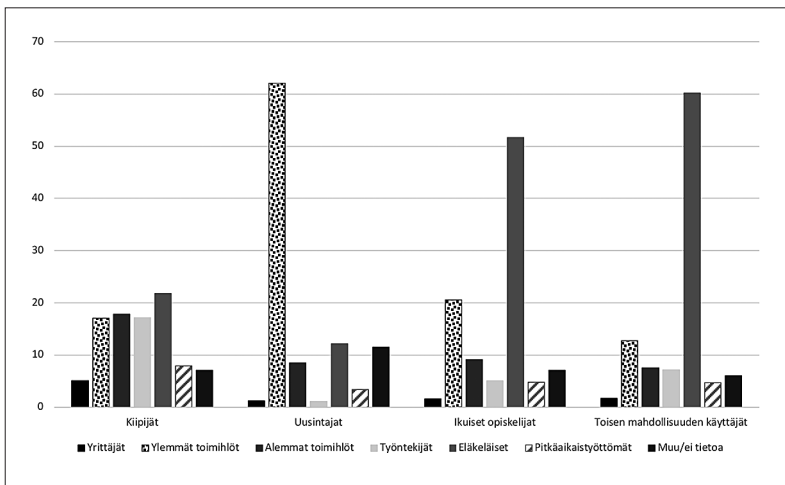
	Koulutus- tutkilla kiipijät	Koulutus- pääoman uusintajat	Ikuiset opiskelijat	Toisen mah- dollisuuden käyttäjät
Ikä	27	26	34	37
Lasten lkm	0	0	0–1	2–3
Opintojen kesto	4	4	9	5
Korkein tutkinto v. sitten	2	2	6	7
Vuositulot	15 832	15 531	48 578	31 114
Äidin koulutus	matalin	korkein	korkea	matala
Isän koulutus	matalin	korkein	korkea	matala
Äidin vuositulot	32 205	61 144	33 120	29 193
Isän vuositulot	40 942	88 012	49 850	41 961
n (%)	6 197 (45 %)	4 721 (34 %)	1 478 (11 %)	1 327 (10 %)

Otetaan tarkasteluun ensin kaksi nuorempaa ryhmää: Koulutustutkilla kiipijät ja Koulutus pääoman uusintajat. Naisten osuus on molemmissa ryhmissä 60 prosentin tuntumassa (Uusintajissa 57 % ja Kiipijöissä 61 %). Sekä Kiipijät että Uusintajat ovat useimmiten naimattomia ja lapsettomia. Myöskään opintojen kestossa ja aiemman tutkinnon suoritusajankohdassa ryhmät eivät eroa toisistaan. Sekä Kiipijät että Uusintajat ovat useimmiten työllisiä (reilut 60 %), päätoimisten opiskelijoiden osuus on runsas kolmannes. Myös vuositulot ovat koko lailla samansuuruiset. Suurimmat erot ryhmien välillä ovat vanhempien koulutustaustassa ja tuloissa. Uusintajien vanhemmat ovat huomattavasti korkeammin koulutettuja ja parempituloisia kuin Kiipijöiden vanhemmat. Erot ovat erityisen selvät isien koulutuksessa ja sosioekonomisessa asemassa (kuviot 1 ja 2).

Kuviossa 1 on esitetty isän koulutusaste ryhmittäin. Uusintajien isistä vähintään ylemmän korkeakoulututkinnon on suorittanut peräti 72 prosenttia, kun Kiipijöillä vastaava osuus on seitsemisen prosenttia. Myös isän sosioekonominen asema eroaa Kiipijöillä ja Uusintajilla selvästi (ks. kuvio 2). Erot ovat huomattavan suuret



Kuvio 1. Isän koulutusaste ryhmittäin



Kuvio 2. Isän sosioekonominen asema ryhmittäin

erityisesti ylempien toimihenkilöiden ja työntekijöiden osuuksissa: Kiipijöiden isistä ylempiä toimihenkilöitä on 17 prosenttia, Uusintajien isistä reilut 60 prosenttia. Työntekijöitä on Kiipijöiden isistä niin ikään 17 prosenttia, Uusintajien isistä vain prosentin verran. Yrittäjätaustaisia (ml. maatalousyrittäjät) on Kiipijöissä enemmän

kuin muissa ryhmissä (5 %). Kiiپیjoiden isissä on myös enemmän pitkäaikaistyöttömiä kuin missään muussa ryhmässä, noin kahdeksan prosenttia. Erot koulutustasossa ja asemassa näkyvät luonnollisesti myös vanhempien tuloissa: Uusintajien vanhemmat ansaitsevat huomattavasti enemmän kuin muut (ks. taulukko 1). Isien tulot ovat miltei 90 000 euroa vuodessa, eli kyseessä on todella suurituloisten joukko verrattuna väestön keskimääräisiin tuloihin: vuonna 2014 väestöstä vain noin kolme prosenttia ylsi samaan tulo luokkaan (Tilastokeskus 2015).

Uusintajien korkea lähtöasema näkyy myös vanhempien yleisimmissä ammateissa: äidit toimivat opettajina, lääkäreinä, asianajajina ja isät niin ikään opettajina, luonnontieteen ja tekniikan erityisasiantuntijoina, lääkäreinä sekä johtajina eri toimialoilla. Kiiپیjoiden äidit työskentelevät erityisesti hoitoalalla (lastenhoitajat, lähihoitajat, sairaanhoitajat), sihteereinä sekä palvelu- ja myyntityöntekijöinä (kamppaajat, tarjoilijat, myyjät). Kiiپیjoiden isien tyypillisimpiä ammatteja ovat teknikot, liike-elämän ja hallinnon asiantuntijat (esim. myyntiedustajat ja kiinteistönvälittäjät), asentajat ja korjaajat. Myös maanviljelijöiden osuus on tässä ryhmässä keskimääräistä suurempi.

Koulutuspääoman ja ammatin periytyminen näkyy hyvin Uusintajien opiskelemissa aloilla: he opiskelevat erityisesti lääketieteellisessä, hammaslääketieteellisessä ja oikeustieteellisessä tiedekunnassa eli varsinaisilla eliitti- tai statusaloilla. Kiiپیjöille tyypillisiä aloja ovat humanistinen ala, maa- ja metsätaloustiede, farmasia ja eläinlääketiede. Näistä erityisesti farmasia ja humanistinen ala luokittuvat ei-valikoiviin, kansanomaisiin aloihin. Eläinlääketiede on paitsi melko elitistinen ala, myös ala, jolle maanviljelijätaustaisten on todettu hakeutuvan keskimääräistä useammin. Samoin maa- ja metsätaloustiede on maanviljelijäperheiden jälkeläisten suosima. (Ks. esim. Nori 2011a.)

Uusintajat eroavat kaikista muista ryhmistä myös siinä, että heissä ei-ylioppilaiden (0,7 %) ja kaupunkien ulkopuolella asuvien (4 %) osuudet ovat kaikkein pienimmät ja ruotsinkielisten osuus taas kaikkein suurin (8 %). Ylioppilastutkinnon suorittaminen, kaupunkilaisuus ja ruotsinkielisyys kuvaavat kaikki tietyllä taval-

la valikointitutkimuksissa ilmenevää ”hyväosaisuutta”. Esimerkiksi ruotsinkieliset pääsevät hieman suomenkielisiä todennäköisemmin yliopistoon (Ristaniemi 2015), samoin kaupunkilaiset verrattuna kaupunkien ulkopuolella asuviin ja ylioppilastutkinnon suorittaneet verrattuna ei-ylioppilaisiin (ks. Nori 2011a).

Ikuiset opiskelijat ja Toisen mahdollisuuden käyttäjät erottuvat selvästi vanhempina opiskelijaryhminä. Sukupuolijakaumaltaan ryhmät eroavat toisistaan, sillä Ikuiset opiskelijat on ainut ryhmä, jossa miehiä on yli puolet (57 %). Toisen mahdollisuuden käyttäjät taas naisvoittoisin ryhmä (naisia 66 %). Molempiin ryhmiin lukeutuvat ovat useimmiten naimisissa, ja erityisesti Toisen mahdollisuuden käyttäjillä on lapsia.

Ikuiset opiskelijat ovat opiskelleet varsin pitkään, keskimäärin yhdeksän vuotta. Edellinen tutkinto on suoritettu viitisen vuotta sitten, eli useimmiten yliopisto-opintojen aikana. 64 prosentilla ikuisista opiskelijoista kyseessä on alempi korkeakoulututkinto eli todennäköisesti varsin monella tämä viittaa kandiditutkintoon. Tätä matalampi tutkinto on vain vajaalla seitsemällä prosentilla opiskelijoista. Ylemmän korkeakoulututkinnon on suorittanut 28 prosenttia ikuisista opiskelijoista. Kun ristiintaulukoidaan tutkinto ja nykyinen tieteenala, nähdään, että aiempi ylempi korkeakoulututkinto on yleensä samalta tieteenalalta kuin nykyinen opintoala. Eli nämä opiskelijat ovat jo saaneet tutkintonsa valmiiksi. Joukossa on kuitenkin myös alanvaihtajia: esimerkiksi humanistisella alalla opiskelee aiemmin kasvatus- ja opetusosalta sekä kaupalliselta ja yhteiskuntatieteelliseltä alalta maisteriksi valmistuneita. Tohtorintutkinnon aiemmin toiselta alalta suorittaneita on reilun prosentin verran.

Toisen mahdollisuuden käyttäjät ovat opiskelleet keskimäärin viisi vuotta, ja korkeimman tutkinnon he ovat suorittaneet yleensä ennen opintoja, noin seitsemän vuotta sitten. Suurin osa (60 %) näistä on alempia korkeakoulututkintoja ja vajaa kolmannes ylempiä korkeakoulututkintoja. Tämän perusteella näyttää siltä, että Toisen mahdollisuuden käyttäjät jakaantuvat kahteen alaryhmään: aiemmin matalamman tutkinnon suorittaneisiin (esim. tutkinto ammattikorkeakoulusta tai sitä alemmalta asteelta) ja alanvaihta-

jiin (aiempi maisterintutkinto toiselta alalta). Alimman korkea-asteen tai keskiasteen tutkinnon on suorittanut reilut viisi prosenttia Toisen mahdollisuuden käyttäjistä. Tutkijakoulutuksenkin saaneita löytyy tästä joukosta (vajaat kaksi prosenttia).

Toisen mahdollisuuden käyttäjät eroavat ehkä kaikkein selvimmin nuorista Uusintajista. Kun Uusintajissa ei-ylioppilaiden osuus oli pienin (0,7 %), on se Toisen mahdollisuuden käyttäjissä suurin (8 %). Vastaavasti Toisen mahdollisuuden käyttäjissä on vähiten ruotsinkielisiä (4 %), kun Uusintajissa heitä on kaksi kertaa enemmän (8 %). Kun Uusintajista kaupunkien ulkopuolella asui vain neljä prosenttia, Toisen mahdollisuuden käyttäjissä heitä on miltei viidesosa.

Ikuisista opiskelijoista yli 90 prosenttia on pääasialliselta toiminnaltaan työllisiä, Toisen mahdollisuuden käyttäjissä työllisiä on kolme neljäsosaa. Ikuisten opiskelijoiden tyypilliset ammatit ovat eri alojen erityisasiantuntija-ammattiteja. Toisen mahdollisuuden käyttäjissä opettajien osuus on selvästi suurin (viidennes), seuraavaksi suurimman ryhmän muodostavat eri alojen insinöörit ynnä muut insinöörit ja vastaavat joita on vajaa kymmenesosa. Myös hoitoalalla työskenteleviä, kuten sairaanhoitajia, on suhteellisen paljon. Ammattien kirjo sekä Ikuisilla opiskelijoilla että Toisen mahdollisuuden käyttäjillä on kuitenkin huomattavan laaja.

Ikuiset opiskelijat ja Toisen mahdollisuuden käyttäjät asettuvat isän koulutustaustaa tarkasteltaessa Kiiپیjoiden ja Uusintajien väliin. Uusintajien isillä on korkein koulutus, sitten tulevat Ikuiset opiskelijat, Toisen mahdollisuuden käyttäjät ja viimeisenä Kiiپیjät. Isien sosioekonomisen aseman vertailu on hankalampaa, sillä kahdella vanhemmalla ryhmällä isä on useimmiten eläkeläinen, jolloin muiden ryhmien osuus jää paljon pienemmäksi. Joka tapauksessa Ikuiset opiskelijat tulevat korkeammista sosiaalitaustoista kuin Toisen mahdollisuuden käyttäjät. Ikuisten opiskelijoiden isistä ylempiä toimihenkilöitä on viidennes, Toisen mahdollisuuden käyttäjistä noin 13 prosenttia. Työntekijäisien osuus on taas Toisen mahdollisuuden käyttäjissä hieman suurempi kuin Ikuisissa opiskelijoissa (7 % vs. 5 %). Erot vanhempien koulutusasteessa ja asemassa heijastuvat myös vanhempien vuosituloihin, eli kaksi vanhinta ryh-

mää asettuu nuorimpien ryhmien väliin. Tosin Toisen mahdollisuuden käyttäjien äidit ovat kaikkein pienituloisimpia.

Ikuisten opiskelijoiden äidit toimivat muun muassa opettajina, sairaanhoitajina, sihteereinä, sosiaalityöntekijöinä ja psykologeina. Isät toimivat usein (diplomi-)insinööreinä, fysiikan ja kemian alan asiantuntijoina ja opettajina. Toisen mahdollisuuden käyttäjien äideistä peräti viidesosa toimii työntekijänä hoitoalalla, esimerkiksi lähihoitajina ja lastenhoitajina. Myös sairaanhoitajia on tässä ryhmässä paljon, reilu kymmenesosa. Joukkoon mahtuu myös toimistotyöntekijöitä, myyjiä ja siivoojia. Toisen mahdollisuuden käyttäjien isillä tavallisia ammatteja ovat tekniikko, laborantti ja kuljetustyöntekijä (mm. linja-autonkuljettaja ja nosturinkuljettaja).

Ikuiset opiskelijat opiskelevat erityisesti kauppatieteellisellä, teknistieteellisellä, humanistisella, luonnontieteellisellä sekä sotatieteellisellä alalla. Näistä kaksi ensin mainittua on usein luokiteltu melko elitistisiksi aloiksi, sen sijaan humanistinen, luonnontieteellinen ja sotatieteellinen ovat selvemmin kansanomaisia aloja. Toisen mahdollisuuden käyttäjien aloja ovat sitä vastoin eritoten yhteiskuntatieteet, kasvatustieteet, terveystieteet sekä taidealat, joista erityisesti kasvatus- ja terveystieteet ovat kansanomaisia, taidealat ja osittain myös yhteiskuntatieteet taas eliittialoihin luokiteltavia.

Yhteenvetoa ja pohdintaa

Korkeakoulutuksen massoittumisen myötä opiskelija-aines on monipuolistunut. Ei ole olemassa normiopiskelijää, vaan opiskelijat tulevat varsin erilaisista taustoista ja elämäntilanteista. Tässä tutkimuksessa klusterianalyysillä löydettiin neljä yliopisto-opiskelijaryhmää: Koulutustikkailla kiipijät, Koulutus pääoman uusintajat, Ikuiset opiskelijat ja Toisen mahdollisuuden käyttäjät.

Muodostetut opiskelijaryhmät eroavat toisistaan iän, elämäntilanteen, opintojen keston sekä kotitaustan suhteen. Koulutustikkailla kiipijät on suurin ryhmä (45 %). Tähän ryhmään kuuluvat ovat nuoria, perheettömiä, vähiten aikaa opiskelleita opiskeli-

joita. Muista ryhmistä Kiipijät erottaa eritoten vanhempien matala koulutus. Koulutus pääoman uusintajat (34 %), ovat sellaisia nuoria opiskelijoita, joiden vanhemmat ovat varsin korkeasti koulutettuja ja hyvätuloisia. Kolmas ryhmä, Ikuiset opiskelijat (11 %) taas eroavat muista ryhmistä siinä, että he ovat opiskelleet varsin pitkään ja ovat vahvasti työelämässä kiinni. Toisen mahdollisuuden käyttäjät on pienin ryhmä (10 %). Tämä ryhmä koostuu kaikkein vanhimista, jo aiemmin tutkinnon suorittaneista, perheellisistä naisista.

Yliopistoon hakeneiden ryhmittelystä (Nori 2011a; 2011b) paikantuivat Nuoret ylioppilaat, Toisen tutkinnon suorittajat, Koulutus pääoman kartuttajat ja Aikuiset lisäkouluttautujat. Tässä tutkimuksessa löydetty neljä ryhmää eivät suoraan vastaa näitä hakijoista muodostettuja ryhmiä. Tosin Koulutus pääoman uusintajat ovat lähimpänä Nuoria ylioppilaita: molemmat ryhmät koostuvat nuorista, perheettömistä, kaupunkilaisista hakijoista ja opiskelijoista, joiden vanhemmat (isät) ovat korkeasti koulutettuja. Näissä ryhmissä ei myöskään juuri ole ei-ylioppilaita.

Koulutustikkailla kiipijöille, Ikuisille opiskelijoille ja Toisen mahdollisuuden käyttäjille ei löydy vastaavia ryhmiä hakijoista. Toisen mahdollisuuden käyttäjillä tosin on osin samoja piirteitä kuin Toisen tutkinnon suorittajilla. Yhteistä näillä ryhmille on se, että varsin moni on suorittanut jo aiemmin korkeakoulututkinnon. Toisaalta Toisen mahdollisuuden käyttäjissä on paljon myös matalammin koulutettuja, ja tähän ryhmään kuuluvat ovat myös selvemmin aikuisia kuin Toisen tutkinnon suorittajat. Myös Aikuiset lisäkouluttautujat muistuttavat osittain Toisen mahdollisuuden käyttäjiä. Esimerkiksi lapsia on näihin ryhmiin kuuluvilla useammin kuin muilla, ja kaupunkien ulkopuolella asuminen on näihin ryhmiin lukeutuvilla yksi yhteinen piirre.

Kiipijät edustavat tasa-arvoisten koulutusmahdollisuuksien ideaalia: yliopisto-opinnot tarjoavat heille todellisen mahdollisuuden sosiaaliseen kohoamiseen. Kiipijät tulevat muihin ryhmiin verrattuna matalista sosiaalitaustoista, sillä ryhmässä on keskimääräistä enemmän työväestön ja maanviljelijöiden jälkeläisiä. Kiipijät opiskelevat usein kansanomaisiksi luokiteltuja aloja (humanistinen ja farmasian ala), mutta myös maanviljelijätaustaisuus näkyy ala-

valinnoissa, sillä maa- ja metsätaloustiedettä sekä eläinlääketiedettä opiskelemaan hakevat tulevat keskimääräistä useammin maanviljelijäperheistä (Nori 2011a). Kiipijöiden ryhmässä on myös suhteellisen paljon kaikkein huonoimmassa yhteiskunnallisessa asemassa olevien jälkeläisiä: isistä pitkäaikaistyöttömiä on lähes kymmenesosa. Se, että yliopisto-opiskelijoista löytyy työttömien jälkeläisiä, on tietyllä tapaa myös lohdullinen tulos, sillä Norin (2011a) mukaan heikoiten yliopistojen pääsykokeissa menestyvät työttömien jälkeläiset.

Lähes vastakkaista kotitaustaa edustavat Koulutus pääoman uusintajat. Nämä opettajien, lääkäreiden, asianajajien ja muiden erityisasiantuntijoiden jälkeläiset ovat kaikkein nuorin ryhmä. He opiskelevat eliittialoilla, kuten lääketieteellisessä ja oikeustieteellisessä tiedekunnassa. Varsin monet heistä siis kulkevat ammatillisesti vanhempiensa jalanjäljissä uusintaen näin perheensä korkea koulutus pääomaa. Tälle joukolle opiskelu yliopistossa on ehkä ollut ainut todellinen vaihtoehto, ja opiskelemaan on haettu todennäköisesti suoraan lukiosta. Vain häviävän pieni osuus Uusintajista ei ole suorittanut ylioppilastutkintoa. Koulutus pääoman uusintajat on se ryhmä, joka jatkossa tulee eniten hyötymään opiskelijavalintojen viimeaikaisista uudistuksista. He hyötyvät ensikertalaisille varatuista kiintiöistä, ja ylioppilastutkinnon painoarvon lisääminen yliopistojen opiskelijavalinnoissa varsin todennäköisesti vain helpottaa heidän soljumistaan yliopistojen porteista sisään. Vaikka aineistossa ei ollut tietoa yliopistosta tai asuinpaikasta, Uusintajat ilmeisesti keskittyvät länsi- ja eteläosiin maataamme, erityisesti suurten kaupunkien ja yliopistojen tuntumaan.

Ikuiset opiskelijat ovat ikään kuin vastavoimana vaateille opintojen nopeuttamisesta ja sujuvoittamisesta. Ikuiset opiskelijat ovat suorittaneet opintojaan pitkään, miltei kymmenen vuotta. He ovat aloittaneet opintonsa kuitenkin suhteellisen nuorina, mutta opinnot eivät ole syystä tai toisesta edenneet kovin hyvin. Syynä saattaa olla se, että Ikuiset opiskelijat työskentelevät kokopäiväisesti ja tulevat taloudellisesti toimeen varsin hyvin. Heillä ei ole näin ollen välttämättä edes ”tarvetta” saada maisterintutkintoaan valmiiksi. Opiskelu näyttäytyy ikuisille opiskelijoille pikemminkin harrastuk-

sena, ja osalla vanhempien (isän) ammatti on ehkä ohjaillut alanvalintaa. Tässä ryhmässä miesten osuus on selvästi suurempi kuin muissa ryhmissä.

Opiskelijavalinnan kiintiöt tuoreille ylioppilaille heikentävät Toisen mahdollisuuden käyttäjien mahdollisuuksia päästä opiskelemaan yliopistoon. Monella tähän ryhmään kuuluvalla on entuudestaan korkeakoulututkinto esimerkiksi ammattikorkeakoulusta. Monet vähäisen koulutusperimän omaavista hakeutuvat myöhemmällä iällä yliopistoon, suoritettuaan ensin jonkin toisen tutkinnon tai oltuaan työelämässä. Yliopistoon hakeminen voi olla todellisuudessa aito ”toinen mahdollisuus” – mahdollisuus, johon ei ennen ole ehkä rohjennut tarttua esimerkiksi vaatimattoman koulumenestyksen takia. Toisen mahdollisuuden käyttäjät ovat monin tavoin hyvin pärjänneiden Uusintajien vastakohta. Tähän ryhmään kuuluvissa on eniten ei-ylioppilaita ja kaupunkien ulkopuolella asuvia. Toisen mahdollisuuden käyttäjät tasoittavat sekä yliopistop opiskelun ikä- että alueellista jakautumaa.

Jatkossa olisi erityisen kiinnostavaa päästä haastattelemaan yliopisto-opiskelijoita ja selvittää, löytyykö heidän joukostaan tilastoaineiston analyysin perusteella syntyneitä tyypejä. Tosin klusterianalyysillä tuotetut ryhmät ovat tietyllä tavalla ideaalityyppisiä, eli yksi opiskelija voi kuulua yhtä aikaa useampaan eri ryhmään. Joka tapauksessa olisi kiintoisaa selvittää, millaisia yliopisto-opiskeluun liittyviä motiiveja, kokemuksia ja toiveita erilaisista taustoista tulevilla opiskelijoilla on.

Lähteet

- Alho-Malmelin, M. 2010. Avointa väylää maisteriksi. Tutkimus avoimessa yliopistossa opiskelleista ja väylän kautta korkeakouluun tulleista opiskelijoista. Turun yliopiston julkaisuja, C: 300.
- Ammon, B.V., Bowman, J. & Mourad, R. 2008. Who are our students? Cluster analysis as a tool for understanding community college student populations. *Journal of Applied Research in the Community College*, 16, 32–44.
- Bahr, P.R., Bielby, R. & House, E. 2011. The use of cluster analysis in typological research on community college students. *New Directions for Institutional Research, Assessment Supplement*.
- Cheong, K.C. & Ong, B. 2014. Pre-College profiles of first year students: A typology. *Social and Behavioral Sciences* 123, 450–460.

- Hu, S. & McCormick, A.C. 2012. An engagement-based student typology and its relationship to college outcomes. *Research in Higher Education* 53,738–754.
- Kivinen, O. & Hedman, J. 2016. Suomalaisen korkeakoulutuksen kansainvälinen taso on väitettyä parempi. Mahdollisuuksien tasa-arvo ja korkea osaaminen. *Yhteiskuntapolitiikka* 81, 1.
- Kivinen, O., Hedman, J. & Kaipainen, P. 2012. Koulutusmahdollisuuksien yhdenvertaisuus Suomessa. Eriarvoisuuden uudet ja vanhat muodot. *Yhteiskuntapolitiikka* 5 (77), 559–566.
- Kivinen, O. & Rinne, R. 1995. Koulutuksen periytyvyys. Nuorten koulutus ja tasa-arvo Suomessa. Tilastokeskus (SVT), Koulutus 1995:4.
- Liljander, J-P 1996. Statusvoittojen ja -tappioiden tiet korkeakoulutuksessa. Keskeyttäminen ja koulutuksen vaihtaminen opintouran taitekohtina. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.
- Moore, E. 2000. Aikuisena yliopistossa. Yliopisto-opiskelijoiden ikärakenne ja 30 vuotta täyttäneiden opiskelijoiden elämänculku. Sosiologian laitoksen julkaisuja 2. Joensuun yliopisto.
- Nevala, A. 1999. Korkeakoulutuksen kasvu, lohkoutuminen ja eriarvoisuus Suomessa. Suomen historiallinen seura, *Bibliotheca Historica* 43.
- Nevala, A. 2002. Aluepolitiikasta uudenlaiseen eriarvoistumiseen? Korkeakoulutus, yhteiskunta ja tasa-arvo Suomessa toisen maailmansodan jälkeen. Teoksessa S. Ahola & J. Välimaa (toim.) *Heimoja, hengenviljelyä ja hallintoa. Korkeakoulututkimuksen vuosikirja 2002. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylä: 171–195.*
- Nevala, A. 2016. Työväestön jälkeläiset yliopistoissa toisesta maailmansodasta 2010-luvulle. Työväki ja sivistys. Työväen historian ja perinteen tutkimuksen seuran vuosikirja. Väki voimakas -sarja no. 29, 405–434.
- Nori, H. 2011a. Keille yliopiston portit avautuvat? Tutkimus suomalaisiin yliopistoihin ja eri tieteenaloille valikoitumisesta 2000-luvun alussa. Turun yliopiston julkaisuja, C: 309.
- Nori, H. 2011b. Yliopistojen neljä hakijaryhmää. Teoksessa R. Rinne, J. Tähtinen, A. Jauhiainen & M. Broberg (toim.) *Koulutuspolitiikan käytännöt kansallisessa ja ylikansallisessa kehityksessä. Suomen Kasvatustieteellinen Seura, Kasvatusalan tutkimuksia* 54, 161–184.
- Nummenmaa, L. 2004. Käyttätymistieteiden tilastolliset menetelmät. Helsinki: Tammi.
- OKM. 2017. Arkistoaineistot: Korkeakoulujen opiskelijavalintojen uudistaminen. http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/vireilla_koulutus/arkisto/opiskelijavalinnat/index.html. (Luettu 24.1.2017.)
- OPM. 2010. Ei paikoillanne, vaan valmiit, hep! Koulutukseen siirtymistä ja tutkinnon suorittamista pohtineen työryhmän muistio. Helsinki: Opetusministeriön työryhmämuistiot ja selvityksiä 2010:11.
- Rinne, R., Jauhiainen, A., Tuomisto, H., Alho-Malmelin, M., Halttunen, N. & Lehtonen, K. 2003. Avoimen yliopiston opiskelija – kokovartalokuvasta eriytyneisiin muotokuvaan. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 200.

- Rinne, R., Haltia, N., Nori, H. & Jauhiainen, A. 2008. Yliopiston porteilla. Aikuiset ja nuoret hakijat ja sisäänpäässeet 2000-luvun alun Suomessa. Suomen kasvatustieteellinen seura, Kasvatustieteiden tutkimuksia 36.
- Ristaniemi, A. 2015. Kielen vaikutus yliopistoon sisäänpääsyssä vuonna 2012. Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, Opettajankoulutuslaitos, Pro-gradu -tutkielma <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/47289/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201510123344.pdf?sequence=1>. (Luettu 10.2.2017.)
- Saari, J., Aarnio, L. & Rytönen, M. 2015. Kolme näkökulmaa koulutuksen valikoivuuteen. Nuorten koulutusvalinnat tilastojen ja kertomusten valossa. Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö Otus 51/2015.
- Saenz, V.B., Hatch, D., Bukoski, B.E., Kim, S., Lee, H-h. & Valdez, P 2011. Community college student engagement patterns: A typology revealed through exploratory cluster analysis. *Community College Review*, 39 (3) 235–267.
- Tilastokeskus 2015. Tulonsaajat tuloluokittain 2014. Tuotteet ja palvelut: Tulot ja kulutus. http://tilastokeskus.fi/tup/suoluk/suoluk_tulot.html. (Luettu 30.11.2016.)
- Trow, M. 2007. Reflections on the transition from elite to mass universal access: forms and phases of higher education in modern societies since WWII. Teoksessa J.J.F Forest & P.G. Altbach (toim.) *International handbook of higher education*, 243–280.
- Usher, A. 2009. Ten years back and ten years forward: Developments and trends in higher education in Europe region. Paper to be presented at the UNESCO Forum on Higher Education in the Europe Region: Access, Values, Quality and Competitiveness http://higherstrategy.com/wp-content/uploads/2011/07/0905_UNESCO.pdf. (Luettu 28.2.2017.)
- VanDerLinden, K. 2002. Credit student analysis: 1999 and 2000. Annapolis Junction, MD: Community College Press, American Association of Community Colleges.
- Vipunen 2017. Opetushallinnon tilastopalvelu. Yliopistojen opiskelijat. https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Yliopistokoulutuksen%20opiskelijat-n%C3%A4k%C3%B6kulma-vuosi.xlsb. (Luettu 24.1.2017.)

10. Epätavallista reittiä yliopistoon – ilman ylioppilastutkintoa yliopistoon hakeneiden taustat ja sisäänpääsy koulutukseen

Johdanto

Pääasiallinen reitti yliopistojen tutkintokoulutukseen kulkee Suomessa lukion kautta, ja historiallisesti linkki ylioppilastutkinnon ja yliopistoon hakeutumisen välillä on ollut vahva. Tässä luvussa otamme tarkasteluun sen pienen yliopisto-opiskelijoiksi pyrkivien ja pääsevien joukon, joka ei ole käynyt lukiota eikä suorittanut ylioppilastutkintoa. Analyysillämme haluamme tehdä tämän vähemmistöryhmän edustajat näkyvämmiksi ja luoda tilaa myös heidän erityisiä koulutuspolkujaan koskevalle keskustelulle. Tämä keskustelu on ajankohtainen erityisesti siksi, että käynnissä oleva opiskelijavalintojen uudistus on muokkaamassa sitä, millaisiksi ei-ylioppilaiden mahdollisuudet yliopistokoulutukseen hakeutumiseen jatkossa muotoutuvat (ks. OKM 2016: 37)

Yliopisto-opintoja edeltävä epätavallinen koulutuspolku kietoutuu ei-ylioppilaiden tapauksessa moniin yhteiskunnallisiin erontekoihin, kuten ikään, sosiaaliluokkaan ja sukupuoleen. Toisen asteen koulutusinstituutioilla on vaikutuksensa siihen, millaisia koulutusvalintoja niiden opiskelijat myöhemmin tekevät ja millaisten polkujen kautta he mahdollisesti päätyvät yliopistoon (ks. Reay, David & Ball 2001). Lisäksi muu kouluttautuminen, ammatillinen kokemus sekä lapsuudenperheen erilaiset resurssit vaikuttavat siihen, millaisena mahdollisuutena yliopisto-opiskelu toisen asteen opintojen jälkeen näyttäytyy ja millaisena korkeakoulup opiskelu koetaan. Tässä luvussa käyttämämme empiirinen aineisto on rekisteriaineisto, jolla luomme katsauksen siihen, millaiset taustat ja elämäntilanteet ei-ylioppilastaustaisilla hakijoilla on ja miten heidän sisäänpääsynsä yliopistojen tutkintokoulutukseen toteutuu.

Yhdenvertaiset mahdollisuudet suomalaisen korkeakoulupolitiikan valtavirtana

Epätavallisuudesta, ei-akateemisista taustoista tulevien opiskelijoiden rekrytointi ei Suomessa muodosta omaa erillistä korkeakoulupolitiikan osa-alueettaan toisin kuin useissa muissa maissa (ks. 'widening-access policy'; esim. Burke 2005; Orr & Hovdhaugen 2014; Osborne 2003). Suomessa ei ole ollut tarjolla erityisiä korkeakoulupolitiikkaan valmistavia ohjelmia, kohdennettuja hakuohjelmia tai erityistä tukea ja ohjausta ei-akateemisista taustoista tuleville opiskelijoille. Pohjoismaisessa mallissa tasa-arvopolitiikka rakentuu pikemminkin ajatukselle siitä, että avoimuus erilaisille opiskelijoille on universaali järjestelmään liittyvä piirre, eikä erityisiä toimenpiteitä tarvitse kohdistaa ei-akateemisista perheistä tuleville tai muuten epätavallisen taustan omaaville opiskelijoille (Thomsen 2015). Tällaisen tasa-arvopolitiikan kulmakivenä on se, että taloudelliset esteet opiskelulle on pyritty poistamaan. Korkeakoulutus on pääosin valtion rahoittamaa ja opiskelu on ilmaista. Päätömmiset opiskelijat ovat myös oikeutettuja opintotukeen ja valtion takamaan opintolainaan sekä asumistukeen.

Korkeakoulusektorin kasvua ja kehittämistä ovat ohjanneet sosiaalidemokraattisen hyvinvointivaltion ihanteet. Korkeakoulutusta on pidetty koko yhteiskuntaa hyödyttävänä instituutiona muun muassa siitä syystä, että se kouluttaa ammattilaisia erilaisiin hyvinvointivaltion tehtäviin (Ahola 2014, 2015; Jalava 2012). Opiskelijoiden sisäänottomäärien kasvaessa 1960-luvulta 1980-luvulle ja erityisesti uusia yliopistoja ja korkeakouluja perustettaessa korostuivat sosiaalisen ja alueellisen tasa-arvon pyrkimykset (Välimaa, Hoffman & Huusko 2007). Korkeakoulusektorin laajentamista ja uudelleenorganisoinnista 1990-luvulla niin sanotun duaalimallin mukaisesti ohjasivat edelleen osaltaan tasa-arvon ja laaja-alaisten koulutusmahdollisuuksien tarjoamisen ihanteet. Ammattikorkeakoulujen perustaminen lähes tuplasi korkeakoulupaikkojen määrän ja mahdollisti korkea-asteen opinnot myös monelle sellaiselle opiskelijalle, joka muuten olisi jäänyt tai jättäytynyt kokonaan korkeakoulutuksen ulkopuolelle. (Jalava 2013, Nevala & Rinne 2012.)

Erityisesti kansainvälisessä vertailussa suomalaisen korkeakoulujärjestelmän voidaan kehua onnistuneen sosiaalisen taustan mukaisten erojen tasoittamisessa. Ero akateemisesta ja ei-akateemisesta perhetaustasta tulevien opiskelijoiden osallistumisessa on kaventunut 1960-luvulta 2000-luvun alkuun. Aivan viimeisimmät tilastot antavat kuitenkin viiteitä siitä, että ei-akateemisesta taustasta tulevien opiskelijoiden suhteellinen osuus on vähenemään päin. (Ahola & Hedman 2015; Kivinen, Hedman & Kaipainen 2012).

Eriarvoistuminen on myös siirtynyt yhä enemmän korkeakoulujärjestelmän sisälle. Myös Pohjoismaiden korkeakoulutusjärjestelmiä leimaavat selkeät luokkaerot korkeakoulutusinstituutioiden ja opiskelualan valinnan suhteen (Thomsen 2015). Suomi ei ole poikkeus tässä suhteessa: hyvinvoivan, urbaanin taustan omaavat nuoret hakijat päätyvät korkeakoulutuksessa todennäköisemmin elitistisempiin koulutusohjelmiin kuin muut, mikä johtaa sosioekonomisesti erottelevaan opiskelijarakenteeseen (Nori 2011; Kivinen, Hedman & Kaipainen 2012). Lisäksi eroa on yliopistoihin ja ammattikorkeakouluihin hakeutuvien opiskelijoiden taustoissa. Ammattikorkeakouluissa on yliopistoihin verrattuna suurempi osuus

ei-akateemisesta taustasta tulevia opiskelijoita (Kivinen & Nurmi 2010). Ammattikorkeakoulusta valmistuvien työmarkkina-asema määrittynyt erilaiseksi kuin yliopistoista valmistuvien (Isopahkala-Bouret 2015; Ojala & Isopahkala-Bouret 2015; Ojala 2017), eivätkä ne välttämättä ole houkuttelevia vaihtoehtoja akateemisista taustoista ja ylemmistä sosiaaliluokista tuleville opiskelijoille.

Toisen asteen koulutusvalintojen vaikutus korkeakoulutukseen osallistumiseen

Koulutusjärjestelmän näkökulmasta toisen asteen koulutuksen organisoimisella on suora yhteys siihen, millaisten koulutuspolkujen kautta on mahdollista hakeutua korkeakoulutukseen. Suomessa peruskoulun jälkeinen toisen asteen koulutus on eriytetty ammatillisiin oppilaitoksiin ja yleissivistäviin lukioihin. Erityisesti lukion lähtökohtana on tarjota hyvä pohja jatko-opintoihin. Pitkään 1970-luvulle asti lukio olikin ainoa toisen asteen oppilaitos, jonka suorittaneet olivat kelpoisia korkeakouluopintoihin (Vuorio-Lehti & Jauhiainen 2008). Lukion päätteeksi suoritettavat valtakunnalliset ylioppilaskirjoitukset ovat olleet se testi, jossa menestymällä ovet korkeakouluun ovat avautuneet. Ylioppilaskirjoitusten suorittaminen ja ylioppilaaksi pääsy on suomalaisessa yhteiskunnassa korkeasti arvostettu merkkipaalu (Vuorio-Lehti 2006). Niinpä usein edelleen kyseenalaistamattomasti oletetaan, että kaikki uudet yliopisto-opiskelijat ovat ylioppilaita eli lukion ja ylioppilastutkinnon suorittaneita.

Keskiasteen koulunuudistuksen yhteydessä 1970- ja 1980-luvuilla ammatillista peruskoulutusta haluttiin kehittää myös jatko-opintomahdollisuuksien suhteen ja avata ammatillisen tutkinnon suorittaneille reitti opistoasteelle ja sieltä korkeakouluihin. (SA 474/1978; Rasku 2015.) Opetusministeriö antoi 1970-luvun puolivälistä lähtien korkeakouluille suosituksen varata ylioppilastutkintoa suorittamattomille omia aloituspaikkoja eli luoda heille omat kiintiöt (OPM 1981). Vielä 1980-luvun puolivälissä korkeakoulujen opiskelijavalintoja pohtinut komitea uskoi opistoasteen kaut-

ta kulkevasta ammatillisesta reitistä tulevan 1990-luvulla merkittävä väylä korkeakoulutukseen lukioväylän rinnalle (KM 1986). Ammatillisen reitin kautta tulevien opiskelijoiden määrä jäi kuitenkin 1980-luvulla hyvin pieneksi (OPM 1987) eikä lisäystä tapahtunut 1990-luvullakaan (Tilastokeskus 1996).

Ammatillista koulutusta koskevaa lainsäädäntöä uudistettiin vuonna 1998 osana koulutuslainsäädännön kokonaisuudistusta. Tämän jälkeen ammatilliset perustutkinnot pidentyivät kolmivuotiseksi ja tutkinnon suorittaneet saivat yleisen jatko-opintokelpoisuuden sekä ammattikorkeakouluun että yliopistoon. Kelpoisuuksista säädettiin tarkemmin yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen säädöksissä. (Rasku 2015.) Toisen asteen ja korkea-asteen duaalimalli ohjailee koulutusvalintoja kuitenkin edelleen siten, että ammatillisen tutkinnon jälkeen opintoja jatketaan useammin ammattikorkeakoulussa kuin yliopistossa (OKM 2014, 17).

Historiallisesti toisen asteen koulutuksen järjestelyillä on uusintettu luokkayhteiskuntaa ja pidetty työväen lapset poissa korkeakoulutuksesta (Jauhiainen 2002; Käyhkö 2015). Rinnakkaiskoulujärjestelmän aikaan lapset joutuivat valitsemaan jo 11-vuotiaina, menivätkö he kansakouluun vai keskikouluun, joista vain jälkimmäinen tarjosi mahdollisuuden jatkokoulutukseen (Ahonen 2003; Jauhiainen 2002). Tänä päivänä suomalaisesta koulutusjärjestelmästä on poistettu kaikki muodolliset esteet kouluasteelta toiselle siirtymiselle ja elinikäiselle oppimiselle (Niemi & Isopahkala-Bouret 2015). Silti toisen asteen valinnat, eli se meneekö lukioon vai ammatilliseen oppilaitokseen, vaikuttavat myöhempisiin koulutusvalintoihin.

Kansainvälisessä tutkimuksessa on tarkasteltu omana tekijänä oppilaiden kokemuksia toisen asteen opiskelusta ja niin sanottua oppilaitosvaikutusta (*school effect*) jatko-opintoihin hakeutumiseen. Koulujen organisatorisella kontekstilla, oppilaitoskulttuurilla ja sillä miten vaativana koulua pidetään, on vaikutusta siihen, millainen käsitys oppilaille muodostuu itsestään mahdollisena tulevana korkeakouluopiskelijana. (McDonough 1997; Ball, Maguire & Macrae 2000; Brooks 2006.)

Diane Reay kollegoineen (Reay 1998; Reay, David & Ball 2001) on vienyt teoretisointia eteenpäin ja yhdistänyt koulujen vaikutuk-

sen tarkasteluun yhteiskunnallisen eriarvoisuuden ja yhteiskuntaluokkien ulottuvuuden. Tarkastellessaan toisen asteen koulutukseen osallistumisen ja korkea-asteen valintojen yhteyksiä he puhuvat ”institutionaalisesta habituksesta”. Bourdieu’n (1998) habituksen käsitettä soveltaen he tarkastelevat erilaisten koulujen institutionaalisia luonteita, joita muun muassa opetussuunnitelman sisällöt, koulun organisatoriset käytänteet ja kulttuuri heijastelevat. Koulut ilmentävät luokkasidonnaisia arvostuksia, odotuksia, tottumuksia ja mieltymyksiä. Ne uusintavat ja kartuttavat oppilaidensa ja opettajiensa habitusta ja kulttuurista pääomaa eri tavoin. Myös korkeakoulutuksen instituutioilla on omat institutionaaliset habituksensa, ja opiskelijan oman habituksen sopivuus tähän ympäristöön rakentaa erilaisia opiskelijaidentiteettejä ja kokemusta ”kuulumisesta” tai ulkopuolisuudesta suhteessa instituutioon (Reay, Grozier & Clayton 2010).

Institutionaalista habitusta tai yleisemminkin toisen asteen koulujen vaikutusta korkeakouluvalintoihin koskevaa tutkimusta on tehty lähinnä angloamerikkalaisessa kontekstissa. Näissä maissa toisen asteen oppilaitokset ovat muodollisesti samankaltaisia, mutta erot hyvinä ja huonoina pidettyjen koulujen kesken voivat olla suuria. Tutkimuksissa on rinnastettu maineeltaan hyvätasoisten koulujen ja huonosti pärjäävien koulujen habituksia ja analysoitu, kuinka ne heijastuvat koulujen oppilaiden myöhempää opiskelua koskeviin suunnitelmiin ja valintoihin. (ks. esim. Smyth & Banks 2012; Ingram 2009; Reay, David & Ball 2001.)

Suomalaisessa järjestelmässä toisen asteen oppilaitoksia ei virallisesti aseteta paremmuusjärjestykseen, vaikka kouluilla toki on omat maineensa. Meillä pääasiallinen jakolinja toisen asteen koulutuksessa kulkee yleissivistävän lukion ja ammatillisen koulutuksen välillä. Kiinnostavaksi tarkastelun meidän kansallisessa kontekstissamme tekeekin erityisesti juuri duaalimalli ja se, millä tavalla myöhempään koulutusvalintoihin vaikuttaa peruskoulun päätösvaiheessa tehtävä valinta ammatillisen ja yleissivistävän koulutuspolun välillä. On selvää, että lukion ja ylioppilaskirjoitukset suorittaneiden todennäköisyys hakeutua korkea-asteen koulutukseen on suurempi. Mutta miten vaikuttaa toisen asteen ammatilli-

nen koulutus? Miten ammatilliset oppilaitokset vaikuttavat oppilaidensa jatko-opiskeluhaluun ja siihen, missä he päättävät jatkaa opintojaan?

Elinikäisen oppimisen mahdollisuudet

Ammatillisen toisen asteen tutkinnon suorittaneet eivät välttämättä jatka opintoja suoraan korkeakoulutukseen tai ainakaan yliopistoon, vaan ei-ylioppilaan reitti yliopistoon voi olla hyvinkin monipolvinen. Pohjoismaisen mallin keskeisenä periaatteena on, että järjestelmä ei sisällä umpiperiä, vaan jokin polku seuraavalle koulutusaskelmalle tai toiselle alalle on aina olemassa. Hakeutuminen korkeakoulutukseen myös myöhemmässä vaiheessa ja vaikkapa jo pitkänkin työuran jälkeen on siis mahdollista (Moore 2003).

Ammatillisen toisen asteen oppilaitoksen tai lukion opintojen jälkeen on mahdollista tehdä uusia valintoja ja jatkaa opintoja toisella asteella siirtymällä yleissivistävästä ammatilliselle puolelle tai toisinpäin. Lukion käyneet voivat suorittaa toisen asteen ammatillisen tutkinnon joko suoraan tai myöhemmin aikuisopintoina. Ammatillisen tutkinnon suorittaneet voivat käydä lukion ja kirjoittaa ylioppilaksi joustavasti ilta- tai aikuislukiossa. Myös korkea-asteella siirtymät sektorilta toiselle ovat mahdollisia. Yliopistotutkinnon suorittaneet voivat siirtyä ammattikorkeakouluun, ja ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneet voivat hakeutua yliopistojen koulutusohjelmiin. Alempi korkeakoulututkinto mahdollistaa useilla aloilla myös hakemisen yliopistossa omassa valintakiintiössään.

Yhden mahdollisuuden korkeakouluopiskeluun tarjoaa myös avoin korkeakouluopetus. Avoimessa voi opiskella korkeakoulujen tutkintovaatimusten mukaisia opintoja joustavasti iltaisin, viikonloppuisin tai etäopetuksena. Opiskelu on täysin avointa kaikille ilman minkäänlaisia sisäänpääsyvaatimuksia, mutta opinnoista peritään osallistumismaksu (maksimissaan 15 euroa/opintopiste). Alun perin avoimen yliopiston ajatuksena oli tarjota kouluttautumismahdollisuus myös ei-ylioppilaille, mutta käytännössä tänä päi-

vänä suurin osa opiskelijoista on ylioppilaita ja jopa korkeakoulututkinnon suorittaneita. Monelle avoin korkeakouluopiskelu on luonteeltaan ammatillista lisäkoulutusta, aiemman tutkinnon täydentämistä tai sivistävä harrastus, mutta osa opiskelijoista opiskelee myös tutkintotavoitteisesti. (Haltia, Leskinen & Rahiala 2014.) Jotta avoimen yliopiston opiskelija voi suorittaa tutkinnon, hänen on kuitenkin hakeuduttava tutkinto-opiskelijaksi. Suurin osa avoimessa opintojaan suorittaneista hakee opiskelijastatusta normaalissa pääsykoemenettelyssä, mutta pienelle osalle opiskeluoikeus mahdollistuu niin sanotun avoimen väylän kautta. Väylä on toimiva sisääntulokanava vain osassa aloja, ja kokonaisuudessaan vain noin pari prosenttia yliopistojen koko sisäänotosta kanavoituu sen kautta. (Haltia 2015.)

Korkeakoulupolitiikassa on viime aikoina keskitytty ohjaamaan aikuisia ennemminkin täydennyskoulutuksiin ja avoimeen korkeakouluopetukseen eikä niinkään tutkinto-opiskelijoiksi. Varsinkin toisen samantasoisien tutkinnon suorittamista on haluttu suitsia, ja aikuisia on myös pyritty ohjaamaan opiskelijavalinnoissa selkeämmin omille reiteilleen. (Haltia 2012.) Elinikäisen oppimisen mahdollisuuksiin vaikuttavat tulevaisuudessa todennäköisesti voimakkaammin myös parhaillaan käynnissä olevat muutokset yliopistojen opiskelijavalintakäytännöissä. Ensikertalaisikiintiöt ovat yhtäältä turvaamassa mahdollisuuksia heille, joilla ei vielä ole korkeakoulututkintoa. Toisaalta, linjaukset siitä, että opiskelijavalinnoissa aiempaa enemmän tukeuduttaisiin ylioppilastutkintoon ja vähennettäisiin erilaisten valintakokeiden merkitystä (ks. OKM 2016: 37), näyttäytyvät ei-ylioppilaiden näkökulmasta mahdollisuuksia kaventavana toimintapolitiikkana.

Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen toteutus

Tässä tutkimuksessa kiinnostuksemme kohdistuu epätavallista koulutuspolkua pitkin yliopistoon hakeutuviin opiskelijoihin. Eriyisesti tarkastelemme niitä opiskelijoita, jotka eivät mahdu tavallimistuneen ylioppilaan normiin, vaan ovat hakeutumassa yli-

opistoon ilman ylioppilastutkintoa. He ovat hankkineet hakukelpoisuutensa ammatillisen koulutuksen puolelta tai esimerkiksi avoimen yliopiston opintojen kautta. Tarkastelemme ei-ylioppilaiden profiileja sekä heidän elämäntilanteidensa että sosiaalisen taustansa näkökulmista. Rajaamme katseemme tässä yliopistoihin hakeutuviin ja jätämme ammattikorkeakoulusektorin tarkastelemme ulkopuolelle.

Tutkimuskysymyksemme ovat:

1. Kuinka yliopisto-opintoihin hakevien ylioppilastaustaisten ja ei-ylioppilaiden elämäntilanteet ja sosiaaliset taustat eroavat toisistaan?
2. Kuinka hakijat ja hyväksytyksi tulleet eroavat toisistaan sekä ylioppilastaustaisten että ei-ylioppilaiden ryhmissä?
3. Minkälaisia alaryhmiä voidaan identifoida ilman ylioppilaskirjoituksia yliopistoon hakeneiden ja hyväksytyjen joukosta?

Tutkimusaineistona käytämme rekisteriaineistoa (N = 114 337), joka kattaa 50 % satunnaisotoksen suomalaisiin yliopistoihin vuonna 2014 hakeneista henkilöistä. Aineistossa tapauksina ovat hakemiset, eli yksi ihminen voi esiintyä aineistossa useampaan kertaan.

Aineistossa ovat mukana Suomen kansalaisten (n = 105 865) lisäksi myös ulkomaan kansalaiset (n = 8472), mutta koska ulkomaalaisilla on hyvin runsaasti puuttuvia tietoja, jätämme heidät tarkastelun ulkopuolelle. Aineisto sisältää tietoja hakijoiden taustoista ja elämäntilanteista. Hyödynsimme seuraavia aineiston muuttujia: tavoitetutkinto, hyväksytyksi tuleminen, valintareitti, sukupuoli, syntymäaika, kieli, siviilisäätty, lasten lukumäärä, kuntaryhmä, ylioppilastutkinto, korkein aikaisempi tutkinto, sosioekonominen asema, pääasiallinen toiminta, tulot, ammatti, äidin koulutustaso, äidin sosioekonominen asema, äidin tulot, isän koulutustaso, isän sosioekonominen asema ja isän tulot. Tarkastelemme aineistoa ristiintaulukoinneilla, minkä lisäksi esitämme klusterianalyysillä muodostetun ei-ylioppilastaustaisten hakijoiden jaon kolmeen eri ryhmään.

Ei-ylioppilastaustaiset pienenä vähemmistönä yliopistoon hakeutuviissa

Aineistossamme on ei-ylioppilaita hakeneista 5,5 prosenttia ja hyväksytyistä 3,0 prosenttia. Opiskelupaikan saanti on siis selvästi vaikeampaa ei-ylioppilaille kuin ylioppilaille. Taulukossa 1 on kuvattu, miten ylioppilaat ja ei-ylioppilaat ovat menestyneet opiskelijavalinnoissa. Kun kaikista hakijoista 14,5 prosenttia saa opiskelupaikan, on ylioppilaista osuus 14,9 prosenttia ja ei-ylioppilaista 8,0 prosenttia.

Taulukko 1. Ylioppilaiden ja ei-ylioppilaiden hyväksytyksi tuleminen valinnoissa

	Ylioppilaat	Ei-ylioppilaat	Tieto puuttuu	Hakeneet yhteensä
Hyväksytty	14 719 (14,9 %)	467 (8,0 %)	143 (10,2 %)	15 329 (14,5 %)
Hylätty	83 777 (84,9 %)	5355 (91,8 %)	1261 (89,6 %)	90 393 (85,4 %)
Tieto puuttuu	127 (0,1 %)	13 (0,2 %)	3 (0,2 %)	143 (0,1 %)
Hakeneet yhteensä	98 623 (100 %)	5835 (100 %)	1407 (100 %)	105 865 (100 %)

Ylioppilaat ja ei-ylioppilaat käyttävät hakeutumisessaan erilaisia hakeutumisreittejä. Kuten taulukosta 2 nähdään, ylioppilaista noin 94 prosenttia hakee päävalinnassa, kun taas ei-ylioppilaista päävalinnassa hakee 78 prosenttia. Useimmiten ei-ylioppilaat saavat opiskelupaikan erillisiin maisterikoulutuksiin tai muun erillisen valintaväylän kautta. Erillisvalinnoissa hyväksytyjen osuus on tyypillisesti suurempi, mutta ryhmänä ei-ylioppilaat menestyvät valinnoissa kuitenkin ylioppilaita heikommin.

Taulukko 3 kokoaa joitakin taustatietoja hakeneista ja hyväksytyistä. Naisten osuus hakeneista sekä ylioppilaiden että ei-ylioppilaiden joukossa on reilusti yli puolet. Ei-ylioppilaiden ryhmässä kuitenkin opiskelupaikan saanti näyttää olevan selvästi helpompaa miehille, sillä heidän osuutensa hyväksytyksi tulleista on 53 prosenttia.

Hakijoiden ikä eroaa selvästi, ja ei-ylioppilaat ovat ylioppilaita vanhempia. Tämä heijastuu elämäntilanteeseen, ja ei-ylioppilaiden

Taulukko 2. Ylioppilaiden ja ei-ylioppilaiden osuudet eri valinnoissa

	Ylioppilaat			Ei-ylioppilaat		
	Hyväksytty (n=14719)	Hylätty (n=83777)	Yhteensä (n=98623)	Hyväksytty (n=467)	Hylätty (n=5355)	Yhteensä (n=5822)
Päävalinta	84,1 %	95,8 %	93,9 %	42,2 %	86,6 %	78,0 %
Erillis- valinta	15,9 %	4,2 %	6,1 %	57,8 %	13,4 %	22,0 %
Yhteensä	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

joukossa perheellistyneiden osuus onkin selvästi suurempi. Perheelliset näyttävät menestyvän valinnoissa muita paremmin.

Myös pääasiallinen toiminta eroaa ryhmissä. Molemmista ryhmissä opiskelupaikan saavat muita todennäköisemmin he, jotka ovat statukseltaan opiskelijoita. Etenkin työttömät ovat hyväksytyjen joukossa aliedustettuina. Ei-ylioppilaan sosioekonominen ryhmä on useimmiten alempi tai ylempi toimihenkilö, kun taas ylioppilaan sosioekonominen tausta on useimmiten opiskelija.

Ylioppilastutkinnon puuttumisesta huolimatta ei-ylioppilaat ovat ryhmänä korkeammin koulutettuja kuin ylioppilaat. Ei-ylioppilaat ovat suorittaneet paitsi toisen asteen ammatillisia tutkintoja, varsin usein myös korkea-asteen tutkintoja. He, joilla on enemmän koulutusta, tyypillisesti saavat opiskelupaikan muita helpommin. Tämä pätee sekä ylioppilaisiin että ei-ylioppilaisiin, mutta on selkeä trendi erityisesti ei-ylioppilaiden joukossa. Yliopistoon hyväksytyksi tulleista ei-ylioppilaista miltei puolella on alempi korkeakoulututkinto ja joka kymmenennellä jopa ylempi korkeakoulututkinto.

Kun kahden ryhmän kotitaustaa verrataan, tulevat ei-ylioppilaat selvästi alemmasta sosioekonomisesta taustasta. Heidän vanhempensa koulutus on alempi ja heidän vanhempansa myös ansaitsevat vähemmän. Osittain tämä selittyy sillä, että ei-ylioppilaiden vanhemmat ovat iäkkäämpiä, jolloin eläkeläisten osuus heidän joukossaan on suurempi. Ei-ylioppilaiden vanhempien sosioekonominen asema on useimmiten eläkeläinen, kun taas ylioppilaiden vanhemmat ovat useimmin alempia tai ylempiä toimihenkilöitä.

Taulukko 3. Hakijoiden taustatietoja

		Ylioppilaat (n=98 623)			Ei-ylioppilaat (n=1407)		
		Hyväksytyt (n=14719)	Hylätyt (n=83777)	Yhteensä (n=98623)	Hyväksytyt (n=467)	Hylätyt (n=5355)	Yhteensä (n=5822)
Sukupuoli (%)	Nainen	57,6	58,8	58,6	47,1	56,7	55,9
	Mies	42,4	41,2	41,4	52,9	43,3	44,1
Ikä (keskiarvo)		23,4	22,9	23,0	33,6	28,5	29,0
Onko lapsia (%)	Ei lapsia	91,8	93,5	93,2	60,4	73,5	72,4
	On lapsia	8,2	6,5	6,8	39,6	26,5	27,6
Pääasiallinen toiminta (%)	Työssä	42,1	51,9	50,5	60,0	62,3	62,2
	Työttömänä	2,0	9,1	8,1	2,6	18,2	16,9
	Opiskelija	49,8	27,5	30,8	37,0	14,8	16,5
	Eläkeläinen	0,1	0,3	0,2	0,0	0,5	0,5
	Varusmies/siviilipalvelus	5,5	4,2	4,4	0,0	0,4	0,4
	Muu	0,5	7,0	6,0	0,4	3,8	3,5
Aiempi koulutus (%)	Toinen aste	77,1	85,3	84,0	34,9	69,8	66,9
	Alin korkeaste	0,8	0,7	0,7	5,8	5,0	5,1
	Alempi kk-aste	14,8	9,8	10,6	48,4	21,8	24,0
	Ylempi kk-aste	6,9	4,0	4,4	10,7	3,1	3,7
	Tutkijakoulutus	0,3	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2

Äidin koulutus (%)	Tuntematon				32,1	22,1	22,9
	Toinen aste	27,2	31,7	31,1	40,9	45,1	44,7
	Alin korkeaste	28,0	29,8	29,5	15,0	19,0	18,7
	Alempi kk-aste	12,5	13,0	12,9	5,4	7,6	7,4
	Ylempi kk-aste	29,1	23,2	24,1	5,8	5,6	5,6
	Tutkijakoulutus	3,3	2,2	2,2	0,9	0,7	0,7
Isän koulutus (%)	Tuntematon				43,7	38,6	39,0
	Toinen aste	32,5	38,7	37,7	31,9	37,3	36,8
	Alin korkeaste	19,1	20,7	20,5	12,8	12,8	12,8
	Alempi kk-aste	14,7	14,1	14,2	5,6	5,8	5,8
	Ylempi kk-aste	28,3	22,7	23,5	5,6	4,7	4,8
	Tutkijakoulutus	5,5	3,8	4,1	0,4	0,8	0,8

Yleisesti ottaen ei-ylioppilaat näyttävät olevan vanhempia, useammin työelämässä, ja hankkineen enemmän ammatillista koulutusta kuin ei-ylioppilaat. Ei-ylioppilaat tulevat alemmasta sosioekonomisesta perhetaustasta, mutta päinvastoin kuin ylioppilailta, sisäänpääsy ei näytä olevan yhteydessä vanhempien koulutustason, ammattiasemaan tai tuloihin. Näyttää siltä, että ne ei-ylioppilaat, jotka ovat iältään vanhempia ja kouluttautuneet pidemmälle, onnistuvat yliopistojen opiskelijavalinnoissa melko hyvin. (Ks. myös Rinne, Haltia, Nori & Jauhiainen 2008; Piesanen 2005).

Kolme ei-ylioppilastaustaisten hakijoiden ryhmää

Olisi liian yksinkertaista olettaa, että kaikki ei-ylioppilastaustaiset hakijat sopisivat samaan muottiin, vaan joukkoon mahtuu erilaisista taustoista tulevia ihmisiä. Hahmottaaksemme ei-ylioppilastaustaisten hakijoiden moninaisuutta teimme aineistolla ryhmitteilyanalyysin. Otimme analyysissä huomioon henkilön iän, koulutustason ja tulot sekä kummankin vanhemman koulutustason ja tulot. Parhaimmaksi ja ryhmiä toisistaan erottelevimmaksi osoitautui ratkaisu, jossa hakijat jaettiin kolmeen ryhmään: 1) nuorten, matalammasta sosioekonomisesta taustasta tulevien joukkoon (n = 1676), 2) nuorten, selvästi korkeammasta sosioekonomisesta taustasta tulevien joukkoon (n = 767) sekä 3) iältään vanhempien, aikuisten hakijoiden joukkoon (n = 629). Analyysiä jatkettiin klusterianalyysin jälkeen vertailemalla eri ryhmiä ristiintaulukoinneilla.

Nuoret, matalammasta taustasta tulevat

Suurin ei-ylioppilastaustaisten joukko tässä aineistossa muodostuu hakijoista, jotka ovat iältään nuoria ja tulevat vanhempien koulutusta ja tuloja koskevien tietojen mukaan matalasta sosioekonomisesta taustasta. Tähän ryhmään lukeutuvat ovat keskimäärin hieman yli 24-vuotiaita, ja perheellistyneiden osuus on noin kymmenesosa. Tämä on naisvaltaisin ei-ylioppilaiden ryhmä. Selvästi yli puolet (55 %) tähän ryhmään lukeutuvista hakijoista on naisia, mutta tästä huolimatta 60 prosenttia hyväksytyiksi tulleista on miehiä.

Vanhempien koulutustaustassa erottuu suuri keskiasteen tutkinnon suorittaneiden osuus. Äideistä 72 prosentilla ja isistä 77 prosentilla on keskiasteen tutkinto. Äideistä hieman yli puolet on alemmassa toimihenkilöasemassa ja isistä suurin ryhmä on työntekijät, joita on 30 prosenttia. Vanhempien tulot ovat matalat, vaikka työssäkävien osuus on suuri. Äitien keskimääräiset tulot ovat 28 000 euroa vuodessa ja isien 35 000 euroa.

Nuorten omat aiemmat tutkinnot ovat myös lähes kaikilla (99 %:lla) keskiasteen ammatillisia tutkintoja. Noin 55 prosenttia

on työllisiä, ja useimmiten he ovat palvelu- ja myyntityössä, joko alempia toimihenkilöitä tai työntekijöitä. Työttömiä on viidesosa, mikä on ei-ylioppilaiden ryhmistä suurin osuus. Opiskelijoita on myös viidesosa. Tulot ovat matalat, ja keskimäärin tässä ryhmässä ansaitaan noin 1300 euroa kuukaudessa.

Tähän ryhmään lukeutuvat hakevat opiskelupaikkaa lähes aina päävalinnan kautta. Hyväksytyksi on tullut vain 4,9 prosenttia, mikä on kaikista ryhmistä pienin osuus. Mahdollista opiskelupaikan saanti näyttäisi olevan humanistisella alalla, kauppatieteissä ja luonnontieteissä. Myös kasvatustieteet on suosittu hakukohde, mutta hakijoille kuitenkin erittäin vaikeapääsyinen.

Nuoret, korkeammasta taustasta tulevat

Edellisestä ryhmästä erottui selvästi toinen nuorten ei-ylioppilastaustaisten hakijoiden ryhmä, jossa hakijat ovat korkeammasta sosioekonomisesta perhetaustasta. Iältään ja perheellistymisen asteeltaan tämä joukko ei juuri eroa ensimmäisestä nuorten ryhmästä. Sukupuolijakauma on kuitenkin päinvastainen, eli miesten osuus on tässä ryhmässä 54 prosenttia. Tämä on ainut ryhmä, jossa sukupuoli ei näytä olevan yhteydessä hyväksytyksi tulemisen todennäköisyyteen miehiä suosivalla tavalla.

Vanhempien koulutus, asema ja tulot ovat selvästi tässä ryhmässä muita ryhmiä korkeammat. Isistä vain kuudesosalla ja äideistä harvemmillä kuin joka kymmenennellä on keskiasteen tutkinto, ja reilulla puolella vanhemmat olivat suorittaneet ylemmän tai alemman korkeakoulututkinnon tai saaneet jopa tutkijakoulutuksen. Vanhemmat ovatkin tyypillisesti ylemmässä toimihenkilöasemassa, ja ammatiltaan tähän ryhmään lukeutuvien vanhemmissa on johtajia, erityisasiantuntijoita ja asiantuntijoita selvästi enemmän kuin muissa ryhmissä. Tulot ovat tämän hakijaryhmän vanhemmilla korkeat: äitien vuotuiset keskiansiot ovat 48 000 euroa ja isien 63 000 euroa.

Hakijoiden omat tulot ja asemat ovat kuitenkin matalat ja muistuttavat toista nuorten ei-ylioppilastaustaisten hakijoiden ryhmää.

Työllisiä on tässä ryhmässä hieman enemmän ja työttömiä vähemmän, mutta keskimääräiset tulot ovat samaa luokkaa. Jonkin verran tähän ryhmään lukeutuvat olivat suorittaneet alempia korkeakoulututkintoja (12 %), ja tämä näkyi myös siinä, että kuusi prosenttia haki muussa kuin päävalinnassa. 6,6 prosenttia tähän ryhmään lukeutuvista tuli hyväksytyksi. Tämän hakijaryhmän suosituimmat alat ovat taiteet sekä tekniikan ala.

Aikuiset työssäkäyvät

Aikuisten ryhmässä hakijat olivat keskimäärin hiukan alle 33-vuotiaita. Suurin osa oli naimattomia ja lapsettomia, mutta perheelistyneiden osuus oli kuitenkin selvästi suurempi kuin kahdessa edellä mainitussa ryhmässä. He ovat hiukan muita ryhmiä harvemmin kaupunkimaisesta kunnasta, mutta ero ei nouse kovin merkittäväksi. Naisten osuus hakeneista oli 52 prosenttia, mutta hyväksytyissä miesten osuus oli 68 prosenttia.

Tässä ryhmässä lähes jokaisella oli taustallaan jokin korkeakoulutasoinen koulutus. Peräti 86 prosenttia aikuisten ryhmään lukeutuvista oli suorittanut alemman korkeakouluasteen tutkinnon. Enemmän kuin kolme neljästä on työllisiä, ja tyypillisimmin he työskentelevät asiantuntijatehtävissä ja ovat joko ylemmässä tai alemmassa toimihenkilöasemassa. Keskimääräiset vuosiansiot ovat hieman alle 32 000 euroa, joten kuukausittaiset tulot ovat reilut 2 600 euroa.

Vanhempien sosioekonomista asemaa tarkasteltaessa erottui suuri eläkeläisten osuus, mikä heijastelee ryhmän muita korkeampaa ikää. Heistä, joiden vanhemmat olivat vielä työssä, oli äideistä eniten alempia toimihenkilöitä ja isistä työntekijöitä. Vanhempien koulutuksena oli useimmiten keskiasteen tutkinto.

Aikuisten ryhmän ei-ylioppilaat hakivat opiskelupaikkaa muita ei-ylioppilaita selvästi useammin erillisvalintojen kautta. Päävalinnassa paikkaa haki 62 prosenttia ja erillisvalinnassa, kuten erilaisissa maisterivalinnoissa, 38 prosenttia tähän ryhmään lukeutuvista. Erillisvalintojen hyväksymisprosentit ovat päävalinto-

ja korkeammat, ja kokonaisuutena tähän ryhmään kuuluvista 14,3 prosenttia on tullut hyväksytyksi. Erityisesti diplomi-insinöörikoulutus erottuu muita suositumpana koulutuksena. Myös terveystieteet, kasvatustieteet, kauppatieteet ja yhteiskuntatieteet ovat aloja, jotka houkuttelevat aikuisia työssäkäyviä ei-ylioppilaita.

Lopuksi

Vain kolme prosenttia yliopistoon hyväksytyksi tulleista on ei-ylioppilaita, joten ilman ylioppilastutkintoa yliopistoon tulevat ovat marginaaliryhmä. Heidät voidaan nähdä poikkeuksellisina yksilöinä, jotka löytävät polkunsu yliopistoon huolimatta siitä, etteivät he ole kulkeneet toisen asteen akateemista polkua eli käyneet lukiota ja suorittaneet sen päättävää ylioppilastutkintoa.

Jokainen edellä esittämistämme kolmesta ei-ylioppilaiden ryhmästä kantaa itsessään erilaisia kulttuurisia pääomia. Heille kaikille on yhteistä se, että heillä ei ole kokemusta akateemisesta toisen asteen koulutusväylästä eli heiltä puuttuu lukion ”oppilaitosvaikutus” (school effect). Sen sijaan heillä on kokemusta ammatillisesta toisen asteen koulutuksesta ja heidän voidaan ajatella aikanaan sosiaalistuneen tämän sektorin vallitseviin kulttuureihin. Ikä, sosiaalinen tausta, ammatillinen tausta ja sukupuoli kuitenkin kietoutuvat toisiinsa monimutkaisella tavalla, mikä näkyy ei-ylioppilastustaisten hakijoiden jaottelussamme kolmeen eri ryhmään.

Aikuisella iällä yliopistoon tulevilla uusilla opiskelijoilla on usein kokemusta korkeakoulutuksesta, koska monella heistä on tutkinto ammattikorkeakoulusta tai yliopistojen kandidaattikoulutuksesta. Tämä koulutus varustaakin hakijat sellaisilla pääomilla, mitä nuoremmilla, suoraan ammatillisen koulutuksen jälkeen hakeutuvilla ei ole. He ovat jo tottuneita korkeakoulutusinstituution kulttuuriin, käytäntöihin ja tapoihin. Aiemmat tutkinnot myös mahdollistavat aikuisille sisäänpääsyn sellaisia reittejä pitkin, jotka on suunniteltu varta vasten näitä ryhmiä ajatellen. Tämän seurauksena nämä hakijat menestyvät opiskelijavalinnoissa usein nuoria paremmin. Ammatillinen reitti korkeakoulutuksessa aina yliopis-

toon saakka näyttää siis olevan mahdollinen erityisesti silloin, kun hakijalla on jo kokemusta korkeakoulutuksesta ja kyky strategisesti hyödyntää aikuiselle opiskelijalle luotua reittiä.

Suoraan ammatillisen koulutuksen jälkeen yliopistoon hakevat nuoret kohtaavat sisäänpääsyssä todellisia vaikeuksia, vaikka yksittäisiä poikkeusyksilöitä joukkoon toki mahtuu. Kaksi nuorten ryhmää eroavat toisistaan lähinnä sosiaalisilta taustoiltaan, joten heidän kulttuuriset lähtökohtansa suhteessa korkeakoulutukseen voidaan nähdä hyvin erilaisina. Korkeammasta taustasta tulevien nuorten vanhemmilla on yliopistotutkintoja, ylemmän keskiluokan ammatteja ja korkeat tulot. Näillä hakijoilla on kotitautansa ansiosta kulttuurista pääomaa ja habitus, joka oletettavasti näyttäytyy ”sopivampana” akateemisiin opintoihin (ks. Thomsen, Munk, Eiberg-Madsen & Hansen 2013). Se, että tällä ryhmällä ei ole ylioppilastutkintoa, näyttää kuitenkin olevan merkittävä konkreettinen este opiskelijaksi pääsyyllä, sillä hyväksytyksi tulleiden osuudet jäävät pieniksi.

Heikommasta taustasta tulevat nuoret joutuvat epäedulliseen asemaan kaksinkertaisesti, sillä heiltä puuttuu akateeminen toisen asteen koulutus ja sen lisäksi vielä akateemisille opinnoille suotuisa perhetausta. Näillä hakijoilla on vanhemmat, joilla on ammattikoulutausta sekä alemman statuksen ammatit eikä heillä näin ollen ole samanlaista tukea odotettavissa kotoaan kuin niillä nuorilla hakijoilla, jotka tulevat kulttuurisilta ja taloudellisilta resursseiltaan rikkaammista kodeista. Aikaisemmissa tutkimuksissa on todettu, että työväenluokkaisille nuorille korkeakoulutusvalinta on riskialttiimpi ja epävarmempi kuin ylemmän yhteiskuntaluokan nuorille (Archer & Hutchings 2000; Reay, David & Ball 2005). Tälle ryhmälle opiskelupaikan saanti on kaikkien vaikeinta. Lisäksi voidaan olettaa, että päästessään opiskelemaan, tämän ryhmän yksilöille yliopistomaailmaan asettuminen näyttää haasteellisena prosessina ja he saattavat kokea instituutiokulttuurin itselleen vieraaksi (Käyhkö 2015; Read, Archer & Leathwood 2003).

Saadaksemme yksityiskohtaisemman kuvan epätavallista reittiä yliopistoon tulleiden opiskelijoiden taustoista ja opiskelukokemuksista hyödynnämme tutkimuksemme seuraavissa vaiheis-

sa Eurostudent VI -opiskelijäkyselyn aineistoa vuodelta 2016 sekä opiskelijoiden haastatteluja. Päätaivoitteemme onkin jatkossa tutkia erilaisten opiskelijoiden kokemuksia. Olemme kiinnostuneita opiskelijoiden habituksen muotoutumisesta ja sen kytkeytymisestä korkeakouluinstituutioiden institutionaaliin habituksiin. Kuten tilastoanalyysimme osoittaa, emme voi pitää itsestään selvänä, että kaikilla samaa reittiä – esimerkiksi ammatillista reittiä – pitkin tulevilla olisi samanlaisia kokemuksia ja perhetaustoja. On tärkeää havaita, että kulttuurisen ja muidenkin pääomien muodot eriytyvät. Kokemus akateemisen toisen asteen koulutuksen puuttumisesta vaikuttaa kuitenkin voimakkaasti siihen, mitä korkeakoulutusmahdollisuuksia itsellä nähdään olevan. Ikä, sukupuoli ja luokka ovat kietoutuneet yhteen hakijoiden habitusten muotoutumisen ja uudelleenmuotoutumisen prosesseissa. Tästä syystä katsomme tärkeäksi edetä jatkotutkimuksessa tilastollisten tarkastelujen tasolta arkipäiväisten opiskelukokemusten tasolle.

Lähteet

- Ahola, S. 2014. Finland. Teoksessa S. Ahola, T. Hedmo, J-P Thomsen & A. Vabø (toim.) *Organisational features of higher education: Denmark, Finland, Norway & Sweden*. Oslo: Nordic Institute for Studies in Innovation, Research and Education (NIFU), 33–57.
- Ahola, S. 2015. Koulutusekspansio ja tasa-arvopolitiikan uusi nousu Suomessa. Teoksessa H. Aittola & J. Ursin (toim.) *Eriarvoistuva korkeakoulutus? Artikkelikokoelma Korkeakoulututkimuksen XII kansallisesta symposiumista 19.–20.8.2014*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 29–50.
- Ahola, S. & Hedman, J. 2015. Finland. Teoksessa M. Börjesson, S. Ahola, H. Helland & J.-P. Thomsen. *Enrolment patterns in Nordic higher education, ca 1940 to 2010*. Oslo: Nordic Institute for Studies in Innovation, Research and Education (NIFU), 33–62.
- Ahonen, S. 2003. *Yhteinen koulu. Tasa-arvoa vai tasapäisyyttä?* Tampere: Vastapaino.
- Archer, L & Hutchins, M. 2000. 'Bettering yourself?' Discourses of risk, cost and benefit in ethnically diverse, young working-class non-participants' constructions of higher education. *British Journal of Sociology of Education* 21 (4), 555–574.
- Bourdieu, P. 1998. *Järjen käytännöllisyys. Toiminnan teorian lähtökohtia*. Suom. M. Siimes. Juva: WSOY.
- Ball, S., Maguire, M. & Macrae, S. 2000. *Choice, pathways and transitions post 16: new youth, new economies in the global city*. London: Farmer.
- Brooks, R. 2006. *Young graduates and lifelong learning: The impact of insti-*

- tutional stratification. *Sociology*, 40 (6), 1019–1037.
- Burke, P.J. 2005. Access and widening participation. *British Journal of Sociology of Education*, 26:4, 555–562, DOI: 10.1080/01425690500251981.
- Haltia, N. 2012. Vähäistä hyväksilukua ja ketjutettuja tutkintoja: Aikuinen yliopisto-opiskelija 2000-luvun koulu-tuspoliittisessa diskurssissa. *Kasvatus* 43 (5), 376–487.
- Haltia, N. 2015. Avoimen yliopiston väylä siltana avoimen ja tutkintokoulutuksen välillä. *Kasvatus & Aika* 3/2015. http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?lan=1&page_id=705. (Luettu 1.12.2016.)
- Haltia, N., Leskinen, L. & Rahiala, E. 2014. Avoimen yliopiston opiskelija-muotokuva 2010-luvulla: Opiskelijoiden taustojen, motiivien ja koettujen hyötyjen tarkastelua. *Aikuiskasvatus* 34 (4), 224–258.
- Ingram, N. 2009. Working-class boys, educational success and the misrecognition of working-class culture. *British Journal of Sociology of Education* 30 (4), 421–434.
- Isopahkala-Bouret, U. 2015. 'It's considered a second class thing'. The differences in status between traditional and newly established higher education credentials. *Studies in Higher Education*, 40 (7), 1291–1306.
- Jalava, M. 2012. The university in the making of the welfare state. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Jalava, M. 2013. The Finnish model of higher education access. Does egalitarianism square with excellence? Teoksessa H.-D. Meyer, E.P. St John, M.Chankseliani & L. Uribe (toim.) *Fairness in access to higher education in a global perspective: Reconciling excellence, efficiency and justice*. Sense Publishers, 79–94.
- Jauhiainen, A. 2002. Työväen lasten koulutie ja nuorisokasvatuksen yhteiskunnalliset merkitykset. Turun yliopiston julkaisuja, sarja C. Turku: Turun yliopisto.
- Kivinen, O. & Nurmi, J. 2010. Different but equal? Assessing European dual HE systems. *Higher Education*, 60 (4), 369–393.
- KM 1986. Korkeakoulujen opiskelijavalintatoimikunnan mietintö 1986:8.
- Kivinen, O., Hedman, J. & Kaipainen, P. 2007. From elite university to mass higher education. Educational expansion, equality of opportunity and return to university education. *Acta Sociologica* 50 (3), 231–247.
- Kivinen, O., Hedman, J. and Kaipainen, P. 2012. Koulutusmahdollisuuksien yhdenvertaisuus Suomessa. Eriarvoisuuden uudet ja vanhat muodot. *Yhteiskuntapolitiikka*, 77 (5), 579–586.
- Käyhkö, M. 2015. Working-class girls in a foreign land. Social class and settling into university in a cross-current between two cultures. *Gender and Education* 27 (4), 445–460.
- McDonough, P. 1997. *Choosing colleges: How social class and schools structure opportunity*. New York: State University of New York Press.
- Moore, E. 2003. Pitkä opintie. Aikuisiällä suoritettu yliopistotutkinto ja koulutuksellisen elämäntulon muutos. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 2.
- Nevala, A. & Rinne, R. 2012. Korkeakoulutuksen muodonmuutos. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.) *Tiedon ja osaamisen Suomi*. Kasva-

- tuks ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Suomalaisen kirjallisuuden seura. Helsinki, 203–338.
- Niemi, H. & Isopahkala-Bouret, U. 2015. Persistent work for equity and lifelong learning in the Finnish educational system. *The New Educator* 11(2), 130–145. DOI: 10.1080/1547688X.2015.1026784.
- Nori, H. 2011. Keille yliopiston portit avautuvat – tutkimus suomalaisiin yliopistoihin ja eri tieteenaloille valikoitumisesta 2000-luvun alussa. Turku: University of Turku.
- Ojala, K. 2017. Ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot työmarkkinoilla ja korkeakoulujärjestelmässä. Turun yliopiston julkaisuja C 437.
- Ojala, K. & Isopahkala-Bouret, U. 2015. Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon ja maisterin tutkinnon suorittaneet työmarkkinoilla – tutkintojen statuserot, työkokemus ja työtehtävien eriytyminen kilpailuasetelman määrittäjinä. Teoksessa Aittola, H & Ursin, J. (toim.) Eriarvoistuva korkeakoulutus? Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- OKM 2014. Opiskelijatutkimus 2014. Korkeakouluopiskelijoiden toimeentulo ja opiskelu. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 10.
- OKM 2016: 37. Valmiina valintoihin. Ylioppilastutkinnon parempi hyödyntäminen korkeakoulujen opiskelijavalinnoissa. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja.
- OPM. 1981. Korkeakoululaitoksen kehittämissuunnitelma 1981–1986. Helsinki: Opetusministeriö.
- OPM. 1987. Korkeakoululaitoksen kehittämissuunnitelma vuosille 1987–1992. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Orr, D. & Hovdhaugen, E. 2014. ‘Second chance’ routes into higher education: Sweden, Norway and Germany compared. *International Journal of Lifelong Education* 33 (1), 45–61.
- Osbourne, M. 2003. Policy and practice in widening participation: a six country comparative study of access as flexibility. *International Journal of Lifelong Education* 22 (1), 43–58.
- Piesanen, E. 2005. Yliopisto-opiskelijaksi vaihtoehtoisin poluin. Näkökulmia ammatillisten ja avoimen yliopiston opintojen kautta yliopisto-opiskelijaksi siirtymisestä. Koulutuksen tutkimuslaitoksen tutkimusselesteita 20. Jyväskylän yliopisto.
- Rasku, S. 2015. Ammatillisen koulutuksen tutkintojärjestelmä muutosten edessä. Ammatillisen aikakauskirjan erikoisnumero.
- Read, B., Archer, L. & Leathwood, C. 2003. Challenging cultures? Student conceptions of ‘belonging’ and ‘isolation’ at a post-1992 university. *Studies in Higher Education*, 28 (3): 261–277.
- Reay, D. 1998. ‘Always knowing’ and ‘never being sure’: familial and institutional habituses and higher education choice. *Journal of Education Policy* 13 (4), 519–529.
- Reay, D., Crozier, G. and Clayton, J. 2010. “Fitting in” or “standing out”: working-class students in UK higher education. *British Educational Research Journal* 32 (1), 1-19.
- Reay, D., David, M. & Ball, S. 2001. Making a Difference?: institutional habituses and higher education choice. *Sociological Research Online* 5 (4),

- <http://www.socresonline.org.uk/5/4/reay.html>. (Luettu 1.12.2016.)
- Reay, D., David, M., & Ball, S. 2005. Degrees of choice. Trentham books limited.
- Rinne, R. Haltia, N., Nori, H. & Jauhiainen, A. 2008. Yliopiston porteilla. Aikuiset ja nuoret hakijat ja sisäänpäässeet 2000-luvun alun Suomessa. Finnish Educational Research Association. Research in Educational Sciences 36.
- SA 474/1978. Laki keskiasteen koulutuksen kehittämisestä.
- Smyth, E. & Banks, J. 2012. 'There was never really any question of anything else': young people's agency, institutional habitus and the transition to higher education. *British Journal of Sociology of Education* 33 (2), 263–281.
- Thomsen, J.P, Munk, M.D., Eiberg-Madsen, M. & Hansen, G.I. 2013. The educational strategies of Danish university students from professional and working class backgrounds. *Comparative Education Review* 57 (3), 457–480.
- Thomsen, J-P. 2015. Maintaining inequality effectively? Access to higher education programmes in a universalist welfare state in periods of educational expansion 1984–2010. *European Sociological Review* 31 (6), 683–696.
- Tilastokeskus 1996. Korkeakoulut 1996. SVT, Koulutus 1996:12.
- Vuorio-Lehti, M & Jauhiainen, A. 2008. Laurin Zilliacus and the "War" against the Finnish matriculation examination. Teoksessa Martin Lawn (toim.) *An atlantic crossing? The work of the international examination inquiry, its researchers, methods and influence*. Symposium Books, 137–156.
- Vuorio-Lehti, M. 2006. Valkolakin viesti. Ylioppilastutkintokeskustelu Suomessa toisen maailmansodan jälkeen. Väitöskirja. Turku: Turun yliopiston julkaisuja.
- Välimaa, J., Hoffman, D. and Huusko, M. 2007. The Bologna process in Finland. Perspectives from the basic units. Teoksessa Tomusk, V. (toim.). *Creating the European area of higher education. Voices from the periphery*. Springer.

11. Liikkuvuuden ja super-diversiteetin paradoksit – yliopiston reaktioita pakolaiskriisiin

Yliopistopolitiikkaa tässä ja nyt

Vaikka Lähi-Idässä, Afganistanissa ja Afrikassa jatkunut sekasorto ja väkivalta ovat alueen asukkaille katastrofaalisia kokemuksia, niiden Euroopassa kohdattujen seurausten kutsuminen ”pakolaiskriisiksi” on asenteellista ja leimaa pakolaiset ongelmaksi. Tässä luvussa käytämme ilmausta tarkoituksella, sillä tällä sanastolla ilmiö Suomessa ja muualla Euroopassa edelleen määritellään. Kielteisten turvapaikkapäätösten ja terrorismin pelon lisääntyminen tuskin lieventävät ongelmalähtöisiä asenteita. Säädellyn ja kontrolloidun hyvinvointivaltion instituutioissa globalisaation ei-odotetut seuraukset aiheuttavat neuvottomuutta, eikä yliopisto ole siinä poikkeus. Kokemuksemme Tampereen yliopistossa (TaY) syksyllä 2015 käynnistyneen Let’s Work Together (LWT) -ryhmän toiminnasta viestivät siitä, että ”pakolaiskriisi” tekee näkyväksi institutionaalista diskriminaatiota, joka muiden hyvinvointivaltiollisten ja kasvatuksellisten organisaatioiden ohella leimaa myös yliopistoja. LWT-toi-

minnassa kertyneeseen aineistoon perustuva kuvaus on myös po-
leeminen ja julistuksellinen, johtuen omasta osallisuudestamme ja
halustamme herättää keskustelua yliopiston ”poliittisesta tekemi-
sestä tässä ja nyt”. (Puumala 2012b.)

LWT-toimintaryhmä on vapaaehtoisverkosto, jossa kasvatus-
tieteiden opettajien ja opiskelijoiden ohella on toiminut henkilöi-
tä TaY:n kielikeskuksesta sekä sosiaalityön ja kielten oppiaineista,
Punaisesta Rivistä, Pelastakaa lapset ry:stä, hätämajoitus- ja vas-
taanottokeskuksista, Tampereen kaupungilta ja ELY-keskukses-
ta, kansalaisjärjestöistä ja -verkostoista sekä alueellisista aikuis- ja
ammattillisen koulutuksen organisaatioista.¹ Ryhmän tarkoitukse-
na on edistää pakolaisten ja turvapaikanhakijoiden osallisuutta yh-
teiskuntaan koulutuksen keinoin, lähinnä osallistamalla heitä TaY:n
varsinaiseen opetussuunnitelmaan kuuluville kursseille. (Peltonen
2016.) Seuraavissa luvuissa luonnehdimme ensin yleisesti, mistä
yliopiston pakolaiskriisiin suhtautumisessa saattaisi olla kysymys.
Tämän jälkeen esittelemme näytteitä LWT-raportin aineistosta ja
pohdimme, mitä ne näyttävät viestivän yliopiston poliittisesta te-
kemisestä tässä ja nyt. Koska toiminta LWT-ryhmän aktiiveina vai-
kuttaa tulkintoihimme, raporttoimme lopussa siihen liittyviä omia
kokemuksiamme.

Liikkuvuus, maahanmuutto ja moninaisuus pakolaiskriisin kontekstissa

Suomalaisissa yliopistoissa vallitsevat liikkuvuus- ja moninaisuus-
strategiat kätkevät institutionaalisen diskriminaation.² Koulutus-
politiikassa on kyllä sitouduttu monikulttuurisuuskasvatuksen
edistämiseen ja aihetta koskevaa tutkimusta ja opettajien koulu-

1 Tietoa LWT-ryhmän toiminnasta mm. pakolaisten perustamilla internetsivuilla <https://lets-worktogetheredu.wordpress.com/>

2 Uudet tulkinnat ihmisten liikkuvuudesta hyödyntävät mobiiliteknologista sanastoa: “In tomorrow’s world, nothing is mobile because everything is mobile. It will be a world built for connected cars, connected factories and connected drones, to name a few examples. Enabling smart, fast, efficient, and powerful connectivity to the expected 50 billion connected “things” will make our homes, our cities and our world smarter and our lives richer.” <https://newsroom.intel.com/editorials/the-era-of-5g-the-machines-are-coming/>

tusta tuetaan. Yhteiskunta- ja kasvatustieteissä seurataan perinteisissä työperäisen siirtolaisuuden maissa, kuten Englannissa, Saksassa, Ranskassa ja Ruotsissa syntyneitä diskursseja, joissa muutoliikkeyhteiskuntaa (migration society) ja siihen liittyvää moninaisuutta (diversity: etninen, kielellinen, kulttuurinen jne.) pidetään aikakauden määreinä. Toiseuttamisen (othering) ja siirtolais-toiseuden (migration-other) ja moninaisuuden hallinnan (diversity management) haasteisiin on kehitetty siirtolaispedagogiikkaa (migration pedagogy) ja moninaisuuden pedagogiikkaa (diversity-pedagogy). Niiden toivotaan reagoivan ”erilaisten kuulumisen järjestysten tuottamiseen” ja kyseenalaistamaan toiseuttamisen käytänteitä. (esim. Mecheril ym. 2013). Viime vuosina monikulttuurisuusterminologiaa on kuositettu transnationalismin ja muuttoliike-veitoisen moninaisuuden, moninaistuvan moninaisuuden eli superdiversiteetin sanastolla (esim. Vertovec 2007, Vertovec 2010). Sen mukaan kansallisvaltioiden rajat ylittävissä verkostoissa ja kommunikaatiossa voidaan tuottaa kielellistä, kulttuurista, etnistä ynnä muuta supermoninaisuutta. Superdiversiteetin kannalta pakolaisuus ei näyttäydy ongelmaksi sen paremmin lähtö- kuin kohdemaallekaan: kasvatuksen ja koulutuksen osana on kehittää superdiversiteetin hallintakeinoja ja pedagogiikkaa ja panostaa lahjakkuuksien houkuttelemiseen yli rajojen.

Monikulttuurisuus- ja moninaisuuspedagogiikkaa painottava koulutuspolitiikka voi kuitenkin pitää yllä institutionaalista syrjintää, joka piiloutuu säädöksiin, rakenteisiin, käytänteisiin ja arvoihin. Esimerkiksi Anna-Leena Riitaoja (2013) on alakoulun opetussuunnitelmia ja käytänteitä koskevassa tutkimuksessaan tuonut ilmi monikulttuurisuuspolitiikkaan sisäänrakennettuja episteemisiä, diskurssiivisia, sosiaalisia ja materiaalisia epäsymmetrioita. Hän toteaa, että ”monikulttuurisen opetuksen alle on sijoitettu lähinnä se, minkä katsotaan liittyvän kulttuurisesti erilaisiksi nimettyjen kasvattamiseen, jolloin monikulttuurisesta kasvatuksesta tulee lähinnä maahanmuuttajapedagogiikkaa tai maahanmuuttajille suunnattua erityispedagogiikkaa” (Riitaoja 2013, 358). Kunnollisuuden osoittaminen ja valtakulttuurisen suomalaisuuden performoiminen koskee erityisesti pakolaistaustaisia oppilaita. Venäläissyntyinen

Aneta Pavlenko (2017) toteaa, kuinka Isossa-Britanniassa liikku-
vuus- ja superdiversiteetidiskurssi tukee valtavirtapolitiikkaa, jo-
ka häivyttää ilmiöihin liittyvän taloudellisen ja sosiaalisen eriar-
voisuuden.

Euroopan unioni ja sen jäsenmaat helpottavat kilvan liikku-
vuutta, maahanmuuttoa ja opinto- tai työperäistä oleskelua talou-
dellisen kilpailukyvyyn nimissä. ”Edistämällä ulkomaalaisten kas-
vuyrittäjien, sijoittajien ja huippuosaajien maahanmuuttoa var-
mistetaan osaltaan Suomen mahdollisuudet kilpailla kansainvä-
lisesti niin taloudellisesta kuin osaamiseen liittyvästä pääomasta.
Tavoitteena on, että oleskelulupajärjestelmä olisi tältä osin mah-
dollisimman sujuva ja selkeä” (Sisäministeriö 2017a). Pakolaisuus
ei EU:ssa kuitenkaan tarkoita mitä tahansa liikkuvuutta, vaan on
kansalaisuutta koskeva oikeudellinen ja taloudellinen ongelma
(Dublin convention 1977, Council resolution 2003, Communicati-
on for Common European Asylum System 2016). Pääpaino on Eu-
rooppaan pyrkivien pakolaisten tasapuolisessa jakamisessa Euroo-
pan maiden kesken, yhdenmukaisten ja tiukentuvien maahantulo-
ja oleskelulupakäytäntöjen kehittäminen, palautusten nopeuttami-
nen ja laittoman oleskelun torjuminen. ”Jos olet laittomasti maas-
sa, sinulla ei ole oikeutta tehdä työtä tai opiskella oppilaitoksessa.
Sinulla ei myöskään ole oikeutta sosiaaliturvaan, julkiseen tervey-
denhuoltoon tai vakuutuksiin. Et voi myöskään saada suomalaista
henkilötunnusta, mikä vaikeuttaa asioiden hoitamista” (Sisäminis-
teriö 2017b).

Rujoimmat akateemiset kommentit luonnehtivat pakolaisuutta
yhdeksi liikkuvuuden aikakauden ilmentymäksi: yliopistoja pide-
tään (jälleen kerran) kehityksen vetureina, jotka kierrättävät aivo-
pääomaa fyysisesti ja virtuaalisesti ympäri maailmaa kilpaillessaan
globaaleilla tiede- ja koulutusmarkkinoilla. Tosiasiassa eurooppa-
laisten yliopistojen aloitteet pakolaisten osallistamiseksi yhteis-
kuntaan ovat jääneet hajanaisiksi, vapaaehtoisiksi ja paikallisten
ja yksilöllisten aloitteiden varaan. (European University Associa-
tion 2016.)³ Saman totesi myös opetus- ja kulttuuriministeriön ra-

3 LWT-ryhmän toiminta sai pientä myönteistä huomiota, kun se sisällytettiin yhdeksi ”hyväksi
käytänteeksi” EUA:n Welcome Refugee-kampanjassa.

hoittama Supporting immigrants in higher education -hanke, joka tarjosi opinto-ohjausta ja neuvontaa myös pakolaisille ja turvapaikanhakijoille (SIMHE 2017). Oppivelvollisuuden jälkeisessä koulutuksessa valikoinnin, erottelun ja syrjäyttämisen mekanismit tekevät valtakulttuurin performoinnin ei-toivotuille liikkujille lähes toivottomaksi. Suomalainen yliopistoinstituutio on karsinnan ja valikoinnin malliesimerkki: yritykset avata sitä avoimen yliopiston ja erillisvalintojen kautta edes natiiveille ovat jääneet marginaalisiksi. (esim. Haltia 2015.) SIMHEN raportin mukaan erot natiivien ja ulkomailla syntyneiden osallistumisessa korkeakoulutukseen ovat Suomessa eurooppalaisittain ennätysellisen suuret. (Käyhkö ym. 2017.) Tutkintokoulutuksen ja uusien ylioppilaiden suosiminen, opintoaikojen lyhentäminen, lukukausimaksujen käyttöönotto ja maksullisten tutkinto-ohjelmien käynnistyminen sulkevat yliopistot entistä tehokkaammin.

Yliopistoissa liikkuvuus- ja moninaisuuspolitiikkaan reagoiminen tarkoittaa lähinnä perustelujen ja oikeutuksen tarjoamista koulutusjärjestelmän muita osia koskeville poliittisille ja käytännöllisille normeille ja suosituksille. Vaikka yliopistot vastaavat esimerkiksi kasvatustieteiden asiantuntijoiden koulutuksesta, niitä ei näytä juuri kiinnostavan analysoida omaa tapaansa tuottaa oikeutusta kasvatuksen episteemisille, diskursiivisille ja muille epäsymmetrioille. Yliopistojen reaktioita – tai reagoimattomuutta – pakolaiskriisiin voi perustella niiden toimintaa yleisesti ehdollistavalla kilpailulla ylikansallisilla markkinoilla ja julmalla ulkoisella ja sisäisellä resurssikamppailulla. Voi kuitenkin pohtia, kertovatko ne myös jotain perustavampaa yliopiston institutionaalituneesta eetoksesta ja ihmis- ja tiedekäsityksistä.

Tässä ja nyt – LWT-selvityksen löydöksiä

LWT-selvityksen laatimisen teki mahdolliseksi Tampereen yliopiston rehtorin yhdelle opiskelijalle myöntämä yhden kuukauden rahoitus. (Peltonen 2016.) Tämä artikkeli ei siis perustu tutkimushankkeeseen, vaan taustalla on organisaation sisäinen selvitys

akuutissa ”pakolaiskriisitilanteessa” keväällä 2016. Informanteista käytetään titteliä ja kirjainta huomion siirtämiseksi pois haastattelun persoonasta. Selvityksessä tarkasteltiin yliopiston reaktioita kriisiin sen eri toiminnoissa, ja informantit tiesivät osallistuvansa selvitykseen instituutiotaan edustaen. Selvitykseen koottu aineisto sisälsi:

- Haastattelut yliopiston 1) Opintopalvelujen eri toimintojen johdosta ja yhdestä yksiköstä sekä 2) Kielikeskuksen ja 3) Täydennyskoulutuksen johdosta
- Haastattelut vastaanottokeskuksissa Ruovedellä ja Tampereella
- Haastattelut TAMKin tutkimus- ja kehittämisjohdosta
- Haastattelut LWT-toiminnassa mukana oleville opiskelijoille ja opettajille
- LWT-toiminnan dokumentit (mm. kirjeenvaihtoa, muistioita, kursisuunnitelmia ja -raportteja)

Vaikka sitaateista löytyy kärkkäitäkin kommentteja, tarkoituksena ei ole syyllistää haastateltavia tai keskittyä heihin henkilöinä, vaan heidän puhettaan tarkastelemalla selvittää, millä tavoin institutiot rakentavat rajojaan, luovat kuvaa itsestään ja tarjoavat mahdollisuuksia politiikan tekemiseen tässä ja nyt. Lisäksi tarkastellaan, miltä yliopiston eetos ja diskursiivinen tila, se miten ilmiöistä puhutaan, näyttävät haastateltujen puheessa. Analyysi on syntynyt toiminnasta saatujen kokemusten ja tunteiden siivittämänä ja selvityksessä kerättyjen aineistojen analyttisen luennan tuloksena.

Selvityksen haastatteluja ohjasivat seuraavat kysymykset:

1. Miten haastatellut avainhenkilöt näkevät ”pakolaiskriisin” ja mistä siinä on kysymys?
2. Mikä on yliopiston rooli ”kriisissä”?
3. Kuinka avainhenkilöt näkevät Let’s Work Together -toimintaryhmän ja sen toiminnan?

Tässä luvussa esitellyt näytteet edustavat vain osaa selvityksen koko aineistosta, koska se koski välittömästi yliopistoa ja koska muun aineiston litterointi ja analyysi oli artikkelia kirjoitettaessa vielä kesken.

Pakolaiskriisi on muiden huoli

Useimmat haastatelluista osoittivat ymmärtävänsä, miten pakolaiskriisi ilmentää maailman ja yhteiskunnan muuttumista, johon myös yliopiston tulisi pystyä reagoimaan.

Mielenkiintoista tämä on... Mä ajattelen, kun tää voimakkuus oli niin massiivinen, kun tää alkoi. Ja kun tähän liittyy sellaista vihapuhetta... Niin tää on sellainen asia, ettei tämä koskaan poistu. – –. Mutta tästä varmasti tuli sellainen pitkäaikainen asia. Paluuta ei ole enää minnekään entiseen. – on aika isot historialliset merkit, jollain tapaa merkittävä historiallinen ajanjakso menossa. (johtaja S, elokuu 2016)

Yliopiston hallinnossa pakolaiskriisiä ei pidetä varsinaisesti yliopistoa koskevana ilmiönä, vaan humanitaarisena kriisinä, josta vastuu kuuluu ensisijaisesti muille toimijoille. Kouluttautumista, varsinkin korkeakoulutusta, ei pidetä turvapaikanhakijalle keskeisenä tarpeena, vaan ensisijaisena nähdään perustarpeiden tyydyttäminen.

Mutta tämä menee niin, että kun ihmiset [turvapaikanhakijat] viime syksynä tulivat, korkeakoulutus ei ole turvapaikanhakijoille ensisijaista. Maslowin tarvehierarkian mukaan muut tarpeet ensisijalla. (johtaja M, kesäkuu 2016)

Yliopistothan eivät ole tässä asiassa mikään ykköspaikka nyt. Kun ajatellaan millaisilla taustoilla ihmiset tulevat sieltä Syyriasta, Turkin leireiltä tai Afrikasta. Ihmisillä ei ole akateemista englannin kielen taitoa, ei minkäänlaista suomen kielen taitoa. Ja osallahan on, ettei ole minkään kielistä kirjallista taitoa, ei edes arabiaksi. Se joukko on tosi iso. (johtaja M, kesäkuu 2016)⁴

Yliopistossa mahdollisia reaktioita pakolaisuuteen odotetaan lähinnä kansainvälisten palvelujen johdolta, jonka tulee seurata muiden yliopistojen toimia ja viestiä oman yliopiston linjauksista muille. Yliopiston aktiivisuudessa ja toiminnassa korostuu yksilö-

4 Kuitenkin jo alkuvuodesta 2016 tehdyssä kartoituksessa todettiin, että noin puolet turvapaikanhakijoista oli suorittanut ammatti-, lukio- tai korkeakoulututkinnon tai sen osan ja ilman mitään koulutusta oli noin 7 %. Sandberg&Stordell 2016.

lähtöisyys. Pakolaisten kykyjä suomalaisiin yliopisto-opintoihin – myös niiden edellyttämään ”kovaan työhön” – yleisesti epäiltiin, mutta katsottiin silti, että yliopistolla pitäisi olla mahdollisuus poimia heidän joukostaan huippuyksilöitä, joiden kouluttautumista voitaisiin tukea. Myös yliopiston reagointi ja aktiivisuus yhdistettiin ennen kaikkea yksilöistä kumpuavaan vapaaehtoisaktivismiin, jota ei institutionaalisesti tueta.

Mutta samalla toivottiin, että se [linjaukset...] näkyisi sellaisena positiivisena esimerkkinä. Ettei aina puhuttaisi massoista ja hädänalaisista, vaan näkyisi se, että he ovat yksilöitä. On akateemisen taustan omaavia, ja että he voivat jatkaa omaa uraansa, mutta voivat kantaa oman kortensa kekoon täällä suomalaisessa tiedeyhteisössä. (päällikkö K, elokuu 2016)

– – mitä täällä Tampereen yliopistolla on tapahtunut, kuvaisin sitä, että se on ollut bottom-up-tyyppinen prosessi. Eli ei niinkään, että yliopiston johto olisi sanonut että nyt tehdään jotain ja sitten osoittanut rahoitusta tai henkilöitä hoitamaan näitä asioita, vaan pikemminkin että yksittäiset henkilöt on aktivoituneet omissa tieteenalayksiköissään, ja opiskelijat myös. (päällikkö K, elokuu 2016)

Vapaaehtoisia kuitenkin muistutetaan yliopiston johdon linjauksista ja siitä, ettei puuhastelun pidä odottaa juurtuvan osaksi yliopiston perustoimintaa. On muiden (koulutus)organisaatioiden huoli varustaa yliopistosta kiinnostuneet sen edellyttämällä valmiuksilla.

Isoin asia on se, ettei anneta ihmiselle opinto-oikeutta sellaiseen, mistä he ei selviydy. On kypsyyskoe ja niin edelleen, akateeminen tutkinto ei ole subjektiivinen oikeus. Ne opinnot pitää suorittaa. On muita väyliä, – – kansalaisopistoja ja kielikursseja, ja siellä voi kansa perehtyä. (johtaja M, kesäkuu 2016)

Yliopiston toiminnasta haluttiin kuitenkin antaa mahdollisimman hyvä kuva, ja haastatellut kuvasivat yliopiston tekemiä ”aloitteita” kriisissä. Useimmista mainituista ”avauksista” ei kuitenkaan löytynyt mitään tietoa, eivätkä esimerkiksi vastaanottokeskusten henkilöstö tai turvapaikanhakijat itse olleet niistä tietoisia. Esimerkiksi yliopiston linjauksesta mahdollistaa paperittomien hakijoiden ha-

keminen yliopistoon ei löydy minkäänlaista mainintaa yliopiston internetsivuilla, vaikka haastatellut toivat tämän puheenvuorois-
saan esiin.

Perustehtävä ja sääntöjen noudattaminen oikeuttavat reagoimattomuuden

Vaikka yliopiston reagointia ulkomaailman tapahtumiin pidetään tärkeänä, on epäselvää mitä tällä tarkalleen tarkoitetaan. Vallan ja vastuun jakaminen keskushallinnon ja yksiköiden välillä vaikutti täsmentymättömältä, tai pikemminkin niitä palloiteltiin ta-
holta toiselle. Keskushallinnossa nähtiin, että yliopistossa lähes ai-
noa paikka tarjota turvapaikanhakijoille yliopistollisia opintoja on
avoin yliopisto, jonka tarjonnan taas katsottiin olevan lähes täysin
yksiköiden vallassa ja vastuulla.

” – sitten yksittäinen yksikkö, esimerkiksi EDU, voi lisätä avoimen
tarjontaa, ja erilaisia opetussuunnitelman mukaisia toteutuksia, mi-
ten haluaa, niin paljon kuin haluaa. Avoimen tarjonta on se väline,
kun siellä ei ole mitään pohjakoulutuksia, ja siellä saa opettaa eng-
lanniksi, tai millä tahansa muulla kielellä, juuri kuten haluaa. (johta-
ja M, kesäkuu 2016)

Silloinhan oleellista on että yliopisto tiedostaa sen ja että on avoin
yliopisto. Että sen tarjontaan lisätään sellaisia kursseja, jotka lisää-
vät opiskelijan akateemisia valmiuksia, suomen kielen ja englannin
kielen taitoa, niin että selviää joko suomen tai englannin kielises-
tä koulutuksesta. Homma on hanskassa niiltä osin. (johtaja M, ke-
säkuu 2016)

Yliopistouudistuksessa avoin yliopisto ja täydennyskoulutus ovat
kuitenkin menettäneet autonomiaansa, eikä avoin yliopisto pysty
samalla tavoin itsenäisesti määrittämään toimintaansa, vaan sen
kurssitarjonta määrittälään yksiköissä. Näin ollen myös erityis-
ryhmien koulutustarpeisiin vastaaminen ei näytä mitenkään auto-
maattiselta.

Mutta nyt jos ajatellaan niitä erillisryhmiä, me tullaan siihen, että jos se olisi mahdollista opiskella siellä tutkintokoulutuksen puolella, niin se olisi sitten siellä avoimenkin puolella. Me ei voida sitä täältä käsin ohjailla. (johtaja S, elokuu 2016)

Se [kurssitarjonta] on kiinni siitä, mitä tieteenalaysiköt avaa sinne avoimeen opetukseen. Se on ihan heidän päätöksessään oleva asia. (johtaja S, elokuu 2016)

Ja tässä tulee ongelma, että meillä on ihan samat opintovaatimukset, opintosuoritukset ja kaikki, kuin tutkintopuolella. Meillä ei ole mitään valmentavaa koulutusta, ei minkäänlaista tämmöistä. – – – Että jos maahanmuuttajalla ei ole kieli- eikä muita valmiuksia, niin aika mahdotonta sen on aloittaa, aivan samalla lailla kuin sen on mahdotonta aloittaa ihan sitä perustutkinto-opiskeluakaan. Melkein yhtä mahdoton sen on aloittaa avoimessa, kun se on ihan sitä samaa. (johtaja S, elokuu 2016)

Toisaalta yksiköissä kaivataan keskushallinnon ohjeita ja tukea toimintaan.

Ja jos siihen päädytään, että avataan opintojaksoja heille, ja just esimerkiksi tähän muut erilliset opinnot -kategoriaan, niin kyllä se tiedotus ja selvät sävelet pitää olla sitten kaikkiin yksiköihin samanlaiset, että näin näiden kanssa menetellään. Silloin tulee oikeudenmukaisesti ja tasapuolisesti kohdeltua. (opintopalvelut K, elokuu 2016)

Reagoimattomuutta puolustetaan olemassa olevien rakenteiden, hallinnon ja säätelyn asettamalla rajoituksilla, vaikka juuri paikallaiskriisin kaltaiset yhteiskunnan muutokset vaatisivat rakenteiden tarkastelua ja uusimista.

Mutta he ei suoraan voi tulla yliopistoon ja se on tässä se ongelma. Tämä ei ole sellainen paikka. – – koska eihän yliopisto voi alkaa rajaamaan sitä, [kuka tänne voi hakea], että tännehän voi hakea kaikki tutkinto-opiskelijat, joilla on niin kuin [täyttää edellytykset] – – Ei me voida mitään tällaisia erityisryhmiä suosia valinnassa. (johtaja S, elokuu 2016)

Samalla tavoin kuin vastuuta pallotellaan yliopiston sisällä keskuks-hallinnon, avoimen yliopiston ja yksiköiden välillä, sitä halutaan heittää myös yliopiston ulkopuolelle. Aikuiskasvatusorganisaatioi-den katsotaan voivan paremmin vastata sekä turvapaikanhakijoi-den koulutustarpeisiin että yliopistoon valmentamisesta.

Kun ajatellaan näitä aikuiskoulutusorganisaatioita, niin varmaan tuo TAKK ja sitten ammatillinen aikuiskoulutus, niin niillä voisi vielä olla enemmän erillisrahoitusmahdollisuuksia kuin ammattikorkea-koululla tai yliopistolla. – –. Se on vaan tällaista hyvätahdon elettä, mitä yliopisto voi tehdä. (johtaja S, elokuu 2016)

” – me toivottaisiin, että kesäyliopisto järjestäisi sellaista valmen-tavaa koulutusta Suomen korkeakouluihin. – – jolloin se parantaisi niiden maahanmuuttajien mahdollisuuksia hakeutua, joko avoimen opiskelijaksi tai tutkinto-opiskelijaksi tai täydentää, mitä tutkintoja heillä mahdollisesti [jo] on. (johtaja S, elokuu 2016)

Haastatellut eivät mitenkään visioi tai kyseenalaista yliopiston toi-mintaa, vaan esiintyvät oman pesänsä puolustajina. Omasta itses-tään haastatellut halusivat antaa kuvan oman vastuualueensa re-surssien ja toimintojen topakkana portinvartijana tai vaihtoehto-isesti humanina ja aktiivisena toimijana, jolloin pienetkin aihetta sivuavat teot, (kuten turvapaikanhakijoita tukevaan Facebook-ryh-mään kuuluminen) haluttiin tuoda näkyviin.

Täydennyskoulutuksen johtajan mielestä toimintaa olisi järke-vää ja mahdollista järjestää erilaisille pakolaisryhmille, jos vain sen maksullisuuteen löytyisi jokin ratkaisu. Ainoana haastatelluista hä-nellä oli visioita nykyistä avoimemmasta yliopistosta.

Koska on meidän tutkintokoulutuskin hyvin suojeltua. Kun saa tut-kintokoulutusstatuksen, on eliittiporukkaan kuuluva ihminen. Nyt pi-täisi ajatella, että voisiko sinne eliittiporukkaan tulla joku muukin. (täydennyskoulutus M, kesäkuu 2016)

Mutta siinäkin se, että organisoidaan ja, hallinnoidaan, on paljon kalliimpaa kuin se [itse opiskelu]. (täydennyskoulutus M, kesäkuu 2016)

Kokonaisuutena haastateltavien puhe vaikutti yliopiston rakenteita, hallintoa ja byrokraattisia käytänteitä puolustelevalta ja osin ylimieliseltä. Käytetystä sanastosta huolimatta monissa kohdin puheen sävy oli ruohonjuuritason toimijoita vähättelevää. Puhe myös osoittaa, että aihetta lähestyttiin paikoin hyvin kärkkäin, poliittisesta korrektiudesta poikkeavin sanankääntein, mikä kertonee aiheen vaikeudesta ja tunnepitoisuudesta. Yliopiston strategian, tutkimuksen ja koulutuksen katsottiin liikkuvuusohjelmiseen ja kansainvälisine koulutuksineen jo sellaisenaan vastaavan maailman muutoksiin. Pakolaisille osoitettu myötätunto ja heitä osallistava yksityisen toiminnan salliminen ovat sen päälle vain ekstrapia.

Toisin toimiminen on epäilyttävää ja häiritsevää

Haastateltavat korostivat yliopisto-organisaatiolle sopivana reagoimisen tapana julkilausumien antamista ja sopivien liikkuvuusohjelmien tukemista. Ne ovat korkean profiilin vaikutusmuotoja, ja samalla turvallisia ja sisäsiistejä tapoja ottaa kantaa.

Olisihan se hyvä että yliopisto ottaisi sellaisen aktiivisen kannan. Nykyinen rehtori – – on ollut tässä asiassa hyvin aktiivinen, – – Kun esimerkiksi tässä yliopistouutisissa olleet Scholar Rescue Fund [uutiset], se niin kuin osoittaa että yliopisto reagoi ja on aktiivinen. Ja rehtorit mm. reagoi siihen Hesarin kirjoitukseen, – – UNIFIn julkilausumalla. – – Että kyllä se on jo sellaista instituutiotason reagointia. (päällikkö K, elokuu 2016)

Voi kuitenkin kysyä, mikä julkilausumien ja ohjelmallisten esiintulojen todellinen vaikutus on. Tästä traditiosta poikkeava ruohonjuuritason toiminta näyttäytyi haastatelluille siten epäilyttävänä ja hämäränä. Haastattelutilanteessa esiinnyttiin kuitenkin miellyttävästi, eikä ryhdytty suoralta kädeltä tyrmäämään aloitettua toimintaa.

Mutta kyllähän Tampereen yliopiston strategia ylipäänsä painottaa yhteiskunnallista vaikuttavuutta, tulevaisuuteen vaikuttamista ja kansainvälisyyttä ja monikulttuurisuutta. Että se [LWT-toiminta] so-

pii siihen erinomaisen hyvin. Että sellaisen suvaitsevaisen ja monikulttuurisen yhteiskunnan tukeminen on yksi yliopiston tehtävistä. (päällikkö K, elokuu 2016)

Mutta K:n kanssa mä puhuin, että eihän se voi pelkästään kuulua kv [-osastolle] vaan kyllä se kuuluu ihan kaikille. Että jos maahanmuuttajia tulee, niin se olisi kv-asia. Vaan se on samanlainen, kuin joku kestävä kehitys, ympäristön suojelu – – sellainen mikä pitäisi olla ihan joka paikassa. (johtaja S, elokuu 2016)

On kuitenkin eri asia, tarkoittaako positiivinen suhtautuminen aitoa tukea toiminnalle vai onko se vain haastattelutilanteeseen liittyvää, molempien kasvojen säilyttämiseen pyrkivää konsensus-hakuista sanahelinää. Myötämielisyyden myös voi tulkita olevan omaa pesää varmistavaa politikointia byrokraattisessa top-down-johdamiskulttuurissa: jos ylimmästä johdosta annettaisiinkin tukea toiminnalle, on hyvä jättää oma ovi raolleen, eikä lähteä suoraan kritisoimaan. Myötämielisyys voi olla myös osoitus yleisestä humanismista ja empaattisuudesta, mutta se ei silti välttämättä tarkoita aitoa tukea toimintaan tai johda mihinkään tekoihin, sillä toimeen tarttumiseen odotetaan ylimmän johdon lupaa ja ohjeistusta.

Leimallista haastateltujen puheessa oli pelko, että ruohonjuuritason toiminnassa rikotaan sääntöjä tai normeja. Niiden mukaan kun tulisi pitäytyä objektiivisen tieteellisen tiedon välittämiseen opinnoissa ja yliopiston ulkopuolelle.

Pitäisi varmaan reagoida enemmän, mutta ymmärrän senkin, ettei reagoida enempää. Ei voida lähteä hötkyilemään ja kun yliopistossa kaikki perustuu tieteeseen. Se tekee sen, että vähemmän näyttää, eikä olla tuolla lippuja heiluttamassa, kun halutaan että se on sit sitä faktaa ja tutkittua tietoa. Mutta skarppaamisen varaa varmasti on, varmasti voisi kehittää tapoja tuoda tieteellistä tietoa kiihottomasti puolueettomasti keskusteluun, sitä tarvitsisi paljon enemmän. (opintopalvelut K, elokuu 2016)

Oman yliopistopesän puolustaminen näkyi solidaarisuutena omia opiskelijoita kohtaan, joille halutaan varmistaa resurssit ja tietty laatutaso kursseihin. Osallistavan toiminnan epäillään vaarantavan yliopiston perustehtäviä ja opettajan syyllistyvän viemään resurssia siihen oikeutetuilta opiskelijoilta.

Se on varmaan aika tärkeä, se kielitaidon testaus, on se sitten englantia tai suomi, se kumminkin että se riittää. Koska se ei ole kenellekään tarkoituksenmukaista tulla opiskelemaan ja viemään resursseja, jos se kielitaito ei riitä. (opintopalvelut K, elokuu 2016)

Tietysti se [turvapaikanhakijoiden osallistuminen], ettei se saa mitenkään hallitsemattomasti lisääntyä, mutta enpä usko että se voisikaan sitä tehdä, tuskin siellä niin paljon sitä porukkaa on. (opintopalvelut K, elokuu 2016)

Vallitsevan ekonomistisen yliopistokäsityksen mukaisesti useat haastatellut ilmaisivat joko suoraan tai epäsuoraan, että vaihtoehtoisista ratkaisuksista keskustelemisen, saati niihin ryhtymisen, ehtona on ennalta tähän osoitetut resurssit.

Että meillä on vaan tämä opintopiste- [rahoitusmalli], samalla lailla avoimessa kuin tutkintopuolella. Kuinka paljon avoimen opiskelija suorittaa opintopisteitä, niin se rahoitus tulee aina sen mukaan. (johtaja S, elokuu 2016)

Jotkut myönsivät, että opinto-ohjausta ja neuvontaa voisi kohentaa ja yhteistyö muiden koulutuksen järjestäjien kanssa ei olisi mahdotonta. Nykyisen koulutuskapasiteetin hyödyntäminen voisi teoriassa olla mahdollista. Kukaan ei kuitenkaan kommentoinut mitään erilaisten toimien ja yhteistyön järjestämisen vastuista.

Tuo teidän mallihan myös osoittaa [LWT-toiminta] osoittaa, että meillä on kapasiteettia, koulutuksia koulutusten päälle. Paraikaa opetetaan tuhansia ihmisiä. Kyllä sinne mahtuu muutama ihminen mukaan. Mutta se ohjaus on se ongelma. (täydennyskoulutus M, kesäkuu 2016)

Vaikka yhteistyön käytännön organisoinnissa oli monenlaisia hankaluuksia, vastaanottokeskusten edustajille LWT-ryhmän toiminta näyttäytyi erittäin positiivisena, monella tapaa turvapaikanhakijoiden jaksamista ja ihmisarvoisuutta kannattelevana toimintana.

Tämähän on aivan upea mahdollisuus, tervetuloivotus, että yliopistolta tarjotaan mahdollisuutta tulla kursseille! Itse näen, että todella hieno juttu. (vastaanottokeskus S, heinäkuu 2016)

Monella on edessä pitkä odotusaika, pari vuottakin jopa, kun he pyörittää sitä prosessiaan. Se olisi hyvä, että he saisi jotain aktiiviteettia, ja kyllä se on ihan normaalia että niitä mielenterveysongelmia alkaa tulemaan, jos ei ole mitään. Jos on tottunut opiskelemaan ja tekemään töitä omassa maassaan. (vastaanottokeskus O, heinäkuu 2016)

Liikkuvuuden ja superdiversiteetin paradoksit

Yliopiston avainasemissa olevien henkilöiden puhe on yllättävän samankaltaista kuin Anna-Leena Riitaon tutkimuksessaan analysoimat peruskoulun opetussuunnitelmatekstit ja alakoulun opettajien puheet. (Riitaoja 2013.) Tässä luvussa aineiston tulkintoihin vaikuttavat myös LWT-toiminnassa – tapahtumissa, kursseilla, kirjeenvaihdossa – esille tulleet opiskelijoiden ja henkilöstön reaktiot.

Vähemmän hohdokasta mobiliteettiä

Kaikki puhujat vakuuttavat puheissaan tiedostavansa pakolaiskriisin humanitaarisena ongelmana. Pakolaiset määritellään hädänalaisiksi auttamisen kohteiksi, joiden perustarpeista on pidettävä huolta. Suomessa tämän katsotaan kuuluvan ensi sijassa turvallisuudesta, terveydestä ja toimeentulosta vastaaville viranomaisille sekä kriisinhallintaan erikoistuneille järjestöille. Yliopiston ulkopuolisen yhteiskunnan oletetaan toimivan humanisti, järjestäytyneesti ja rationaalisesti: koska kriisiavun antajat tietävät ja osaavat toimia parhaiten, yliopiston ei ole syytä siihen sekaantua eikä häiritä asiantuntijoita.

Yliopistoon opiskelijaksi, opettajaksi tai henkilöstöön pääsy on kilpailtua, joten on muiden – viranomaisten – vastuulla kartoittaa pakolaiset, joilla saattaisi olla ”yliopistotasoisia” tarpeita. Koulutus- ja työtaustojen, etenkin suomen kielen, puutteiden korjaamisen katsotaan kuuluvan muulle koulutusjärjestelmälle. Tarpeelliseksi nähtiin kuitenkin korostaa ”yliopistomaista” toimintaa, jo-

ka periaatteessa voisi sopia joillekin pakolaisille. Lähes julkituotuna toiveena on silti, että pakolaiskriisi jää Suomessa väliaikaiseksi ilmiöksi, joka piakkoin katoaa kiusaamasta yliopiston normaalia toimintaa. Esille tuodut eleet ovatkin lopahtaneet uusien turvapaikanhakijoiden määrän laskiessa ja valtakunnallisen fokuksen siirtyessä negatiivisen päätöksen saaneiden palauttamiseen ja paperittomuuden kysymyksiin.

Vaikka pakolaiskriisiin reagoimista ei nähty yliopistolle kuuluvaksi toiminnaksi, puhujat mieluusti toivat esiin yksittäisten henkilöiden vapaaehtoistyön ja auttamishalun, jotka ilmentävät yliopistoa humanina ja yhteiskuntavastuullisena instituutiona ja potentiaalisesti kirkastavat sen imagoa. Sen sijaan puhujat eivät pohditsi, millaisia ”yliopistolle sopivia” kysymyksiä pakolaiskriisi voisi asettaa eri tieteenaloilla ja koulutuksessa. Kenellekään ei tullut mieleen esimerkiksi ”yliopistotasoisien” ja muidenkin pakolaisten ja turvapaikanhakijoiden asiantuntemus kriisin luonteesta ja syistä, vaikka tilanne tarjoaisi mahdollisuuden keskustella niistä konkreettisesti ja pohtia esimerkiksi Suomen suhdetta ja osuutta niiden olemassaoloon ja ratkaisuihin.

Ekonomismi, normaliteetti ja epäsymmetrian oikeutus

Hallinnon puheissa yliopisto näyttäytyy ekonomistisena ja byrokraattisena instituutiona. Niin vastuun välttelyä ja siirtelyä kuin siitä kieltäytymistä puhujat oikeuttivat ensi sijassa vallitsevilla rakenteilla, säädöksillä, hallinto- ja rahoituskäytänteillä. Yliopisto rinnastetaan muihin ekonomistisella logiikalla toimiviin byrokraattisiin organisaatioihin, joissa toimivien velvollisuutena ja oikeutena on noudattaa niin yläpuolelta kuin sisäisessä hierarkiassa annettuja normeja ja vakiintuneita toimintatapoja.

Vaikka haastatteluissa oli myönteisiä ilmaisuja LWT-ryhmän toimintaa kohtaan, ne vaikuttivat kohteliaisuuksilta, jotka mitätöitiin toisaalla. Nyky-yliopiston keskusjohtoiselle hallinnalle opettajien ja opiskelijoiden omaehtoinen toiminta on epäilyttävää ja häi-

ritsevää, ellei se edistä vallitsevia strategioita ja käytänteitä. Toisin toimiminen näyttää yliopistoharmonian esittämiselle vahingolliselta niin sisäisesti kuin ulkoisesti. LWT-ryhmän tapa avata yliopistolista toimintaa ulospäin ja ulkopuolisten päästämistä – tai kutsuamista – siitä osallisiksi poikkeava vallitsevista, ekonomismin läpäisemistä yhteiskunnallisen vaikuttavuuden tulkinnoista. Koska toiminnan avoin diskriminointi on pulmallista – se voisi tuottaa ei-toivottuja vastareaktioita ja kielteistä julkisuutta – puheissa yhtäältä vedotaan ”virallisen” yliopiston tekevän jo kaiken mahdollisen ja tarpeellisen, ja toisaalta vihjataan yliopiston arvovallan kärsivän ruohonjuuritason puuhastelusta.

Niin haastateltujen puheissa kuin muissa yliopiston johtoasemissa työskentelevien kanssa käydyissä keskusteluissa myönteiset toteamukset pakolaisten ja turvapaikanhakijoiden osallistamisesta varmistetaan liikkuvuus- ja superdiversiteetin sanankäntein.⁵ Sen mukaan yliopiston kannattaa olla kiinnostunut pakolaiskriisiin liittyvistä interventioista, jos ne mahdollistavat lahjakkuuksien ja huippuosaaajien imuroinnin pakolaisten joukosta. Jos tilanteesta otetaan vaari, voitaisiin paitsi vauhdittaa yliopistojen kansainvälistymisstrategian toteutumista, myös tehostaa kansainvälisten asiantuntijoiden tuotantoa suomalaisille työmarkkinoille.

Pakolaisten läsnäolon mahdollista oikeutusta perusteltiin oman organisaation, etenkin ”meidän opiskelijoiden” hyötymisellä. ”Vaikka toinen arvotettiin tällaisessa puheessa myönteiseksi, hänen arvostaan tuli kuitenkin välineellistä: poikkeava ja erilainen toinen asetettiin normaalin subjektin itsensä kehittämisen ja edistykseellisuuden osoittamisen välineeksi” (Riitaoja 2013, 351). Pakolaiset ja turvapaikanhakijat voisivat – paremman puutteessa – kansainvälistää oppimisympäristöjä, antaa tilaisuuksia kieli- ja monikulttuurisuustaitojen kehittämiseen, joka varsinkin suomalaisten opiskelijoiden kilpailukykyisyyden kannalta on entistä välttämättömämpää. Kukaan haastatelluista ei kuitenkaan kyseenalaistanut

5 Samaa logiikkaa ilmensi SIMHE-seminaarin portugalilainen avainpuhuja, joka kutsui kuulijoita näkemään pakolaisuuden positiivisena mahdollisuutena inhimillisen pääoman keräämiseen ja globaaliin aivokierto, josta voisi tulla Euroopan maita ja yliopistoja hyödyttävä kilpailuvaltti. (SIMHE 2017.)

yliopistojen kielipolitiikkaa, jonka mukaan suomen kielen taito on yleinen opintoihin pääsyn edellytys. Pakolaisten ja turvapaikanhakijoiden muiden kielten osaamista ei otettu edes huomioon.

Puhujien ilmaisema solidaarisuus ja vastuuntunto omaa organisaatiota – ”meitä” ja ”meidän opiskelijoita” – kohtaan näyttää perustuvan ”normaalin enemmistön oikeuksiin vetoamiseen”. Poikkeavien hyväksi toimimisen epäillään rikkovan normaalien oikeuksia laadukkaaseen ja tehokkaaseen perustehtävien mukaiseen toimintaan ja kilpailtujen resurssien valumista hukkaan. Ilmais-tu oletus, että pakolaisten ja turvapaikanhakijoiden huomioon ot-taminen opetuksessa ja opinnoissa alentaa normiopiskelijoiden ja henkilökunnan suoritusten tasoa, sai vahvistusta myös muutamien opettajien ja opiskelijoiden reaktioista. Yhtäältä heillä ei nähdä ole-van normaaleille mitään uutta annettavaa tai arvokasta jaettavaa, toisaalta oletetaan että normaalit ovat ominaisuuksiltaan ja odo-tuksiltaan samanlaisia, ja samaistuvat valtavirtaopetuksen ja -tut-kimuksen tavoitteisiin ja käytänteisiin. Riitaojan tavoin voi kysyä, vaarantaako avautuminen pakolaisten ja turvapaikanhakijoiden – ja muidenkin norminvastaisten opiskelijoiden ja opettajien – ajat-telun, tietojen ja arvostusten erilaisuudelle suomalaisen yliopistol-lisen valtakulttuurin perinnön siirtämistä.

Tieto, tunteet ja politiikka

Vaikka haastatellut puhuivat ensi sijassa yliopistohallinnon näkö-kulmasta, he ottivat samalla kantaa yliopistollisen tiedon, tutki-muksen ja koulutuksen luonteeseen ja niiden yhteiskuntasuhtei-siin. Yhdistettynä muualla LWT-toiminnassa kohdattuihin henki-löstön ja opiskelijoiden reaktioihin puheista saattoi tunnistaa myös yliopistoa vallitsevaa tunneilmapiiriä.

Virallisesta maailmanmuuttamisretoriikasta huolimatta yli-opistollisen tiedon oikeutus näyttää perustuvan pidättäytymiseen muun yhteiskunnan ylä- ja ulkopuolelle. Sen mukaan poliittises-ti ja taloudellisesti auktorisoitu tutkimus monitoroi valikoidus-ti maailman tapahtumia ja tuottaa eristetyillä metodisilla ja käsit-

teellisillä apparaateillaan niistä oikeaa tietoa. Niin koulutuksessa kuin yhteiskunnallisessa vaikuttamisessa on ensi sijassa kyse etuoikeutetun, oikean tiedon välittämisestä tutkimuksen ulkopuolisille. Jos tulkinat tiedon muodostumisesta toimintaan uponneena, toiminnassa kehollisesti kehkeytyvänä otettaisiin vakavasti, ne muistuttaisivat tiedon laadun perustumisesta myös osallisuuteen, kasvokkaisten kohtaamisten ja kehollisten kokemusten jakamiseen. (Fuchs 2009, Puumala 2012a.) Ane Engelstadia (2016) mukaillen voi väittää, että rakenteellisen syrjäyttämisen oikeutus sisäistetään tekemällä sitä kollektiivisesti. Instituution normien vastainen toiminta uhkaa sen itsestäänselvyttä.

Vaikka puheissa yliopistollista tietoa pidetään objektiivisena, kiihkottomana ja tunteista riippumattomana, voi muista yhteyksistä päätellä, että yliopistollista tiedonmuodostusta ja -välitystä viritävät myös pelon ja epävarmuuden tunteet. Hallinnon puheissa varoitellaan avoimesti, ettei opettajien tule ryhtyä toimiin, jotka eivät tyydytä yliopiston indikaattoreita, jotka vievät opetusresursssia ”meidän opiskelijoilta” ja joihin ei tule korvamerkittyä ulkoista rahoitusta. Vakinaisissa työsuhteissa olevat tutkija-opettajat ja tutkinto-opiskelijat ilmaisevat – lakisäateisestä autonomiasta huolimatta – velvollisuudekseen keskittyä vain normien mukaisiin tehtäviin. Lyhytaikaisissa työsuhteissa työskentelevät pelkäävät leimautua poikkeaviksi ja hankaliksi ja menettävänsä etenemis- tai jatkomahdollisuutensa. Vaikka ekonomistinen ja säädösretoriikka toimii tehokkaana verukkeena toisin toimimisen välttelyyn, henkiikö taustalta myös autoritaarinen turvallisuushakuisuus ja poikkeavuuden pelko.

Pakolais- ja turvapaikanhakijoiden osallistamisen välttely saattaa olla myös puolustusreaktio globaalien kriisien ahdistavuuteen ja uhkaavuuteen. Kun sotaa, väkivaltaa, tappamista ja tuhoamista paenneet tulevat kehollisesti lähelle yliopiston normitetuissa tiloissa, tai kun tutkija-opettaja tai opiskelija jakaa heidän kanssaan suomalaisen yhteiskunnan pakolaisille osoittaman tilan, yliopistolliset (yliopistosubjektuuden) itsestäänselvytykset kyseenalaistuvat. (Vrt. Puumala 2012b.) Ekonomismi ja indikaattoreilla hallinta voi tehdä ahdistuksen ja hämmennyksen yksilöllisen torjumisen ymmärrettä-

väksi, mutta millaista politiikkaa sillä tehdään? Pitäytymällä normi-toimintaan yliopisto on myös osallinen siihen, millaisia tunteita, tie-toa ja toimintaa se sallii kehkeytyvän sisä- ja ulkopuolellaan.

Akateeminen kannibalismi?

Yliopiston reaktioita pakolaiskriisiin voi tulkita myös sen institu-tionaalisen eetoksen ilmentymiksi, joita karuimmillaan voi verrata Kokki, varas, vaimo ja rakastaja -näytelmän tapahtumiin.⁶ Siinä huippukokki ruokkii öykkärimäistä rikollista millä tahansa tämä haluaa, lopulta asiakkaan tappaman vaimonsa rakastajan ruu-miilla. Yliopiston eettisen tehtävän kysymisen sijasta henkilöstö ja opiskelijat kilpailevat indikaattori- ja projektihallinnan säännöllä rahasta, statuksesta ja arvostuksesta. Samalla kun transnationa-lismi-, moninaisuus- ja liikkuvuustutkimusta ja -koulutusta kansal-lisesti ja kansainvälisesti tuetaan ja rahoitetaan, yliopistoyhteisö turvautuu akateemisen kilpailun nationalistisiin sääntöihin pitääk-seen globaalit kriisit ovien ulkopuolella.

Onko superdiversiteetti- ja liikkuvuusdiskurssien rakentami-nen esimerkki akateemisista hierarkiakilpailuista, joissa Aneta Pav-lenkon mukaan ensi sijassa muokataan akateemisia identiteette-jä ja kuulumisen järjestyksiä. (Pavlenko 2017.) Vaikka taloudellisia, ympäristöllisiä ja sotilaallisia kriisejä pakenevien määrä maa-ilmassa vain kasvaa, auttavatko tutkimukset tarttumaan kriiseihin vai palvelevatko ne pikemminkin ylikansallista akateemisten brändien muodostusta. Voi myös kysyä, auttaako vai vahingoittaako pa-kolaisuuden itseensä sulauttava liikkuvuus- ja superdiversiteetti-brändäys pakolaisia itseään. Oman taustansa ja pakolaistyönsä pe-rusteella Pavlenko epäilee, että moninaisuutta juhlivat lähinnä ne, joilla on valta määritellä pakolaisten erilaisuus omilla ehdoillaan. Diversiteetin tuottajien alemmuuden ja kelpaamattomuuden tun-teista vaietaan.

6 "VARAS: Mäkin yhdistän työn ja ilon niinku aito taiteilija. Rahanteko on mun työtä, ruoka on mun nautintoa... ja säkin oot myös mun nautintoa, vai mitä?" Esitettiin hiljan KOM-teatterissa: <http://www.kom-teatteri.fi/kokki-varas-vaimo-ja-rakastaja.html>

Yliopistorakenteiden ja -käytänteiden reaktiossa pakolaiskriisiin ei ole kyse vain pakolaisista, vaan yleisemmin yliopiston suhteesta maailman epäoikeudenmukaisuuksiin, kurjuuteen ja kärsimyksiin. Ovatko ne käyttöainetta akateemisessa hierarkia- ja identiteettikilpailussa – kärsimyksiä hyväksikäyttävää akateemista kannibalismia – joka mahdollistaa kriisejä ylläpitävien valtarakenteiden ja -käytänteiden uusintamisen?

Jälkisanat – ”puuhastelijoiden” kokemuksia

Emme ottaneet tässä esiin LWT-toiminnassa kehiteltyjä konkreettisia ehdotuksia yliopiston muuttamiseksi avoimemmaksi ja osallistavammaksi, sillä halusimme kuvata millaisena instituutiona se pakolaiskriisin akuutissa vaiheessa näyttäytyi. Kun kriisi ei enää häiritse perustehtävää, puhutavat sofistikoituvat ja sulautuvat osaksi valtavirtadiskurssia ja -praktiikoita.

Saara:

Toimintaan aktiivisesti osallistuneena opiskelijana näen LWT-toiminnan olevan yksi merkittävimpiä oppimiskokemuksia elämänsäni. Jo yhden maisteritutkinnon suorittaneena minulla on jonkin verran perspektiiviä arvioida yliopisto-opiskelua. Pahimmillaan yliopisto-opiskelu on puuduttavaa ja merkityksetöntä suorittamista, johon LWT-ryhmän osallistavat toimintamuodot ovat tuoneet piristävää vaihtelua ja antaneet ajattelemisen aihetta opiskelusta ja elämästä ylipäättäen.

Turvapaikanhakijat tuovat tietoa kulttuureista ja ilmiöitä, jotka ovat suomalaisille usein vieraita ja vaikeita ymmärtää. Heidän kulttuurista osaamistaan sekä kokemustietoaan, tai pikemminkin asiantuntemustaan pakolaisuudesta tulisi ehdottomasti hyödyntää enemmän. Monikulttuurisuudesta tai rasismista käydyt, sinänsä hyödylliset keskustelut alkavat puuduttaa, kun ne aina käydään keskiluokkaisten nuorten valkoihoisten kanssa suomeksi. Homogeenisen yliopistokuplan sisällä monikulttuurisuus tai pakolaisuus

typistyy kliniseksi keskustelun kohteeksi, joilla sivistyneesti mäsäilläään hetki muiden aiheiden lomassa. LWT-toiminnassa pakolaiskriisi ja globaali epätasa-arvo ruumiillistuvat samassa tilassa olevissa ihmisissä, pakottaen olemaan läsnä, kohtaamaan ja ajattelemaan. Pakolaisuus ei enää ole jotain mistä puhumme, vaan jostain mitä elämme.

Toimintaan osallistuneille turvapaikanhakijoille uskon toiminnan myös olleen erittäin merkityksellistä. Osallistuminen on ollut tärkeä katkos vastaanottokeskuksen tylsässä arjessa, mikä antaa turvapaikanhakijalle mahdollisuuden kehittää itseään ja hyödyntää aiempaa osaamistaan akateemisessa ympäristössä. Toiminta tukee ihmisen identiteettiä ja antaa toivoa tulevasta; luokkatilassa turvapaikanhakija voi (edes hetken aikaa) olla opiskelija muiden joukossa, olla oman tilanteensa ja maansa asiantuntija.

Näistä syistä yliopiston vetoaminen resursseihin tai opintojen laadun tippumiseen tuntuu lyhytnäköiseltä tavalta käyttää opiskelijoita keppihevosenä omaa reagoimattomuuden puolustamiseksi. Osallistavat toimintatavat tiputtavat tutkimuskohteen jalustalta tuomalla ilmiöt osaksi perustoimintaa. Turvapaikanhakijoiden ottaminen prosessiin mukaan, tutkimuksen tekijöiksi ja kanssaopiskelijoiksi tutkimuskohteiden tai autettavien sijaan, avaa molemmille osapuolille uusia näkökulmia, samalla raja-aitoja ja valta-asetelmia purkaen. Prosessien avaaminen ja yliopistokuplan puhkaiseminen tukevat myös meidän, ”omien” opiskelijan ammatillista kehittymistä ja oppimista. Opintoputkeamme ei tarvitse suojella maailman tapahtumilta – pakolaiskriisin kaltaisten globaalien kysymysten kanssa me opiskelijat tulevaisuudessakin elämme ja työskentelemme. Sen sijaan juuri yliopiston tulisi olla paikka, jossa globaalien solidaarisuuden ja ihmisyyden tulisi vahvistua, sillä sitähan me kaikki olemme, tallaajia samalla pallolla.

Anja:

On kliseistä sanoa, että ”en valinnut asiaa”, mutta ajautuminen pakolaisiksi ja turvapaikanhakijoiksi osallistavaan toimintaan oli kaikkea muuta kuin suunniteltua. Ehkä se oli liki viimeinen pisara sy-

venevässä poliittisessa, eettisessä ja tiedollisessa ahdistuksessa, jota moni muukin tutkija-opettaja ja opiskelija yliopiston ja maailman tilasta kokee. Voi olla myös makaaberia sanoa, että olin iloinen, kun maailman epäoikeudenmukaisuus, valtaapitävien röyhkeä planeetan ryöstötalous ja meidän tavallisten ihmisten hävettävä itseemme käpertyneisyys (kuluttakaamme ja syökäämme itsemme hyviksi ihmisiksi...) ei pysynyt enää nätisti uutisten, tieteellisten debattien ja kurjuutta eksotisoivien pyrähdysten ulkopuolella. Ihmiskunnan planetaarinen keskinäisriippuvuus ja fyysisin ja psyykkisin muurein kätketty keskinäinen sodankäynti tulivat ”vieraina” kehoina keskelle kaikkia ”meitä”. Eksoottisen ensihetken jälkeen hyväntekeväisyyden aallot vaipuivat ja kilpailukyky-yliopisto vain kiihdytti tahtiaan.

Ehkä ajattelin, että etuoikeutettu asema antaa minulle mahdollisuuden toimia toisin kyselemättä sen normien tai strategioiden mukaisuutta. (vrt. Puumala 2012a.) Ehkä en enää uskonut muihin politiikan tekemisen tapoihin yliopistolla kuin ryhtymällä tekemään toisin tässä ja nyt. Ehkä arvelin, että instituutiosta huokuvaa pelkoa ja syyllistämistä voi käsitellä vain suostumalla sietämään niitä ja jatkamalla vastarintaa. Häpesin osallisuuttani läpiekonomisoituneen, globaaleja kriisejä ylläpitävän yliopiston tekemiseen ja sen maailman muuttamis-, liikkuvuus- ja moninaisuusretoriikkaan. Poikkeamalla instituution normeista jouduin kyseenalaistamaan sen totuutta itsestään ja tunnistamaan sitä kannattelevan ”väärän tietoisuuden”. (vrt. Engelstad 2016). Kun globaalit arvo- ja tuoteketjut eivät kunnioita kansallisvaltioiden rajoja, ei myöskään niitä seuraavilta inhimillisiltä ja ympäristöllisiltä kriiseiltä voi sulkea silmiä vetoamalla kansallisiin säädöksiin. (vrt. Hidalgo 2016.) Normi-opettajien ja -opiskelijoiden ja pakolaisten keskinäiset kohtaamiset – eleiden, ilmeiden, puheiden, tunteiden ja tekemisen jakaminen – tekevät kriisit ja ihmisten vaikka heiveröisenkin yhteisyyden mahdollisuuden lihallisiksi. Ahdistus ja murhe yliopiston ja maailman tilasta ehkä syvenee, mutta asettuu itseä avarampiin mittasuhteisiin.


Lähteet

- Communication for Common European Asylum System 2016. https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/policies/european-agenda-migration/proposal-implementation-package/docs/20160406/towards_a_reform_of_the_common_european_asylum_system_and_enhancing_legal_avenues_to_europe_-_20160406_en.pdf. Luettu 30.10.2016.
- Council resolution 2003. COUNCIL REGULATION (EC) No. 343/2003 of 18 February 2003 establishing the criteria and mechanisms for determining the Member State responsible for examining an asylum application lodged in one of the Member States by a third-country national". Official Journal of the European Union. L (50/1). 25 February 2003.
- Dublin convention 1977. [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:41997A0819\(01\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:41997A0819(01)&from=EN). Luettu 30.10.2016.
- Engelstad, A. 2016. False Consciousness and the Socially Extended Mind. Perspectives. International Postgraduate Journal of Philosophy 1/2016.
- European University Association 2016. HEPU-survey. www.eua.be. (Luettu 10.2.2017.)
- Fuchs, T. & Jaeger, H. 2009. Enactive Intersubjectivity: Participatory sense-making and mutual incorporation. Phenomenology and the Cognitive Sciences 8/2009.
- Haltia, N. 2015. Avoimen yliopiston väylä siirtänyt avoimen ja tutkintokoulutuksen väliillä. Kasvatus ja Aika 3/2015. http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?lan=1&page_id=713. (Luettu 30.10.2016.)
- Hidalgo, J. 2016. The Duty to Disobey Immigration Law. Moral Philosophy and Politics 2/20.
- Käyhkö, K., Bontenbal, I., Bogdanoff, M. (eds.) 2017. "Open the Doors!" Jyväskylä: The Finnish University Partnership for International Development (UniPID). <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6977-6>.
- Let's Work Together-action group. <https://letsworktogetheredu.wordpress.com>. (Luettu 30.10.2016.)
- Mecheril, P., Arens, S., Fegter, S., Hoffarth, B., Klingler, B., Machold, C., Menz, M., Plößer, M., Rose, N. 2013. Differenz unter Bedingungen von Differenz. Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre. Wiesbaden: Springer.
- Pavlenko, A. 2017. Superdiversity and why it isn't: Reflections on terminological innovation and academic branding. Breidbach, S., Kuster, L. Schmenk, B. (eds.). Sloganzations in language education discourse. Bristol: Multilingual Matters.
- Peltonen, S. 2016. Eliittiporukka ja turvapaikanhakijat. Tampere: Juvenesprint.
- Puumala, E. 2012a. Corporeal Conjunctures No-w-here. Failed asylum seekers and the senses of the international. Tampere: Tampere University Press.
- Puumala, E. 2012b. Poliittikan tuntu, mieli ja merkitys: Poliittisen elämän rajat ja mahdollisuudet turvapaikatta jääneiden kokemuksissa. Kosmopolis 42 (4), 38–44.

- Riitaoja, A.-L. 2013. Toiseuksien rakentuminen koulussa. Tutkimus opetus-suunnitelmista ja kahden helsinkiläisen alakoulun arjesta. Helsinki: Helsingin yliopiston tutkimuksia 346.
- SIMHE 2017. Supporting immigrants in higher education. http://www.unipid.fi/en/page/418/supporting_immigrants_in_higher_education_in_finland_simhe/. (Luettu 10.2.2017.)
- Sisäministeriö 2017a. Yrittäjien ja erityisosaajien oleskeluluvat. <http://in-termin.fi/erityisosaajien-oleskeluluvat/perustiedot>. (Luettu 10.2.2017.)
- Sisäministeriö 2017b. Suomessa ilman oleskelulupaa. <http://www.info-pankki.fi/fi/elama-suomessa/ongelmatilanteet/oleskelulupaongelmat/suomessa-ilman-oleskelulupaa>. (Luettu 10.2.2017.)
- Standbeck, T., Stordell, E. 2016. Vastaanottokeskuksissa toteutettu alkuvaiheen osaamisen tunnistaminen. Testipiste. http://minedu.fi/documents/1410845/4240776/VOK-raportti_2016/86ea0123-d929-4aa6-b453-95eaa1ec2dd7. (Luettu 30.10.2016.)
- Vertovec, S. 2007. Superdiversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies* 6/2007, 1024–1054.
- Vertovec, S. 2010. Towards post-multiculturalism? Changing communities, conditions and contexts of diversity. *International Social Science Journal*, 61, 83–95.

IV

Maahanmuuttajat ja kirjavoituva koulu



12 Sosiaalinen oikeudenmukaisuus kahdessa pääkaupunkiseudun monikulttuurisessa esiopetusryhmässä

Johdanto

Sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen, tasa-arvoon, osallisuuteen, ja demokratiaan liittyvät kysymykset nousevat esille jo varhaiskasvatuksessa. Näin ollen sekä kasvattajien ja opettajien että tutkijoiden tärkeä tehtävä on pohtia, miten varhaiskasvatuksen toiminta edistää jokaiselle lapselle merkityksellistä tasa-arvoa ja sosiaalista oikeudenmukaisuutta. Varhaiskasvatuksen osana olevan esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) keskeisiä arvoja ovat osallisuus, moninaisuus, tasa-arvo ja yhdenvertaisuus sekä oikeudenmukainen kohtelu. Keskeisinä tavoitteina taas ilmaistaan lapsen kehityksen, oppimisvalmiuksien, sosiaalisten taitojen ja terveen itsetunnon kehittäminen leikin ja positiivisten oppimiskokemusten kautta. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014.) Huolimatta esiopetussuunnitelman perusteiden suosituksista ja velvoittavuus-

desta, lukuisat tutkimukset niin Suomessa kuin muuallakin osoittavat, että useille lapsille – kuuluivatpa he valtaväestöön tai vähemmistöihin, tuottaa vaikeuksia edistyä joillakin tavoitealueilla. Vaikeudet ilmenevät erityisesti kielellisten, sosiaalisten ja akateemisten taitojen alueilla. Useiden tutkijoiden (Tobin, Arzubiaga & Adair 2013; Yelland & Kilderry 2008; Robinson & Diaz 2006) mukaan syynä voi olla, että opetuksessa ei huomioida eikä arvosteta muita kuin valtaväestön tietoja ja taitoja, joita pidetään normina. Tämän vuoksi erityisesti maahanmuuttajataustaiset oppilaat ovat joutuneet epätasa-arvoisen kohtelun kohteeksi (Ramsey 2015; Riitaoja 2013; Ragnarsdóttir 2008; Paavola 2007; Lappalainen 2006) tilanteissa, joissa esimerkiksi kulttuurinen, uskonnollinen ja kielellinen tausta nähdään haittana. Samoin opettajien ”värisokea” tai jopa rasistinen asenne oppilaita kohtaan (Schmidt 2010; Derman-Sparks 2008) sekä opettajien vähäiset valmiudet työskennellä moninaisissa koululuokissa ja lapsiryhmissä (Jokikokko 2010) vaikuttavat sosiaalisen oikeudenmukaisuuden toteutumiseen.

Sosiaalisen oikeudenmukaisuuden toteutumisesta monikulttuurisissa konteksteissa on kuitenkin myös positiivisia esimerkkejä. Tässä luvussa tarkastellaan sitä, miten sosiaalinen oikeudenmukaisuus toteutuu kahdeksan vanhemman, kahdeksan esiopettajan ja kahden päiväkodin johtajan kuvaamana kahden pääkaupunkiseudun päiväkodin monikulttuurisessa esiopetusryhmässä. Erityisesti keskitytään siihen, millaista esiopetustoiminta on silloin, kun sen nähdään ja koetaan onnistuneen sosiaalisen oikeudenmukaisuuden tavoittelussa. Monikulttuurisella esiopetusryhmällä viitataan esiopetusryhmään, jossa maahanmuuttajataustaisten lasten määrä ryhmässä on merkittävän suuri.

Kasvatus ja opetus ovat keskeisiä mittareita arvioitaessa koko yhteiskunnan hyvinvointia. Suomessa jokaisella kansalaisella on oikeus laadukkaaseen opetussuunnitelman mukaiseen opetukseen ja jokaisen oppijan yksilöllisyys ja ainutlaatuisuus tunnustetaan opetuksen lähtökohtana. Suomen perustuslain (731/1999 6 § 2 mom.) ja yhdenvertaisuuslain (1325/2014 8 § 3 mom.) mukaan ketään ei saa ilman hyväksyttävää perustetta asettaa eri asemaan sukupuolen, iän, etnisen tai kansallisen alkuperän, kansalai-

suuden, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, seksuaalisen suuntautumisen, terveydentilan, vammaisuuden tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014).

Huolestuttavia tutkimustuloksia lähtökotien toteutumisesta ovat kuitenkin saaneet muun muassa Kosunen (2016) sekä Kosunen, Seppänen ja Bernelius (2016). He toteavat, että kasvatuksellinen tasa-arvo ja sen myötä sosiaalisen oikeudenmukaisuuden toteutuminen on heikentynyt, mikä näkyy esimerkiksi koulujen ja oppilaiden eriytymiskehityksenä. Lisäksi poikien ja tyttöjen väliset erot ovat kasvaneet, samoin alueelliset erot (Vettenranta ym. 2016). Huolestuttavia tuloksia on lisäksi saatu nuorten syrjäytymisistä (Kauppinen ym. 2014) sekä kouluviihtyvyyden alentumisesta peruskoulussa (Halme & Harinen 2012). Kosusen (2016) tutkimuksessa kävi myös ilmi, että on olemassa vahva diskurssi, jonka mukaan moninaiset koulu yhteisöt ja erityisesti maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrä aiheuttavat vaikeuksia sekä koulunpidollisesti että oppimistuloksia arvioitaessa. Ongelmiin ja ”haasteisiin” onkin kiinnitetty selkeästi enemmän huomiota myös tutkimuksellisesti kuin esimerkiksi maahanmuuttajataustaisten oppijoiden ja oppilaitosten onnistumisiin ja positiivisiin kokemuksiin (Schmidt 2014; Layne, Oskarsdóttir & Niittymäki 2016).

Viimeaikaisimpien tutkimustulosten perusteella on kuitenkin havaittavissa myös toisenlaisia tuloksia. Malin, Kinnunen ja Rimpelä (2015) kartoittivat metropolialueen seitsemäsluokkalaisten maahanmuuttajataustaisten oppilaiden elinoloja, hyvinvointia ja koulumenestystä ja päättelivät, että valtaosalla maahanmuuttajataustaisista seitsemäsluokkalaisista menee hyvin. Erot olivat pieniä kantaväestöön verrattuna seitsemännen luokan syksyllä. Myös Kalalahden ja muiden (2017) yhdeksäsluokkalaista koskevan tutkimuksen mukaan maahanmuuttajataustaisten nuorten asenne ja odotukset koulua kohtaan olivat yleensä positiivisia, minkä perusteella voidaan olettaa, että suurin osa heistä onnistuu valitsemallaan toisen asteen koulutuspolulla. Tämä herättää luottamusta siihen, että kouluissa on toimittu ja toimitaan pitkäjänteisesti sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistämiseksi.

Lähtökohtana inklusio

Monikulttuurisuuskasvatuksen tutkimuksissa sosiaalinen oikeudenmukaisuus on noussut keskeiseksi tarkastelukohteeksi. Se on myös monikulttuurisuuskasvatuksen keskeinen tavoite, jonka mukaan jokaiselle oppilaalle tulisi taata tasavertainen oikeus osallistumiseen ja toimimiseen (Robinson & Diaz 2006). Tarkastelu nivotaan vahvasti kriittisen kasvatuksen lähtökohtiin ja ideologiaan (McLaren 2009; Torres & Noguera 2008) ja keskeisinä huomion kohteina ovat inklusioprosessi ja osallisuus. Tämän lisäksi tarvitaan myös keskustelua ja tietoa hyviksi havaituista käytänteistä, joissa tarkastellaan opettajien, lasten ja vanhempien osallisuutta (Gay 2010).

Inklusiivinen kasvatusta on kokonaisvaltaista ja järjestelmällistä toimintaa, jossa tunnustetaan sosio-ekonomiset, poliittiset ja kulttuuriset tekijät. Sosiaalisen oikeudenmukaisuuden tavoittelemisen edellyttääkin eriarvoisuutta ylläpitävien rakenteiden, valtasuhteiden ja diskurssien haastamista ja purkamista kasvatusinstituutioissa (Bhatti 2007; Robinson & Diaz 2006). Mikäli näin ei toimita, hyväksytään joidenkin etuoikeutettu ja joidenkin epätasa-arvoinen asema. Tavoitteena on löytää kaikille oppilaille suotuisia oppimismahdollisuuksia ja -kokemuksia taustasta riippumatta ja näin mahdollistaa oppilaan osallisuus yhteisössään. Tavoitteena on myös vähentää moninaisuuksiin (esim. etnisyys, uskonto, sukupuoli, sosioekonominen asema, oppilaan kyvykkyys) kohdentuvaa epätasa-arvoista toimintaa ja syrjintää sekä vähentää alisuoriutumista. (Rose 2010; Sapon-Shevin 2007; Slee 2011.) Inklusiivisessa toiminnassa lasten välisiä eroja tai yksittäisiä piirteitä ei nosteta keskeisiksi lasta määrittäviksi tekijöiksi vaan ymmärrys lasten erilaisista tarpeista ja piirteiden intersektionaalisuudesta ohjaavat toimintaa (Schmidt 2010; Dervin 2014). Yksi keskeinen lähtökohta ja tavoite on myös se, että opettaja tuntee oppilaidensa koulun ulkopuolisen elämäntilanteen, mikä auttaa häntä ymmärtämään oppilasta ja hänen toimintaansa (McLaren 2009; Gay 2010).

Monikulttuurisissa ja -kielisissä päiväkodeissa ja kouluissa sosiaalisen oikeudenmukaisuuskeskustelun keskiössä ovat usein kie-

let. Kehitettäessä kieleen ja vuorovaikutukseen liittyviä inklusiivisia ja sosiaalisesti oikeudenmukaisia käytänteitä on lähtökohdaksi otettava lapsen aikaisemmat kokemukset ja osaaminen. Chumak-Horbatschin (2012) mukaan valtakielen käyttäminen ainoana kielinä saattaa vaikuttaa niin, että valtakieltä (mikä usein on myös opetuskieli) heikommin osaavien oppilaiden osallisuus estyy. Tämä taas voi vaikuttaa negatiiviseen identiteetin kehittymiseen (Dervin 2014). Chumak-Horbatschin (2012) mukaan monikielisissä yksiköissä tulisi kehittää inklusiivisia käytänteitä, jotka kohdentuvat lasten monikieliseen ja monikulttuuriseen elämää. Tällöin lasten kotikieliä tuetaan oppilaiden kotikieliselä materiaalilla yhteistyössä vanhempien kanssa (kts. myös Schmidt 2014) sekä monikulttuurisen lastenkirjallisuuden avulla käsitellään sisältöjä, jotka liittyvät läheisesti lasten elämään ja kokemuksiin. Uusissa esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 25) mainitaankin suosituksena, että huoltajien kieli- ja kulttuuritietoutta käytettäisiin hyväksi esiopetuksessa.

Osallisuus positiivisen identiteetin mahdollistajana

Identiteetti viittaa ihmisen kiinnittymisen ja samalla kokemukseen siitä, että kuuluu jonnekin. Kuulumista lähellä oleva käsite osallisuus on vahvasti esillä esiopetuksessa. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 15) mukaan osallisuudella tarkoitetaan sitä, että ”Jokaisella lapsella on oikeus tulla kuulluksi, nähdä, huomioon otetuksi ja ymmärretyksi yksilönä ja yhteisönsä jäsenenä.” Lasten pitäisi siis päästä tekemään heille merkityksellisiä valintoja jokapäiväisessä elämässä ja tulla nähdä yksilöinä. Pienten lasten osallisuus on nimenomaan vaikuttamista ja kuuluksi tulemistä päiväkodin arjessa ja vuorovaikutussuhteissa. (Nyland 2009.)

Vaikka osallisuus voidaan nähdä yhtenä perustavaa laatua olevana käyttäytymisen piirteenäkin ihmiselle, osallisuus on lähtökohtaisesti pedagoginen prosessi, johon tarvitaan harjoittelua ja

opettelu. Ei siis voida olettaa kenelläkään olevan myötäsyttyisiä yhteistyötaitoja tai aktiivisen kansalaisen ominaisuuksia. (Alanko 2010.) Esiopetuksen tehtävänä on näin ollen tukea lasten vähitellen kehittyviä osallistumisen ja vaikuttamisen taitoja. Mielekkäissä tehtävissä ja projekteissa lapset voivat harjoitella osallistumista ja tuntea osallisuutta ja yhteenkuuluvuutta muiden kanssa. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014; Alanko 2010.)

Osallisuuden tunne vahvistaa itsetuntoa ja kuvaa itsestä, joten osallisuuden kokemus on myös keskeinen osa positiivisen ja vahvan identiteetin kehittymistä (Satka 2005). Osallisuuden ja osallistumisen taitojen kehittämisessä kriittinen monikulttuurisuuskasvatus korostaa sellaisia menetelmiä ja käytänteitä, joilla otetaan huomioon myös ympäröivä yhteisö. Tämän kaltaisilla toimintatavoilla katsotaan olevan positiivinen merkitys sekä vähemmistö- että enemmistölasten identiteetin tukemisessa (McLaren 2009). Tässä luvussa nostetaan esille nimenomaan sellaisia toimintatapoja, joilla katsotaan olevan merkitystä ympäristön moninaisuuden näkökulmasta.

Esiopetusta koskeva lainsäädäntö korostaa myös huoltajien osallisuutta (Perusopetuslaki 628/1998 3 § 3 mom.) sekä huoltajien ja henkilöstön yhteistyötä, jonka tarkoitus on auttaa turvaamaan lasten hyvinvointia. Hyvinvoinnilla viitataan esiopetuksen henkilöstön avoimeen ja kunnioittavaan suhtautumiseen erilaisia perheitä sekä kotien katsomuksia, uskontoja, perinteitä ja kasvatuskäytäntöjä kohtaan (Valtioneuvoston asetus 422/2012 2 §). Yksilön hyvinvoinnin ja osallisuuden kehittymisen kannalta yhteisön ja ympäristön osuus onkin merkittävä ja osallisuuden saavuttamiseksi tarvitaan siis sekä yksilön että yhteisön vastavuoroista panostusta. Järvi (2010) painottaa, että vanhempien ymmärrys varhaiskasvatuksesta muodostuu pääosin henkilökunnan koulutuksen, kokemusten ja käsitysten näkökulmasta, jolloin henkilökunnan vastuu korostuu. Myös Järvi (2010) kytkee lapsen hyvinvoinnin hänen ympärillään toimiviin aikuisiin.

Vanhempien osallisuus tukee merkittävästi lapsen oppimistuloksia (Weiss, Caspe & Lopez 2006). Vanhempien ja henkilökunnan yhteistyötä varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen kontekstissa kutsutaan kasvatuskumppanuudeksi, jossa painotetaan jatkuvaa

yhteistyötä ja huoltajien osuutta lastensa edustajina (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan yhteistyön tavoitteena on molemminpuolinen luottamus ja arvostus. Vanhempien osallisuus lastensa edustajana korostuu myös henkilökunnan kanssa yhteistyönä tehtävässä lapsen omassa esiopetuksen suunnitelmassa. Lisäksi korostetaan sitä, että perheiden erilaiset taustat ja tarpeet on otettava huomioon. Tämä on tärkeää kaikkien lasten näkökulmasta. Tobinin ja muiden (2013) mukaan esimerkiksi maahanmuuttajavanhemmilla olisi paljon annettavaa kasvatuskumppanuudessa, kun heille annetaan siihen mahdollisuus. Esteeksi voivat muodostua opettajien vähäinen tietämys monikulttuurisuuskysymyksistä sekä heidän omat asenteensa, uskomuksensa ja kokemuksensa. Myös haluttomuus vaihtaa työskentelytapojaan vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä saattaa vaikeuttaa yhteistyön sujumista.

Tutkimuksen toteutus

Kohderyhmä ja aineisto

Tutkimuksessa tarkasteltiin sitä, millaista onnistunut esiopetus on inklusiivisen ja sosiaalisesti oikeudenmukaisen kasvatuksen ja opetuksen näkökulmasta.

Tarkasteltava aineisto on osa Pohjoismaista tutkimushanketta (2013–2015) Inklusiivinen oppimisympäristö ja sosiaalinen oikeudenmukaisuus; maahanmuuttajataustaisten oppilaiden ja koulujen menestystarinoita Suomesta ja kolmesta Pohjoismaasta. Hankkeessa tarkasteltiin sosiaalisen oikeudenmukaisuuden toteutumisista eri kouluasteilla esiopetuksesta toisen asteen koulutukseen ja hankkeesta on ilmestynyt raportti, joka sisältää hankkeen yhteenvedon. (Learning Spaces 2015.) Tässä luvussa tarkastellaan ainoastaan Suomessa kerätystä materiaalista esiopetuksen osuutta ja siitä erityisesti aineistoa, joka liittyy esiopettajien, johtajien ja vanhempien haastatteluun.

Tutkimukseen osallistuneet esiopetusryhmät (2) valittiin tarkoitushakuisesti, koska tutkimuksen kohteena olleilla päiväkodeilla on pitkä historia maahanmuuttajataustaisten lasten kanssa työskentelystä ja päiväkotien johtajilla vankka kokemus työskentelystä maahanmuuttajataustaisten perheiden kanssa. Molemmat päiväkodit ovat saaneet positiivista palautetta työskentelystään maahanmuuttajataustaisten lasten kanssa niin vanhemmilta kuin opetusviranomaisiltakin. Päiväkodit sijaitsevat pääkaupunkiseudulla sosioekonomisesti, kielellisesti, etnisesti ja uskonnollisesti moninaisella asuinalueella, jolla noin 25 prosenttia asukkaista on maahanmuuttajataustaisia.

Esiopetusryhmässä 1 oli 22 oppilasta syksyllä 2013. 19 oppilasta puhui suomea toisena tai kolmantena kielenään. Suurin osa heistä oli syntynyt Suomessa. Ryhmässä työskenteli kolme aikuista, yksi lastentarhanopettajan koulutuksen ja yksi sosionomikoulutuksen (AMK) saanut lastentarhanopettaja (mies ja nainen) ja yksi lastenhoitaja (mies). Ylimääräisenä resurssina ryhmässä työskenteli kerran viikossa suomi toisena kielenä opettaja (nainen) ja yksi erityislastentarhanopettaja (nainen). Esiopetuksen henkilökuntaan kuuluvat olivat kantasuomalaisia.

Esiopetusryhmässä 2 oli 21 oppilasta syksyllä 2013, joista 10 puhui suomea toisena tai kolmantena kielenään. Myös heistä suurin osa oli syntynyt Suomessa. Ryhmässä työskenteli kaksi lastentarhanopettajan koulutuksen saanutta lastentarhanopettajaa (mies ja nainen) ja yksi lastenhoitaja (nainen), joka myös antoi esiopetusta. Suomi toisena kielenä -opettaja kävi vain harvoin. Ryhmässä kaikki henkilökunnan jäsenet olivat kantasuomalaisia.

Tässä luvussa raportoitu aineisto koostuu seitsemän esiopetukseen 2013–2014 osallistuneen oppilaan vanhemman, viiden esiopettajan sekä kahden päiväkodin johtajan haastatteluista (taulukko 1). Sekä vanhemmat että esiopettajat valikoituivat haastatteluun vapaaehtoisesti. Haastattelut tapahtuivat haastateltavien valitsemissa paikoissa (esim. kahvila, oma koti, päiväkoti) ja haastatteluiden kesto vaihteli 30 minuutista 50 minuuttiin. Haastateltujen vanhempien taustat näkyvät taulukosta 1 ja esiopettajien ja johtajien taustatiedot näkyvät taulukossa 2.

Taulukko 1. Vanhempien taustatiedot

Huoltaja	Kotikieli	Esiopetusryhmä
Äiti (Su1)	Suomi	1
Äiti (Su2)	Suomi	2
Äiti (SH)	Suomi/Hollanti	2
Äiti (So1)	Somali	1
Äiti (So2)	Somali	1
Isä (So3)	Somali	1
Äiti (V)	Venäjä	2

Taulukko 2. Esiopettajien ja johtajien taustatiedot

Esiopettaja/johtaja	Sukupuoli	Esiopetusryhmä
Opettaja 1 (O1)	nainen	2
Opettaja 2 (O2)	mies	1
Opettaja 3 (O3)	mies	2
Opettaja 4 (O4)	nainen	2
Opettaja 5 (O5)	nainen	1
Johtaja 1	mies	1
Johtaja 2	nainen	2

Aineiston analyysi

Tutkimuskysymystä ”Millaista onnistunut esiopetus on inklusiivisen ja sosiaalisesti oikeudenmukaisen kasvatuksen ja opetuksen näkökulmasta?” tarkasteltiin haastatteleamalla seitsemää esiopetukseen 2013–2014 osallistunutta oppilaan vanhempaa, viittä esiopettajaa sekä kahta päiväkodin johtajaa. Opettajia pyydettiin erityisesti pohtimaan, mitkä seikat ovat vaikuttaneet siihen, että heidän päiväkotinsa on saanut positiivista palautetta työskentelystään maahanmuuttajataustaisten lasten kanssa. Haastattelukysymykset kohdentuivat monikulttuurisessa ryhmässä toteutuvan esiopetuksen oppimisympäristöön, opetusmenetelmiin ja käytänteisiin, vuorovaikutukseen sekä opettajien toimintaan. Vanhempia pyydettiin

erityisesti pohtimaan lapsensa näkökulmasta sitä, mitä onnistunut esiopetus tarkoittaa.

Metodina käytettiin puolistrukturoitua haastattelua. Haastattelurungon avulla samat kysymykset käytiin läpi kaikkien haastateltavien kanssa, mutta käytännössä haastattelu sisälsi lisäksi runsaasti keskustelua haastateltavien esille nostamista asioista. Kaikki haastattelut nauhoitettiin.

Haastattelut purettiin litteroimalla ja saadut tekstit analysoitiin sisällönanalyysilla, tavoitteena sekä ilmiön selittäminen että sen ymmärtäminen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009). Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan sisällönanalyysi tarkastelee kommunikaatiota todellisuuden kuvana, mutta tämä on esimerkiksi Salon (2015) mukaan yksinkertaistava näkemys kielestä, koska kieli ei ole kaikille samanmerkityksistä. On siis otettava huomioon sekä tutkittavien että tukijan moninaisuus tutkimusta tehtäessä, ja samalla myös tutkijan merkitys esimerkiksi haastatteluaineiston tulkinnassa pohdittaessa (Salo 2015). Tärkeätä on ymmärtää, että haastateltavat eivät aina edusta individualistista näkökulmaa, vaan he saattavat puhua jonkun muun äänellä (Rapley 2007) ja tutkijan tulisi kyetä tulkitsemaan myös tämä analyysiä tehdessään.

Koska aineisto kerättiin teemahaastattelulla, haastattelun teemat muodostivat jo itsessään alustavan jäsenyyksen. (Tuomi & Sarajärvi 2009.) Erittelin esille tulleet ilmaukset niiden merkityssisällön mukaan haastatteluteemojen alle, jonka jälkeen luokittelin aineiston ja loin saamilleni kategorioille yläkategoriat. Sisällönanalyysin tavoitteena oleva aineiston tiivistäminen tapahtui siis haastatteluaineistoa ryhmittelemällä eli teemoittelemalla. Aineiston alustavan järjestelyn jälkeen tutkimuskysymystä jäsentäviksi teemoiksi tiivistyvät seuraavat: kasvatuskumppanuus keskiössä, laadukas opetus, kaksi- ja monikielisyuden edistäminen sekä kiusaaminen ja syrjintä.

Tulokset

Kasvatuskumppanuus keskiössä

Kasvatuskumppanuuden tavoitteena esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 46) mainitaan, että ”yhteistyön lähtökohtana on luottamuksen rakentaminen sekä osapuolten tasa-arvoinen vuorovaikutus ja keskinäinen kunnioitus.” Tämän teeman merkitys nousi selkeästi muiden yläpuolelle, sillä sekä opettajat että vanhemmat palasivat tähän muistakin teemoista keskusteltaessa.

Keskeisiksi kasvatuskumppanuuden osatekijöiksi opettajat mainitsivat avoimuuden ja keskinäisen luottamuksen. Avoimuus tulkittiin siten, että kaikista asioista voidaan keskustella ja ”kissa voidaan nostaa pöydälle” tarvittaessa. Tällä viitattiin tilanteisiin, jolloin vanhemmilla tai henkilökunnalla on ollut ennakkoluuloja toisiaan kohtaan. Opettaja 1 korosti dialogin merkitystä ja oivallusta siitä, että jatkuva yhteys vanhempiin auttaa sekä perhettä että henkilökuntaa. Näin kyetään ottamaan huomioon vanhempien toiveet ja keskustelemaan myös mahdollisista huolenaiheista (Tobin ym. 2013). Samoin ollaan valmiita muuttamaan myös omia käytänteitä ja toimintamuotoja. Kasvatuskumppanuutta hän kuvasi näin:

Olemme kehittäneet kasvatuskumppanuutta vuosien varrella varhaiskasvatussuunnitelman osana ja se on ollut MENESTYS! Meidän täytyy tehdä yhteistyötä avoimesti ja ylläpitää jatkuvaa dialogia vanhempien kanssa. (O1)

Vanhemmat käsittelivät opettajan persoonaa kasvatuskumppanuudesta puhuttaessa. He arvostivat esiopetusryhmän henkilökuntaa kaikkienensa, ja heitä kuvattiin muun muassa adjektiiveilla lämmin, joustava, luotettava ja positiivinen. Vanhemmat yhdistivät hoidon ja hoivan (care) keskeiseksi kasvatuskumppanuuden mittariksi, mihin linkittyi myös luottamus. Luottamus tarkoitti tunnetta siitä, että lapsi voitiin jättää esiopetukseen varmana siitä, että hänestä huolehditaan ja hän saa tarvitsemansa huomion päivän aikana. (vrt. Lastikka & Lipponen 2016; Adair 2015.)

Lastentarhanopettajat ovat kuin toinen äiti tai isä lapselleni. He kohtelevat lapsia niin kuin omiansa. (So2)

Luottamus linkittyi lisäksi kuvaukseen lapsen onnistuneesta esiopetuspäivästä ja henkisestä hyvinvoinnista. Kysymys siitä, millainen lapsen onnistunut esiopetuspäivä vanhemman näkökulmasta on, tiivistyi erään somalialaisäidin puheessa näin:

Minun poika on onnellinen. Hänelle ollaan hyviä. (So1)

Laadukas opetus

Opetussuunnitelma

Opettajat korostivat opetussuunnitelman merkitystä opetusta ohjaavana asiakirjana. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ja oman päiväkodin esiopetuksen suunnitelman katsottiin muodostavan opetuksen raamit ja perustan. Lisäksi opettaja 2 korosti, että lasten taustat ja tarpeet sekä kotikulttuurit on otettava huomioon luotaessa tavoitteita lapsen oppimiselle.

Johtaja 1:n näkemyksissä näkyi pitkä kokemus monikulttuurisella alueella ja monikulttuurisessa yhteisössä toimimisesta. Hän painotti, että käytänteiden ja toimintojen tulisi nousta lasten elämästä ja liittyä siihen ja että opetuksen tulisi yhdistyä lasten tarpeisiin ja kokemuksiin. Lisäksi hän korosti, että toiminnan lähtökohta ei voi olla saman tarjoaminen kaikille (Paavola 2007).

Tässä talossa ei ole mitään itsestään selvää. Olen koettanut selittää henkilökunnalle, että on jätettävä vanha systeemi, jossa viikon päivät on teemoiteltu valmiiksi, koska jokainen lapsi on yksilö ja tarvitsee ehkä jotakin muuta kuin joku toinen lapsi. Me emme saa luokitella heitä, niin kuin että OK, tuossa on somalialaislapset, tuossa vietnamilaislapset ja niin edespäin. Sen sijaan meidän on nähtävä, että tuossa on tyttö, joka tarvitsee jotakin ja poika, joka tarvitsee jotakin. Ja meidän on löydettävä sellaiset tavat, jotka ovat jokaiselle lapselle tyypillisiä tapoja oppia. (Johtaja 1)

Vanhemmat olivat tyytyväisiä siihen, että lapsen omasta esiopetuksen suunnitelmasta keskusteltiin heidän kanssaan ja selitettiin esiopetuksen tavoitteita ja sisältöjä (vrt. Lastikka ja Lipponen 2016). He kokivat tulleen kuulluksi ja saivat ilmaista mielipiteensä myös siitä, mitkä heidän mielestään ovat keskeisiä kasvatuksellisia tavoitteita juuri heidän lapselleen.

He selittävät hyvin, millainen suunnitelma minun lapselle on ja mitkä ovat esiopetusvuoden tärkeimmät tavoitteet. He kysyvät myös, millaiset kasvatukselliset ja opetustavoitteet ovat meille tärkeitä. (So1)

Maahanmuuttajataustaiset vanhemmat arvostivat oppimista ja lastensa kehittymistä. He korostivat akateemisten taitojen opettelemista jopa enemmän kuin opettajat. Kouluun valmentautuminen oli tärkeää, ja siksi vanhempien mielestä tärkeiden akateemisten ja muiden valmistavien taitojen opetteleminen koettiin merkityksellisenä. (kts. myös Tobin ym. 2013.)

Siellä on mielenkiintoisia kotitehtäviä kuin koulussa. (So3)

He yrittävät motivoida lapsia koulutyöhön esimerkiksi lukemiseen. (So1)

Ne oppivat kuuntelemaan ja odottamaan, koska niin pitää osata koulussa. (V)

Menetelmät ja käytänteet

Tärkeä osa onnistuneen esiopetuksen määrittelyä olivat myös opetuksessa käytetyt menetelmät ja toiminnot. Opettajat perustelivat käyttämiään menetelmiä oppilasjoukon moninaisuudella. Oppilaiden ryhmittely eri tavoin ja eri perustein oli tavallista, ja tehdyt ryhmittelyt toimivat heidän mielestään hyvin. Opettaja 3 kertoi ryhmittelyn perusteeksi esimerkiksi sen, että pienryhmässä oli aina suomen kielen taidoiltaan eri tasoisia lapsia, jolloin kieltä vähemmän taitaville olisi aina kieltä osaava malli. Opettaja 2 korosti sitä,

että koska suomen kielen taito vaihtelee, on käytettävä paljon tekemällä oppimisen menetelmiä. Ryhmittelyllä oppimistilanteita voitiin myös eriyttää sisällöllisesti, jolloin lasten taustat ja tarpeet tulivat paremmin otettua huomioon.

Vanhemmat olivat kauttaaltaan tyytyväisiä käytettyihin menetelmiin. Heidän arviointinsa perustuivat lähinnä lapsilta saatuihin tietoihin ja mielipiteisiin, ja niiden perusteella vanhemmat antoivat menetelmistä ainoastaan positiivista palautetta ja ilmaisivat tyytyväisyytensä esiopetusta kohtaan.

lhailen sitä, miten matematiikkaa opetetaan lapsille. Se on sellaista metsämatematiikkaa.... Ja minun poika rakastaa sitä! (So1)

Opettajien interkulttuurinen kompetenssi

Yhtenä onnistuneen esiopetuksen perusteena sekä opettajat että vanhemmat korostivat interkulttuurista kompetenssia (Jokikokko 2010) ja kulttuurisesti responsiivista pedagogiikkaa (Gay 2010). Interkulttuurisella kompetenssilla viitataan haluun ja kykyyn toimia luontevasti erilaisissa kulttuurisissa ympäristöissä, olla vuorovaikutuksessa monenlaisissa tiloissa ja tilanteissa, joissa arvot, uskomukset ja ennakkoluulot eriävät (Jokikokko 2010). Jokikokon (2010) mukaan interkulttuurisen kompetenssin osatekijöitä ovat asenne, tieto, taito ja toiminta, jotka yhdistyvät kokonaisvaltaiseksi lähestymistavaksi, joka Gayn (2010) mukaan toteutuu kulttuurisesti responsiivisena pedagogiikkana. Kulttuurisesti responsiivinen pedagogiikka painottaa, että opettajilla tulisi olla positiiviset odotukset kaikkia oppijoita kohtaan ja että opettajilla on velvollisuus ohjata heitä onnistumaan ja menestymään opinnoissaan. Lisäksi painotetaan opettajan halua ymmärtää myös koulun ulkopuolisia lapsen elämään ja opiskeluun vaikuttavia tekijöitä. Opettaja 1 kuvasi ajatuksiaan monikulttuurisuuskasvatuksesta tavalla, johon sisältyy useita kulttuurisesti responsiivisen pedagogiikan peruseriaatteita:

Siinä on otettava huomioon jokaisen lapsen taustat ja lähtökohdat, omat kulttuurit ja miten meidän myös suomalaisissa eskareissa on nähtävä, mistä he tulee ja mitä asioita he pystyy sisäistämään ja millä tavalla. Se lienee kasvatuskumppanuutta, eriyttämistä saman toiminnan sisällä ja suomen kielen harjoittelemista kaikissa mahdollisissa päiväkodin ja esikoulun tilanteissa. (O2)

Opettajien arviot omasta ja kollegoidensa osaamisesta muotoutuivat keskusteltaessa siitä, miksi juuri heidän päiväkotinsa on saanut positiivista mainetta mahanmuuttajataustaisten lasten kanssa työskentelemisessä. Opettajat korostivat vahvuuksinaan positiivista asennetta moninaisuutta kohtaan, halua kouluttautua ja oppia uutta, yhteisiin arvoihin sitoutumista, vankkaa kokemusta moninaisessa yhteisössä toimimisesta sekä tiimin saumatonta yhteistyötä. He korostivat myös kasvatuksen dynaamista luonnetta ja ymmärsivät, että toiminnan on muututtava oppilaiden tarpeiden ja taitojen mukaan. Myös johtajat arvostivat henkilökunnan osaamista, ja johtaja 2 totesi, että ”*Opettajat ovat motivoituneita ja osaavia, mikä saa aikaan hyvän ilmapiirin.*” Johtajat tekivät jatkuvaa yhteistyötä henkilökunnan kanssa, ja heillä oli kannustava asenne sekä työntekijöitään että lasten perheitä kohtaan. Opettajat kokivatkin johtajien tuen äärettömän arvokkaana työnsä kehittämisen näkökulmasta.

Vanhempien arviot opettajien interkulttuurisesta kompetenssista perustuivat kohtaamisiin, havaintoihin, toisilta kuultuihin näkemyksiin ja omiin uskomuksiin. Suomalaistaustaiset äidit Su1 ja SH kuvailivat havaintojensa ja kohtaamistensa perusteella esiopetushenkilökuntaa motivoituneiksi ja arvioivat tiimityön toteutuvan hyvin. Somalialaistaustaisella isällä So3 oli selkeä näkemys henkilökunnan interkulttuurisesta kompetenssista: Hän oli vaihtanut lapsensa juuri tähän päiväkotiin kuultuaan ystäviltään päiväkodin toiminnasta ja erityisesti siitä, miten maahanmuuttajataustaisiin lapsiin suhtaudutaan. Tätä päiväkotiä edeltävät kokemukset olivat olleet negatiivisia ja liittyivät perheen taustaan ja uskontoon. Myös somalialaistaustainen äiti So1 korosti päiväkodin positiivista ilmapiiiriä toteamalla, että ”*Tämä on maahanmuuttajamyönteinen päiväkoti. Henkilökunta huomioi maahanmuuttajalapsen positiivi-*

sesti ja rohkaisevasti.” Lausuma jättää kuitenkin ajatuksen siitä, että on olemassa päiväkoteja, jotka eivät ole maahanmuuttajamyönteisiä, mikä on huolestuttavaa sosiaalisen oikeudenmukaisuuden toteutumisen näkökulmasta.

Kaksi- ja monikielisyys edistäminen

Tämä teema jakoi opettajien ja vanhempien näkemyksiä eniten. Opettajat korostivat oikeastaan yksinomaan suomen kielen käyttämistä ja opettamista. Näkemystä oppilaiden kotikielistä tai niiden merkityksestä ei tullut esille, mikä saattoi johtua siitä, että kaikki opettajat olivat äidinkieletään suomenkielisiä. Opettaja 3 totesi, että *”Mehän kasvatamme heitä suomalaiseen yhteiskuntaan”*, mutta tarkensi, että suomen kieli on edellytys yhteiskuntaan integroitumisessa. Suomen kielen hyvää hallintaa korostettiin myös opettajan oman kielenkäytön vaatimuksena. Opettaja 5 mainitsi, että kielen merkitys (suomen kieli) on korostunut ja hän nosti esille esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissakin (2014) esitetyn kielitietoisuuden. *” Sellanen ”laita tohon” -kieli on pois, ja tilalla on rikkaampi kieli, joka ei ole pelkkiä yksinkertaisia vastauksia tai kysymyksiä.*” Toisaalta opettaja 2 esitti, että oppilaan opetuskielen hallinta ei saisi estää oppimista ja osallisuutta, joten opetuskieltä vähemmän taitaville oppimistilanteet eivät voi olla pelkästään kieleen perustuvia. Oppilaan ajattelua ei myöskään saisi aliarvioida opetuskielen puutteellisuuden perusteella. Ajatusta tukevat toisen kielen oppimista pitkään Kanadassa tutkineen Jim Cumminsin (2009) tutkimukset muuta kuin valtakieltä äidinkielenään puhuvien opettamisesta ja oppimisesta. Tutkimusten perusteella opettajilla on normaaleina pidettyjä virheellisiä olettamuksia, jotka vaikuttavat myös käytännön toimintaan. Virheelliset olettamukset liittyvät lapsen kykyyn ajatella loogisesti, mikäli hän ei ymmärrä opetuskieltä sekä siihen, että muiden kielten osaamisella ja kulttuurisella pääomalla ei ole merkitystä.

Vanhempien ajatukset olivat kaksijakoisia. Suomen kielen opetusta arvostettiin ja kielen merkitys lapsen koulunkäynnin ja tulevaisuuden näkökulmasta tiedostettiin (vrt. Lastikka & Lipponen 2016),

mutta samalla tuotiin esille pelko siitä, että lapsi saattaa joutua kiusaamisen kohteeksi, mikäli hän ei osaa suomea kunnolla. Vanhemmat So1 ja V toivoivatkin, että henkilökunnassa olisi edes yksi aikuinen, joka osaisi lapsen äidinkieltä ja toimisi samaa kieltä käyttävänä roolimallina (Janhonen-Abruquah, Paavola & Layne 2016). Tuolloin mahdollisten epäselvyyksien ja väärinymmärrysten selvittäminen olisi helpompaa ja kieltä osaava voisi tukea tarvittaessa koko perhettä (Adair 2015). Somalitaustainen äiti So2, joka itse oli käynyt koulunsa Suomessa, painotti äidinkielen osaamisen merkitystä muiden kielten oppimisen perustana. Hän kertoi puhuvansa lapsilleen somalikieltä ja lukevansa heille satuja somalikielillä. Thomasin ja Collierin (2002) mukaan vähemmistökieliin lukeutuvat lapset, joiden äidinkieltä tuetaan koulussa, menestyvät paremmin sekä toisen kielen opinnoissa että yleensä eri oppiaineissa kuin ne, joita opetetaan pelkästään enemmistökielillä. Äidinkielinen opetus edistää ajattelun kehittymistä, oppimisvalmiuksia ja parantaa koulumenestystä. Koska esiopetuksen velvoitteisiin ei kuitenkaan kuulu äidinkielten opettaminen, jää vastuu sen ylläpitämisestä ja kehittämisestä kodeille siihen saakka, kunnes lapsi siirtyy perusopetukseen.

Kiusaaminen ja syrjintä

Kiusaaminen ja syrjintä nousivat esille keskusteltaessa kielestä ja vain sitä suoraan kysyttäessä. Erityisesti puhetta ihonväriin liittyvästä kiusaamisesta ja syrjinnästä vältettiin. Opettajat totesivat yleisesti, että kiusaamista esiintyy eri syistä, mutta kiusaamiselle on nollatoleranssi, ja siihen puututaan heti, kun asia ilmenee. Opettaja 4 ilmaisi asian näin:

Toki on ollut tilanteita, että joku kokee, että lasta on kiusattu ja me ollaan yritetty heti tarttua tilanteeseen ja siitä on myös tullut kiitosta, että vaikka on ollut vaikeita asioita, niin niihin on puututtu ja ne on selvitetty heti. (O4)

Myös suomalaiset vanhemmat välttelivät kiusaamisesta puhumista. Suomalaistaustaisen äidin Su1:n mielestä kiusaaminen ei kohdistu kieleen tai etnisyyteen vaan kiusaamisen syyt ovat ”*samoja, mitä*

yleensä lapsilla on”, esimerkiksi vaatteet. Toinen suomalaistaustainen äiti SH selitti kiusaamisen vähäistä ilmenemistä sillä, että *”he eivät korosta eroja”* viitaten tällä henkilökunnan toimintaan. Hän oli vakuuttunut, että kiusaaminen ei liity kieleen tai ihonväriin, koska maahanmuuttajataustaiset lapset ovat oleellinen osa päiväkotia. Toisaalta voidaan pohtia sitä, että suomalaistaustaiset lapset eivät koskaan ole joutuneet kiusaamisen kohteeksi kielensä tai ulkonäkönsä perusteella, jolloin ajatus kiusaamisesta tai syrjinnästä tuntui vanhemmista vieraalta. Venäläistaustainen äiti V kuitenkin kertoi, että hänen lapsensa on joutunut kiusatuksi puutteellisen suomen kielen taitonsa takia ja somalitaustainen äiti So1 totesi, että hänen lastaan on kiusattu ja kiusataan sekä ihonväriinsä että huonon suomen kielen taitonsa takia. Tämän kaltainen tulos tukee Derman-Sparksin ja Ramseyen (2011) tutkimuksia lasten ennakkoluuloista ja rasismista. Heidän mukaansa valkoihoisilla lapsilla ilmenee enemmän rasisia näkemyksiä verrattuna värillisiin ikätovereihinsa. Esille tuli myös näkemys, että ne maahanmuuttajataustaiset lapset, jotka eivät poikkea ulkonäöllisesti suomalaislapsista, eivät joudu kiusatuksi niin usein kuin lapset, joiden ihonväri poikkeaa kantaväestöstä. Ilmaisuuksien saattoi kuitenkin samalla kertoa siitä, että ihonväriin liittyvää kiusaamista ilmenee.

Pohdintaa

Opettajan yksi keskeinen tehtävä on huolehtia siitä, että vähemmistössä oleville tai selkeästi epätasa-arvoisuutta kohdanneiden yhteisöiden lapsille taataan oikeus osallisuuteen ja positiivisen identiteetin kehittymiseen kulttuurisesti responsiivisella pedagogiikalla (Gay 2010; Hyland 2010). Kulttuurisesti responsiivista pedagogiikkaa voidaan tarkastella esimerkiksi opettajan asenteiden ja arvojen perusteella, mutta muutos pedagogiikassa vaatii usein muutosta koko oppilaitoksen toiminnassa (Gay 2013). Tuolloin johtajien, rehtoreiden ja opettajien oma itsetuntemus ja interkulttuurinen kompetenssi ovat keskiössä. Vaaditaan jatkuvaa reflektiota ja asioiden tarkastelua useista eri näkökulmista (Jokikokko 2010).

UNESCO:n raportti (2014) korostaa opettajien roolia merkityksellisimpänä mitattaessa opetuksen laatua. Raportin perusteella systeemi on niin hyvä kuin sen opettajat ovat. Ajatus siitä, että vain opettajat olisivat vastuussa oppilaitoksen akateemisesta onnistumisesta, on herättänyt myös kritiikkiä. Kriittistä monikulttuurisuuskasvatusta edustavat tutkijat (Giroux 2014; Nieto & Bode 2011; McLaren 2009) painottavat erityisesti sitä, että oppilaitosten saavutuksia arvioitaessa tulisi aina tarkastella yhteiskunnan sosiopoliittista kontekstia. Samaa näkemystä edustaa Martin Thrupp (2010), joka puhuu ”syyttelyn politiikasta”, millä hän tarkoittaa sitä, että syy koulujen heikosta akateemisesta menestyksestä vyörytetään helposti opettajien niskoilille. Hänen mielestään akateemisista menestyksestä ei voida tarkastella ilman sosiaalisen kontekstin ja koulutuksen rakenteiden tarkastelua.

Tämä tutkimus vahvisti käsitystä siitä, että tutkimuksen kohteina olleissa päiväkodeissa on kehitetty opetusta kulttuurisesti responsiivisen pedagogiikan mukaisesti ja tehty ratkaisuja eriarvoisen kehityksen estämiseksi. Tulosten perusteella toiminta oli monipuolista ja monimenetelmällistä, oppilaiden taustat ja tarpeet huomioivaa ja ilmapiiri erilaisuutta hyväksyvä ja arvostava. Molemmissa esiopetusryhmissä työskenteli motivoituneita ja taitavia esiopettajia, joilla oli pitkä kokemus monikulttuurisesta päiväkotityöstä. He olivat kehittäneet interkulttuurista kompetenssiaan lisäopinnoilla ja yhteistyö maahanmuuttajataustaisten vanhempien kanssa oli toimivaa.

Tutkimuksen tulokset jättävät kuitenkin pohdittavaksi sen, miten inklusiota ja sitä kautta sosiaalista oikeudenmukaisuutta voitaisiin edelleen kehittää. Toisen kielen opettelua mahdollistettiin monipuolisella tavalla, mutta lasten kotikieliet eivät olleet esillä eivätkä lapset voineet hyödyntää niitä oppimisensa tukena. Tämän perusteella perheiden kielitaustoja ja huoltajien kieli- ja kulttuuritietoutta ei hyödynnetty. Uusimmissa esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) suositellaan huoltajien kieli- ja kulttuuritietouden hyödyntämistä, joten tulevaisuudessa on mahdollisuus huomioida entistä paremmin perheiden ja lasten tarpeita. Vaiheessa, jossa lapsi osaa opetuskieltä heikosti, oman äidinkielen käyttöä

minen olisi hyödyksi oppimisessa. On kuitenkin huomioitava myös henkilökunnan rakenne ja esitettävä kysymys niin, miten muunkielisen henkilökunnan määrää saataisiin lisättyä. Miten heitä saataisiin opettajankoulutukseen ja työskentelemään lastentarhaopettajina ja siten myös esiopetuksessa? Lapsen näkökulmasta samankielisen aikuisen läsnäolo toisi turvallisuuden tunnetta ja perheiden näkökulmasta se mahdollisesti vahvistaisi myös yhteisyyttä kotien kanssa (Adair 2015). Samalla se saattaisi lisätä painopistettä myös lasten kotikielien uudelleen tukemiseen.

Toinen huomiota vaativa kysymys on syrjintään ja kiusaamiseen puuttuminen ja sen ehkäiseminen. Sekä opettajien että vanhempien vähäiset huomiot tai vähäinen halu tarkastella ilmiötä voi kuvastaa ”värisokeaa” (“color-blind”) diskurssia, jossa ei kyetä näkemään kulttuuristen tai etnisten erojen vaikutusta yksilöille (Bonnilla-Silva 2003) ja oletetaan, että koulun tai päiväkodin kaltaisessa yhteisössä ei syrjintää tai rasismia esiinny (Derman-Sparks & Ramsey 2011). Tällöin erot lasten välillä nähdään arkipäiväisinä ja samanarvoisina. Tasa-arvoon ja samanlaisuuteen liitettynä eroihin ja moninaisuuksien käsittelemiseen suhtaudutaan kuitenkin positiivisesti ja proaktiivisesti ja aiheita käsitellään lasten kanssa suunnitellusti ja pitkäjänteisesti. Huomiota kiinnitetään muun muassa kaverisuhteisiin, toisen kunnioittamiseen ja kiusaamisen ehkäisyyn. Vaikka monikulttuurisuuskasvatus ei missään tapauksessa voi perustua erojen käsittelyyn (Dervin 2014), on yhteiskunnan laajempi todellisuus kuitenkin otettava huomioon. Moninaisuudet, ja niiden kautta eroavaisuudet, ovat arkipäivää, mutta kaikki moninaisuudet eivät suinkaan näyttäydy yksilön näkökulmasta samanarvoisina (Alemanji 2016). Eroja ei siis voida sivuuttaa, mutta niitä ei myöskään tulisi tuoda esille essentialisoituna ja stereotyyppisinä erottelun keinoina (Layne & Alemanji 2015).

Lähteet

Adair, J. K. 2015. The impact of discrimination on the early schooling experiences of children from immigrant parents. Washington, DC: Migration Policy Institute. <http://www.migrationpolicy.org/research/impact-discrimination-early-schooling-experiences-children-immigrant-families>. (Luettu 16.03.2017.)

- Alanko, A. 2010. Discussing children's participation. Teoksessa E-L. Kronqvist & P. Hyvönen, (toim.), *Insights and outclouds: childhood research in the north. Acta Universitatis Ouluensis E Scientiae Rerum Socialium* 107. Oulu: Oulu University Press, 75–94.
- Alemanji, A. A. 2016. *Is there such a thing...? A study of antiracism education in Finland. Research Report 400.* Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Bhatti, G. 2007. *Social justice and intercultural education: An open-ended dialogue.* Trentham: Stoke on Trent; Sterling, VA.
- Bonilla-Silva, E. 2003. *Racism without racists: Color-blind racism and the persistence of racial inequality in the United States.* Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Chumak-Horbatsch, R. 2012. *Linguistically appropriate practice. A guide for working with young immigrant children.* Toronto: University of Toronto Press.
- Cummins, J. 2009. Pedagogies of choice: Challenging coercive relations of power in classrooms and communities. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12 (3), 261–271.
- Derman-Sparks, L. 2008. Why an Anti-Bias Curriculum? Teoksessa A. Pelo (toim.), *Rethinking Early Childhood Education. Rethinking Schools, Ltd.,* 7–12.
- Derman-Sparks, L. & Ramsey, P. 2011. *What if all the kids are white? Anti-bias multicultural education with young children and families (2. painos).* New York: Teachers College Press.
- Dervin, F. 2014. Towards post-intercultural teacher education: analysing 'extreme' intercultural dialogue to reconstruct interculturality. *European Journal of Teacher Education*, 38 (1), 71–86.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Gay, G. 2010. *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice (2. painos).* New York: Teachers College Press.
- Gay, G. 2013. Teaching to and through cultural diversity. *Curriculum Inquiry*, 43: 48–70.
- Giroux, H. 2009. Teacher education and democratic schooling. Teoksessa A. Darder, P. Baltoano & R. Torres (toim.), *The critical pedagogy reader.* New York, NY: Routledge, 438–459.
- Halme, J & Harinen, P. 2012. *Hyvä, paha koulu. Kouluhyvinvointia hakemassa.* Helsinki: Suomen Unicef.
- Hirsjärvi, S., Remes, P, & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita.* Helsinki: Tammi.
- Hyland, N. 2010. Social justice in early childhood classrooms. What the research tells us. In *Young Children*, January 2010, 82–88.
- Janhonen-Abuquah, H., Paavola, H. & Layne, H. 2016. Kriittisiä näkemyksiä monikulttuurisuuskasvatukseen. *Kasvatus* 47 (3), 245–251.
- Jokikokko, K. 2010. Teachers' intercultural learning and competence. *Acta Universitatis Ouluensis. Scientiae rerum socialium.* Oulu, Finland: University of Oulu.
- Järvi, S. 2010. Parent participation in early childhood education – is it a

- chance or a must? Teoksessa E-L. Kronqvist & p. Hyvönen, P (toim.), Insights and outlouds: childhood research in the north. Acta Universitatis Ouluensis E Scientiae rerum socialium 117. Oulu: University Press, 95–110.
- Kalalahti, M., Varjo, J., Zacheus, T., Kivirauma, J., Mäkelä, M-L., Saarinen, M. & Jahnukainen, M. 2017. Maahanmuuttajataustaisten nuorten toisen asteen koulutusvalinnat. Yhteiskuntapolitiikka 82 (1), 33–44.
- Kauppinen T., Angelin, A., Lorenzen, T., Bäckman O., Salonen, T., Moisio, P & Dahl, E. 2014. Social background and life-course risks as determinants of social assistance receipt among young adults in Sweden, Norway and Finland. Journal of European Social Policy 24(3), 273–288.
- Kosunen, S. 2016. Families and the social space of school choice in urban Finland. University of Helsinki, Institute of Behavioural Sciences, Studies in Educational Sciences 267.
- Kosunen, S., Seppänen, P & Bernelius, V. 2016. Naapuruston segregaatio ja kaupunkilaisperheiden eriytyvät kouluvalintastrategiat. Kasvatus 46 (3), 230–244.
- Lappalainen, S. 2006. Liberal multiculturalism and national pedagogy in a Finnish preschool context: Inclusion or nation-making? Pedagogy, Culture and Society, 14(1), 99–112. doi:10.1080/14681360500487777.
- Lastikka, A-M. & Lipponen, L. 2016. Immigrant parents' perspectives on early childhood education and care practices in the Finnish multicultural context. International Journal of Multicultural Education, 18 (3), 75–94.
- Layne, H. & Alemanji, A. A. 2015. "Zebra world": The promotion of imperial stereotypes in a children's book. Power and education, 7 (2), 181–195.
- Layne, H., Oskarsdóttir, E. & Niittymäki, H. 2016. The subjective side of success: Children's stories of a good life. International Journal of Bias, Identity, and Diversities in Education, 1 (1), January-June 2016.
- Learning Spaces. 2015. Learning spaces for inclusion and social justice: Success stories from immigrant students and school communities in four Nordic countries [report on main findings from Finland, Iceland, Norway, and Sweden]. http://lsp2015.hi.is/sites/lsp2015.hi.is/files/sh/lsp_final_report_0.pdf. (Luettu 20.02.2017.)
- Malin, M., Kinnunen, J.M., Rimpelä, A. 2015. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden elinolot, hyvinvointi ja koulumenestys. Teoksessa M-P Vainikainen & A. Rimpelä (toim.), Nuorten kehitysympäristö muutoksessa. peruskoulujen oppimistulokset ja oppilaiden hyvinvointi eriytyvällä Helsingin seudulla. Helsingin yliopiston opettajakoulutuslaitoksen tutkimuksia 363, 69–92.
- McLaren, P 2009. Critical pedagogy: A look at the major concepts. Teoksessa A. Darder, M.P. Baltodano, & R.D. Torres (toim.), The critical pedagogy reader, 61–83. New York: Routledge.
- Nieto, S. & Bode, P 2011. Affirming diversity. The Socio-political context of multicultural education. Boston, MA: Pearson.
- Nyland, B. 2009. The guiding principles of participation. Infant, toddler groups and the United Nations Convention on the rights of the child. Teoksessa D. Berthelsen, J. Brownlee & E. Johansson (toim.), Participatory

- learning in the early years: Research and pedagogy. New York: Routledge, 26–43.
- Paaavola, H. 2007. Monikulttuurisuuskasvatus päiväkodin monikulttuurisessa esiopetusryhmässä. Tutkimuksia 283. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuslaki 628/1998. Finlex. Saatavissa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/smur/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=Perusopetuslaki%20628%2F1998>
- Ragnarsdóttir, H. 2008. Collisions and continuities. Ten immigrant families and their children in Icelandic society and school. Saarbrücken: VDM Verlag Dr Müller.
- Ramsey, P. 2015. Teaching and learning in a diverse world: Multicultural education for young children. 4. painos. New York: Teachers College Press.
- Rapley, T. 2007. Interviews. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J.F. Gubrium & D. Silverman (toim.), *Qualitative Research Practice*. London & Thousand Oaks: Sage, 15–33.
- Riitaaja, A-L. (2013). Toiseuksien rakentuminen koulussa. Tutkimus opetussuunnitelmista ja kahden helsinkiläisen alakoulun arjesta. Tutkimuksia 346. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Robinson, K.H., & C. Jones Díaz. 2006. Diversity and difference in early childhood education: issues for theory and practice. Maidenhead: Open University Press.
- Rose, R. 2010. Understanding inclusion. Interpretations, perspectives and cultures. Teoksessa R. Rose (toim.), *Confronting obstacles to inclusion. International responses to developing inclusive education*. London: Routledge.
- Salo, U-M. 2015. Simalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbacka (toim.), *Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. Tampere University Press & Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 164, 166–190.
- Sapon-Shevin, M. 2007. *Widening the circle: The power of inclusive classrooms*. Boston: Beacon Press.
- Satka, M. 2005. Lasten yhteiskunnallinen osallistuminen ja yhteisöllisyyden kasvaminen. Teoksessa T. Tulva (toim.), *Lapsen kasvuympäristö ja sosiaaliset taidot: Sosiaalinen taitavuushanke*. Helsinki: Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö, 17–28.
- Schmidt, C. 2010. Systemic discrimination as a barrier for immigrant teachers. *Diaspora, Indigenous, and Minority education*, 4 (4), 235–252.
- Schmidt, C. 2014. Supporting cultural and linguistic diversity in rural Manitoba: How one kindergarten-Grade 6 school is rising to the challenge. Teoksessa H. Ragnarsdóttir & C. Schmidt (toim.), *Learning Spaces for social justice. International perspectives on exemplary practices from pre-school to secondary school*. London: Trentham Books.
- Slee, R. 2011. *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. Abingdon, UK: Routledge.

- Suomen perustuslaki 731/1999. Finlex. Saatavissa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1999/19990731>
- Tobin, J., Arzubiaga, A. E., & Adair, J. K. 2013. *Children crossing borders*. New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Thomas, W. P & Collier, V.P 2002. A national study of school effectiveness for language minority students` long-term academic achievement. Center for Research on Education, Diversity & Excellence. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED475048.pdf> . (Luettu 23.02.2017)
- Thrupp, M. 2010. Exploring the Politics of Blame: School inspection and its contestation in New Zealand and England. *Comparative Education*, 34 (2), 195–209, DOI:10.1080/03050069828270.
- Torres, C.A. & Noguera, P 2008. *Social justice education for teachers: Paulo Freire and possible dream*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- UNESCO 2014. *Education for all global monitoring report – teaching and learning: achieving quality education for all*. United Nations educational, scientific and cultural organization.
- Valtioneuvoston asetus 422/2012. Finlex. Saatavissa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/smur/2012/20120422?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=Valtioneuvoston%20asetus%20422%2F2012>
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2016. Opetushallitus, määräykset ja ohjeet 2016:17. Tampere: Juvenes Print – Suomen yliopistopaino Oy.
- Vettenranta, J., Välijärvi, J., Ahonen, A., Hautamäki, J., Hiltunen, J., Leino, K., Lähteinen, S., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Rautopuro, J. & Vainikainen, M-P 2016. PISA. Ensituloksia. Huipulla pudotuksesta huolimatta. *Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja* 2016:41.
- Weiss, H. B., Caspe, M., & Lopez, M. E. 2006. *Family involvement in early childhood education*. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project.
- Yelland, N. & Kilderry, A. 2008. *Against the tide*. Teoksessa N. Yelland (toim.), *Critical issues in early childhood education*. UK. Open University Press, 1–13.
- Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014. Finlex. Saatavissa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141325>

13. Maantieteen opettajien opetuskäytännöt kielellisesti moninaisessa luokassa

Taustaa

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrä kasvaa

Tässä luvussa tutkin sitä, miten maantieteen opettajat toimivat opitunneilla, jos osalla oppilaista on heikko suomen kielen taito. Aihe on tärkeä ja ajankohtainen, koska kulttuurien ja kielten moninaisuus on lisääntynyt Suomessa viime vuosina, mikä näkyy suoraan myös entistä moninaisempina luokkina kouluissa. Suomessa asuvien maahanmuuttajataustaisten asukkaiden määrä on viimeisten reilun 20 vuoden aikana jopa kahdeksankertaistunut (Suomen virallinen tilasto... 2015b). Tilastojen mukaan viime vuosien aikana uusien maahan saapuvien määrä on ollut vuosittain jopa yli 20 000 henkilöä (Suomen virallinen tilasto... 2015a). Tilastoissa ei kuitenkaan vielä näy loppukesällä ja syksyllä 2015 alkanut runsas saapuminen Eurooppaan, jolloin turvapaikkaa Suomesta haki 32 476 henkilöä (Jauhiainen 2017a). Maahanmuuttajia saapuu Suomeen erilaisista oloista, erilaisista kulttuureista ja eri syistä. Noin 60 prosenttia uusista tulijoista saapuu Suomeen muista Euroopan maista

(Suomen virallinen tilasto... 2015a). Viimeaikaisesta kehityksestä huolimatta Suomessa on kuitenkin edelleen kansainvälisesti vertailtuna vähän maahanmuuttajataustaisia asukkaita.

Maahanmuuttajataustaisten henkilöiden määrän kasvu näkyy, ja tulee näkymään, myös kouluissa ja oppilaitoksissa, koska maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten määrät ovat nousseet lähes samassa suhteessa. Vuonna 2014 alle kouluikäisiä maahanmuuttajataustaisia lapsia oli jo liki 30 000, 7–14 vuotiaita oli reilu 25 000 ja 15–19 vuotiaita noin 15 000. Oppilasjoukko kouluissa on yhä moninaisempaa, sillä edellä mainitut määrät vastaavat noin 5–7 prosenttia ikäluokkien lasten ja nuorten kokonaismäärästä Suomessa (Suomen virallinen tilasto... 2015a; 2015b). Vielä 1990-luvun alussa maahanmuuttajataustaiset oppilaat olivat kouluissa harvinaisia, ja koulua koskevissa tutkimuksissa saatettiin tämän takia tutkia esimerkiksi vain ennakkoluuloja ja kokemuksia maahanmuuttajista (mm. Virrankoski 1994). Yhteiskunta ja väestörakenne ovat muuttuneet noista ajoista huomattavasti kulttuurisesti moninaisemmiksi.

Käsitteiden määrittelyn haasteita

Edellä mainittuja tilastolukuja tarkasteltaessa täytyy ottaa huomioon Kuuselan ja muiden (2008, 7) kritiikki maahanmuuttajataustaisuuden tilastoinnin vaikeudesta; Suomen viralliset tilastot kirjaavat vain Suomessa asuvan henkilön kansalaisuuden, synnyinmaan tai äidinkielen. Osaksi juuri tilastoinnin vaikeuden takia maahanmuuttajataustainen oppilas voi tutkimuksessani olla joko Suomen kansalainen tai ulkomaalainen. Tutkimukseni kannalta oleellista on se, että hänellä on kulttuurillinen sidos Suomen ulkopuolelle. Tarkoitin maahanmuuttajataustaisilla oppilailta sekä Suomeen muuttaneita että täällä syntyneitä lapsia ja nuoria, joilla on maahanmuuttajatausta (mm. Ikonen 2005, 10). Puhutaan niin sanotusti ensimmäisen ja toisen polven maahanmuuttajista. Maahanmuuttajataustaisia oppilaita ovat siis tässä tutkimuksessa myös ne, jotka ovat syntyneet Suomessa, mutta joiden vanhemmat tai isovanhemmat ovat saapuneet aikoinaan Suomeen. Tällaisilla oppi-

lailla voi kuitenkin olla edelleen siteitä perheensä ja sukunsa kulttuuriin, ja he elävät kahden kansallisuuden tai kulttuurin välimaastossa (Rastas 2013). Suomessa syntyneiden, mutta silti perheensä ja sukunsa kulttuurillisen identiteetin takia maahanmuuttajataustaiseksi luokiteltavien, määrä oli vuonna 2013 noin 50 000 ulkomaalaistaustaista, mikä vastaa noin 15 prosenttia ulkomaalaistaustaisten kokonaismäärästä (Suomen virallinen tilasto... 2015b). Maahanmuuttajataustaiset henkilöt ovat siis hyvin moninainen joukko, eikä voida esittää tietynlaista tyyppillistä taustaa, joka kuvaisi heitä kaikkia (Tuittu, Klemelä, Rinne & Räsänen 2011: 11). Käyttämäni termi maahanmuuttajataustainen mahdollistaa henkilöiden moninaiset taustat ja tarinat.

Tutkimukseni haastattelutilanteissa en ole haastateltaville opettajille määrittänyt maahanmuuttajataustaisuuden tai kulttuurisen moninaisuuden käsitteitä, vaan olen antanut heidän itse tulkita ja kuvata omia määrittelyitään ja kokemuksiaan vastauksissaan. Kuka on heidän mielestään maahanmuuttajataustainen oppilas, ja milloin luokassa esiintyy kulttuurista tai kielellistä moninaisuutta? Näin ollen tutkimukseni kannalta näiden käsitteiden tarkkarajainen määrittely ei ole tulosten tarkastelun kannalta merkityksellistä. Sen sijaan jätän määrittelyn tarkoituksellisesti joustavaksi. Näin se paremmin kattaa sitä moninaisuuden kirjoa, mitä kouluissa esiintyy ja minkä parissa opettajat työskentelevät. Tällä välttiin haastattelutilanteissa siltä ongelmalta, että kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvä käsitteistö on vaikeasti määriteltävää ja keskustelua herättävää (Muukkonen 2017c; Virta 2011: 12; Virta & Tuittu 2013: 118). Varsinkin käsitteiden monikulttuurisuus ja kulttuurinen moninaisuus välillä pohditaan mitä ne merkitsevät ja miten ne eroavat toisistaan. UNESCO:n kulttuurisen moninaisuuden julistuksen (The convention on the protection... 2005) mukaan kulttuurisella moninaisuudella tarkoitetaan kulttuurien ja yksilöiden tapaa elää, ja että kulttuurit tulisi nähdä tasavertaisina. Lähes rinnakkainen käsite monikulttuurisuus puolestaan viittaa useimmissa määrittelyissä laajempaan yhteiskunnan kontekstiin. Monikulttuurisuuden käsitettä on kritisoitu muun muassa siitä, että se ei tuo esille niin hyvin kulttuurisen moninaisuuden hyväksymistä ja ar-

vostamista (Casinader 2016: 259). Koska tällä hetkellä on keskustelun perusteella suositeltavampaa käyttää käsitettä kulttuurinen moninaisuus, olen samaan tapaan käyttänyt tutkimuksessani käsitteestä monikielisyys sen muunnosta kielellinen moninaisuus.

Suomen kielen osaamista tarvitaan opiskelussa

Suomalaisessa koulujärjestelmässä on pyritty jo pitkään siihen, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetus tapahtuisi normaalissa opetuksessa välttämättä rinnakkaisen koulutusjärjestelmän syntymistä maahanmuuttajataustaisia oppilaita varten (ks. Ikonen 2005, 11–12; Miettinen 2001, 16–17), vaikka perusopetuslaki toisaalta sallii opetuksen antamisen myös maahanmuuttajataustaisten oppilaiden omalla äidinkielellä (Perusopetuslaki 1998). Käytännössä maahanmuuttajataustaiset oppilaat kuitenkin pääasiassa opiskelevat yleisopetuksen mukana. Toki erityisiä tukitoimia on olemassa, ja niitä myös tarjotaan. Tällaista on muun muassa valmistava opetus, jolla pyritään antamaan oppilaalle valmiudet opiskella yhdessä muiden oppilaiden kanssa (Päivärinta 2005a). Yhteisestä opetuksesta ja sitä tukevista mahdollisista tukitoimista huolimatta maahanmuuttajataustaisilla henkilöillä on todettu olevan tilastollisesti heikommät menestymismahdollisuudet niin koulussa kuin myöhemmin työelämässä (ks. Ansala, Hämäläinen & Sarvimäki 2014, 44–46; Kuusela ym. 2008, 184–186).

Toisaalta siitä, vaikuttaako heikompaan koulumenestykseen kielellinen takamatka vaiko kenties maahanmuuttajataustaisten sosiaalinen tausta, käydään Euroopassa kiivasta tieteellistä debattia. Joidenkin kansainvälisten tutkimusten mukaan maahanmuuttajataustaiset lapset ja nuoret (usein toisen polven maahanmuuttajat) pärjäävät koulussa yhtä hyvin, tai vanhempien kannustuksen ja oppilaan motivaation ansiosta jopa paremmin, kuin muut samantyyppisen sosiaalisen taustan tai perhetaustan omaavat lapset ja nuoret (Brinbaum & Cebolla-Boado 2007, 464–467; Rothon 2007, 314–317; van de Werfhorst & van Tubergen 2007, 416–417). Eri päätelmiin tulleet tutkimukset perustelevat eriävää kantaansa sillä, että maahanmuuttajaperheen vanhempien koulutuksen

arvo saattaa laskea uuteen maahan muutettaessa tai vanhemmat eivät saa siirrettyä kotimaansa kulttuurillista pääomaansa kohde- maan kulttuuriin, ja näin ollen lapset menestyvät koulussa heikom- min (Fekjær 2007, 372). Lisäksi on esitetty, että maahanmuutta- jataustaisen oppilaan etninen tausta vaikuttaa oppimismenestyk- seen, koska eri etnisillä ryhmillä näyttäisi olevan erilainen suhtau- tuminen koulunkäyntiin ja opiskeluun (Kristen & Granato 2007, 353–356; Rothon 2007, 317). On myös esitetty, että erityises- ti vastikään kohdemaahan muuttaneet maahanmuuttajataustaiset oppilaat menestyvät huonommin, koska he ovat verrattain uusia tulokkaita yhteisössä, ja he eivät ole ehtineet rakentaa ympärilleen riittävää tukiverkostoa (Sime & Fox 2014, 9–10).

Myös Suomessa on havaittu jo parikymmentä vuotta sitten, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulumenestys on sitä hei- kompaa mitä vähemmän aikaa he ovat viettäneet Suomessa (Val- tonen 1999, 29). Kansainvälisistä tutkimuksista poiketen suoma- laiset tutkimukset korostavat, että meidän oloissamme paikallisen valtakielen, eli suomen, taito on keskeinen tekijä selittämään maa- hanmuuttajataustaisten oppilaiden menestystä koulussa. Tämä joh- tuu siitä, että suomen kieli on erityisen vaativa kieli oppia, ja vast- ikään Suomeen tulleet maahanmuuttajataustaiset oppilaat aloitta- vat koulunkäynnin usein täysin ilman aiempaa tietoa suomen kie- lestä. Jostain toisesta maailmalla yleisemmästä kielestä heillä saat- taisi olla ennestään kokemusta, mutta tuskin koskaan suomen kie- lestä. Esimerkiksi Miettinen (2001, 17), Ikonen (2005, 13–16), Soi- lamo (2008, 3), Virta (2011, 178) sekä Sinkkonen ja Kyttälä (2014) korostavat, että suomen kielen heikko osaaminen rajoittaa opiske- lua uuden kotimaan kielellä. Toisaalta on hyvä muistaa, että kie- llliset haasteet eivät ole puhtaasti kielellisiä niin kuin kielitaito yleensä ymmärretään arkikielen käyttönä, vaan Ahtinevan ja mui- den (2010, 20) sekä Elmerothin (2017, 48–49) mukaan ne liittyvät usein myös oppiaineelle ja kouluympäristölle ominaiseen kielen käyttöön (ns. oppiaineen ja koulun kieleen). Toisin sanoen oppi- laalla on myös vaikeuksia hahmottaa kokonaisuuksia, käsitellä tie- toa sekä ymmärtää käsitteitä ja syy-seuraussuhteita. Muulla kuin omalla äidinkielellään opiskelevien oppilaiden haaste on se, että

sen lisäksi, että he joutuvat opiskelemaan uutta kieltä, he joutuvat myös opiskelemaan itselleen uudella kielellä (Elmeroth 2017, 48).

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimisongelmat korostuvat entisestään, jos valmistavassa opetuksessa ei ole ehditty luoda riittäviä kielellisiä valmiuksia (Miettinen 2001, 17). Lisäksi uuden kielen oppiminen etenee eri oppilailla eri tahtiin (Ahola & Lammermo 2013, 38). Valmistava opetus on melko lyhytkestoinen, eikä eri oppiaineiden erikoissanastoa ja -käsitteitä ehditä opiskella eikä omaksua riittävästi. Jokinen (2010, 75) onkin tiivistänyt, että valmistava opetus on suomen kielen oppimisessa ainoastaan alku pidemmälle kielen oppimisen prosessille. Esimerkiksi Lilja (2014) on havainnut matematiikan tunneilta, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden esittämät kysymykset opetuksen aikana liittyvät melkein aina suomen kieleen tai kielellisiin ongelmiin. Edellä kuvattujen pohdintojen perusteella voidaan siis päätellä, että kansainväliset tutkimustulokset maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opintomenestyksestä eivät ole suoraan verrattavissa Suomen tilanteeseen. Tämän takia on perusteltua keskittyä tässä luvussa suomen kielen taidon vaikutukseen maantieteen opettajien opetuskäytäntöihin.

Aiempia havaintoja opettajien opetuskäytännöistä

Varmistaakseen kaikkien oppilaiden oppimisen, kun luokassa on heikosti opetuksessa käytettävää kieltä osaavia oppilaita, opettajien tulisi kehittää ja soveltaa työssään opetuskäytäntöjä, joita he soveltavat opetuksessaan silloin, kun luokassa on heikosti opetuksessa käytettävää kieltä osaavia oppilaita. (Salinas, Fránquiz & Reidel 2008, 75–76). Aiempien tutkimusten mukaan opettajat mukauttavat toimintaansa luokassa monin eri tavoin: **1)** he joko pyrkivät puhumaan selvemmin, yksinkertaisemmin ja hitaammin (Jauhiainen & Luostarinen 2004, 65–67), tai **2)** he selittivät käsitteitä ja asioita useaan kertaan (Jauhiainen & Luostarinen 2004, 65–67; Virta & Tuittu 2013, 121), tai **3)** he varmistivat moneen kertaan, että maahanmuuttajataustainen oppilas oli ymmärtänyt uuden asian (Jauhiainen & Luostarinen 2004, 65–67; Virta & Tuittu 2013, 121). Lisäksi Ahtineva ja muut (2010, 17–19) havaitsivat, että opet-

tajaopiskelijat olivat opetusharjoitteluisaan **4**) välttäneet murteiden ja sanaleikkien käyttöä puheessaan, **5**) lisänneet kuvien käyttöä opetuksessa (myös Elmeroth 2017, 79), **6**) käyttäneet enemmän eriyttävää materiaalia (myös Virta & Tuittu 2013, 121), **7**) käyttäneet havainnollistavia esimerkkejä enemmän, **8**) lisänneet toiminnallisuutta opetuksessa, **9**) keksineet useampia vaihtoehtoisia selittämistapoja eri asioille sekä **10**) ottivat oppilaiden erilaiset lähtötasot tarkemmin huomioon (myös Virta & Tuittu 2013, 121). Valitettavasti opettajat ovat aiempien tutkimusten perusteella myös karsineet opetettavia sisältöjä (mm. Virta & Tuittu 2013, 121). Tämä on ristiriidassa sen havainnon kanssa, että vaatimustason laskeminen on oppilaille kehittymisen kannalta epäedullista (Delpit 1995; Cohen & Lotan 2004). Opetettavan sisällön karsiminen tapahtuneita ilmeisemmin kielellisten haasteiden takia, koska omien sanojensa mukaan he eivät välttele mitään opetettavia aiheita ainakaan sen takia, että ne olisivat joillekin maahanmuuttajataustaisille oppilaille arkoja tai herkkiä (Muukkonen 2017b).

Kaikki edellä kuvatut kymmenen (1–10) opettajien toimintatapa kielellisesti moninaisen luokan opettamisessa keskittyvät haasteeseen pääasiassa opetettavan oppiaineen sisällön näkökulmasta. Näiden lisäksi toisen kielen oppimista tutkittaessa on havaittu, että **11**) opettajan tulisi varsinkin lukutehtävien yhteydessä keskustella luettavasta tekstistä oppilaiden kanssa (Elmeroth 2017, 78–83). Kyselemällä, vastailemalla ja keskustelemalla opiskeltava tietosisältö tulee samalla kielellisesti vahvistetuksi. Elmerothin (2017, 78–83) mukaan opettajan tulisi myös **12**) kääntää tai selittää oppikirjojen kielellisesti haastava teksti helpommalle arkikielelle, tai **13**) pyrkiä löytämään yhteyksiä oppilaan aiempiin kokemuksiin, toisiin oppiaineisiin tai aiheisiin tai aiempiin opintoihin, tai **14**) lisätä opiskelua oppilaan vahvalla äidinkielellä tai ylipäättään **15**) lisätä oppilaiden keskinäistä keskustelua opeteltavasta asiasta eli yhteisöllistä toimintaa. Yllä mainittuja toisen kielen oppimisen tukevia toimia voisi mielestäni soveltaa myös yksittäisen oppiaineen opetuksessa, koska toisen kielen oppiminen (varsinkin oppiaineen kielen) ja oppiaineen teemojen ja sisällön oppiminen kulkevat yhdessä ja tukevat toisiaan.

Tutkimuksen näkökulma ja tavoite

Kun yhteiskunta ja samalla myös suomalaiset koulut muuttuvat kulttuurisesti ja kielellisesti moninaisemmiksi, edellyttää se yhä enemmän aiheeseen liittyvää tutkimusta muun muassa siitä, miten muutos vaikuttaa koulun arkeen (Virta & Tuittu 2013, 124). Kulttuurista moninaisuutta oppituntien arjessa ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimista onkin kasvatustieteessä tutkittu runsaasti (esim. Soilamo 2008; Virta 2008), mutta yhden tietyn oppiaineen näkökulmasta tehtävää tutkimusta on Virran (2008, 43–44; 2011, 11–13) mukaan tehty verrattain vähän. Myös maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielitaitoa ja suomen kielen oppimista on tutkittu aiemmin runsaasti (esim. Pitkänen-Huhta & Mäntylä 2014), mutta juuri maantieteen oppituntin ja maantieteelle ominaisten käsitteiden opettamisen näkökulmasta sitä ei ole aiemmin tarkasteltu. Maantieteelle läheisten oppiaineiden kuten esimerkiksi historian ja yhteiskuntaopin näkökulmasta tätä on Suomessa tutkittu aiemmin (ks. Saario 2012; Virta 2008). Tutkimukseni pyrkii täyttämään juuri tuota tietoaukkoa maantieteen opetuksesta ja maantieteen opettajien kokemuksista. Maantieteen opettajia haastatteleamalla pyrin selvittämään opettajien kokemuksia ja näkemyksiä opettamisesta kielellisesti moninaisessa luokassa erityisesti heikosti suomea osaavien maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kannalta. Juuri heikon suomen kielen taidon on todettu olevan keskeisin opetukseen ja opettajan toimintaan vaikuttava tekijä (Virta & Tuittu 2013, 121–122).

Valitsin maantieteen oppitunnit tutkimuskohteikseni kolmesta syystä. Ensinnäkin maantieteen oppitunnilla suomenkieliset käsitteet, ja sitä myöten suomen kielen hallinta, ovat tärkeitä (ks. Ahtineva ym. 2010, 17). Toinen syy valita maantiede tutkittavaksi oppiaineeksi on se, että maantiede oppiaineena voi sisällöllisesti ja kasvatuksellisesti auttaa oppilaita ymmärtämään ja hyväksymään kulttuurien moninaisuutta (Houtsonen 2002, 215; Muukkonen 2016, 46). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 (2014, 131 & 384) mukaan ”*maantiedon kannalta keskeistä on tutkia omaa lähiympäristöä sekä ymmärtää erilaisia alueita*

maapallolla, niillä esiintyviä ilmiöitä ja alueilla asuvien ihmisten elämää” ja ”maantiedon opetuksen tehtävänä on tukea oppilaiden maailmankuvan rakentumista”. Kolmanneksi maantiede voi kirjoittamani katsausartikkelin (Muukkonen 2017a) mukaan yhtenä perusopetuksen oppiaineena omalta osaltaan edesauttaa maahanmuuttajataustaisten nuorten kotoutumisessa, koska maantieteessä opetetaan paikallisia ja globaaleja ilmiöitä ja prosesseja sekä sidotaan niitä yhteen. Totesin myös, että hyvässä maantieteen opetuksessa myös kytketään opetusta oppilaiden omiin kokemuksiin ja lähiympäristöön, mikä myös voi edistää kotoutumista. Näin ollen sen lisäksi, että koulu itsessään toimii kotoutumisen edistäjänä, myös yksittäinen oppiaine voi pyrkiä edistämään sitä entisestään. Maantieteellä voisi olla mielestäni tärkeä rooli esimerkiksi valmistavassa opetuksessa, koska Päivärinnan (2005a, 50) mukaan valmistavan opetuksen pitäisi tutustuttaa maahanmuuttajataustainen oppilas Suomen oloihin ja auttaa vertailemaan mikä on erilaista ja mikä toisaalta samanlaista verrattuna oppilaan aiemmin kokemaan. Maantieteen opetus olisi omiaan tämän kaltaisessa omien aiempien kokemusten ja uuden ja tuntemattoman nivomisessa yhteen. Toisaalta maantieteen, kuten myös usean muun oppiaineen, opetuksen haasteena on se, että aineen menestyksellinen opiskelu edellyttää jo hyvää suomen kielen hallintaa toisin kuin kielitaidosta vähemmän riippuvaiset oppiaineet kuten esimerkiksi liikunta, käsityö, kuvataide ja kotitalous (ks. Päivärinta 2005b, 55–56).

Käsitteiden ymmärtäminen ja omaksuminen ovat tärkeää opetuksessa, koska käsitteet ovat Gagnén (1987, 107) mukaan ajattelun perusvälineitä. Cantellin ja Hakosen (2012) mukaan oppilaan tulee maantieteessä ymmärtää myös maantieteellisiä prosesseja ja ilmiöitä ja osata selittää niitä. Tämä ei kuitenkaan onnistu ilman taustalla olevaa maantieteen keskeisten käsitteiden ymmärtämistä. Edellä mainittuja maantieteellisiä prosesseja ovat esimerkiksi globaali vedenkiertokulku, muut globaalit materiaalivirrat (mm. hiihenkierto), spatiaaliset innovaatioiden tai esimerkiksi pandemioiden diffuusioprosessit tai kaupunkikehityksen prosessit. Maantiede oppiaineena ei siis ole paikannimien ja alueiden opettelua kuten yleisesti luullaan (Martin 2013). Maantieteellisten prosessien ym-

märtämisen lisäksi maantiede opettaa kriittistä ajattelua, ja Cantellin, Rikkisen ja Tanin (2007, 7) sanoin ”kullakin alueella vaikuttavien erilaisten tekijöiden välisiä vuorovaikutussuhteita”. Vaikka uusien opetus suunnitelmien myötä maantieteen opetuksessa tulevat nousemaan vahvemmin esille oppilaiden aktiivinen rooli oppijoina ja opettajan toimiminen sen mahdollistajana, on maantieteen opettajan vastaisuudessakin kannettava vastuu siitä, että oppilaat hallitsevat maantieteelle keskeisen käsitteistön (Tani 2017). Maantieteen käsitteistö tulee edelleen olemaan se pohja, joka mahdollistaa maantieteen ilmiöiden ja prosessien kriittisen ja tutkivan oppimisen.

Tutkimukseni pohjan luovat ne aiemmat havainnot, että kulttuurisen ja kielellisen moninaisuuden ja maahanmuuttajataustaisten, ja sitä myötä heikosti suomea osaavien, oppilaiden määrän lisääntymisestä huolimatta vielä ei ole yleisesti täysin yhtenäisiä käytäntöjä tämän huomioimiseksi perusopetuksessa, ja toimintatapojen luominen on vielä kesken (Soilamo 2008, 11; Souto 2011; Teräs & Kilpi-Jakonen 2013, 184). Koska yleisiä käytäntöjä ei juurikaan vielä ole, selvitän empiirisesti, miten erityisesti maantieteen opettajat toimivat opettaessaan sellaista kulttuurisesti moninaista luokkaa, jossa on heikosti suomea osaavia maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Lisäksi tutkimukseni pohjaan vaikuttaa se, että suomen kielen osaaminen on aiempien tutkimusten mukaan yleisesti merkittävin maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimiseen vaikuttava tekijä. Tässä tutkimuksessa tarkastelen sitä, miten suomen kielen taito vaikuttaa maantieteen opetuksessa.

Jos soveltaa Virran (2011, 14) mukailemaa taulukkoa alun perin saksalaisen Klaus Bergmannin esille tuomista ainedidaktiikan tutkimuksen kolmesta lähestymistavasta (empiirinen, reflektiivinen ja normatiivinen), niin tässä luvussa esitän empiirisesti, miten maantieteen oppiainetta opitaan ja opetetaan, sekä minkä tyyppisiä haasteita voidaan nähdä kulttuurisesti ja kielellisesti moninaisessa luokassa. Tämä tutkimus luo pohjan tuleville tutkimuksille, joissa voisi tutkia edellä kuvattuja lähestymistapoja mukaillen reflektiivisesti sitä mikä on oppiaineen merkitys ja normatiivisesti miten oppiainetta olisi opetettava kulttuurisesti moninaisessa luokassa (ks.

Virta 2011, 14). Tutkin kuinka maahanmuuttajataustaisten oppilaiden suomen kielen taito vaikuttaa maantieteen opettajien työskentelyyn oppituntien opetustilanteissa. En tutki yleisiä koulu-, kuntatai valtakunnan tason järjestelyitä toisella kielellä opiskeluun, vaan keskityn maantieteen opettajien opetuksellisiin ratkaisuihin ja valintoihin omassa luokassaan. En myöskään tutki suomen kielen oppimista, vaan maantieteen oppiaineen sisältöjen oppimista suomen kielen osaamisen näkökulmasta. Tämän luvun päätähtäimeni on maantieteen opettajien toimintatapojen ja opetusta tukevien käytäntöjen empiirinen selvittäminen.

Aineisto ja menetelmät

Haastattelin tutkimukseeni kuutta maantieteen aineenopettajaa (H1–H6) Helsingin metropolialueen yläkouluista ja lukioista. Haastattelut tein lukuvuonna 2015–2016. Valitsin tutkimusalueekseni Helsingin metropolialueen, koska yli puolet Suomen maahanmuuttajista asuu pääkaupunkiseudulla (Indikaattoripankki Sotkanet 2015). Tähän kasautumiseen vaikuttaa esimerkiksi se, että usein pakolaiset eivät jää asumaan niihin alkusijoituskuntiin, joihin heidät on sijoitettu, vaan he muuttavat myöhemmin suuriin kaupunkeihin (Jauhiainen 2017b; Munter 2005, 37). Lisäksi työn perässä muuttaneet löytävät työtä todennäköisemmin suuremmista kaupungeista. Helsingin metropolialue on kiinnostava tutkimusalue myös siksi, koska pääkaupunkiseudulla on havaittavissa asuinalueiden ja koulujen etnistä ja sosiaalista eriytymistä (Bernelius 2013a; 2013b; Riitaoja 2010; Vilkama 2011). Osassa alueen kouluista yli kolmasosa oppilaista on maahanmuuttajataustaisia, mikä on selvästi keskimääräistä enemmän (Malin, Kinnunen & Rimpelä 2015, 11). Haastattelin maantieteen opettajia sekä kouluista ja koulualueilta, joissa on runsaasti maahanmuuttajataustaisia oppilaita, että kouluista, joissa heitä on vähemmän. Haastateltujen maantieteen opettajien tyypilliset maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osuudet vaihtelivat heidän luokissaan 10 ja 30 prosentin välillä.

Tutkimukseni aineisto on kerätty teemahaastattelulla, joka mahdollistaa joustavuuden haastattelutilanteessa (Phillips & Johns 2012, 151–152). Tämä puolestaan mahdollistaa tutkimuksen hypoteesittomuuden (Eskola & Suoranta 2014, 19–20). Joustavuus ja hypoteesittomuus olivat tärkeitä, koska tutkimukseni oli luonteeltaan kartoittava avaus aiheeseen, josta ei ollut aiempaa tutkimustietoa maantieteen oppiaineen näkökulmasta. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden asemaa ja roolia juuri maantieteen oppitunneilla ei ole aiemmin tutkittu. Teemahaastattelu mahdollisti aineiston keruun tavalla, jota kyselytutkimus ei olisi mahdollistanut (ks. Cohen, Manion & Morrison 2007). Maantieteen opetusta kartoittavaan tutkimukseen teemahaastattelu oli aineistonkeruussa joustavampi menetelmä kuin strukturoitu kyselytutkimus, joka olisi vaahtunut enemmän pohjatietoja.

Koska tutkimukseni oli aluksi lähes hypoteesiton alustava kartoitus aiheeseen, nojautuivat menetelmäni laadullisten menetelmien Grounded theory -lähestymistapaan. Tämä mahdollistaa aineistolähtöisen tulkinnan teoriaan tukeutuvan menetelmän sijaan (ks. Luomanen 2010). Grounded theory -lähestymistapa soveltuu tähän tutkimukseen, koska etukäteen ei tarvitse olla ennakkotietoa tutkimusaiheesta. Grounded theory -lähestymistavan mukaisesti aihetta tulee tutkia tämän tutkimuksen jälkeen muilla, erilaisilla aineistoilla ja menetelmillä.

Teemahaastattelussa kysyin opettajien näkemyksiä ja kokemuksia heidän maahanmuuttajataustaisten oppilaidensa lähtöiedoista, kielitaidosta, oppimistuloksista sekä ennen kaikkea opettajan omista toimintatavoista ja opetuskäytännöistä. Lisäksi kysyin kokevatko opettajat saaneensa riittävästi koulutusta kulttuurisen ja kielellisen moninaisuuden kohtaamiseen ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamiseen. Kysytyt teemat on esitetty yksityiskohtaisemmin liitteessä 1. Tässä luvussa analysoin vain niitä tuloksia, jotka koskevat maahanmuuttajataustaisten oppilaiden suomen kielen taitoa ja sen vaikutusta maantieteen oppitunteihin, oppilaiden koulunkäyntiin ja opettajien toimintaan, koska Virran (2008), Sinkkosen ja Kyttälän (2014), Soilamon (2008, 136) sekä tämän tutkimuksen havaintojen mukaan suomen kielen taito on

merkittävin maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulumenes-tykseen vaikuttava tekijä. Olen julkaissut tästä samasta haastat-teleaineistosta aiemmin muun muassa maantieteen oppituntien op-pisisältöjä ja kulttuurisesti moninaisessa luokassa arkoja teemoja käsitteleviä tuloksia (Muukkonen 2017b).

Haastatteluaineiston analysoinnin toteutin Ruusuvuoren, Ni-kanderin ja Hyvärisen (2010, 12) esittämien työvaiheiden mukai-sesti. Toisin sanoen aineistoon tutustumisen ja järjestämisen jäl-keen luokittelin aineistoa, ja etsin keskeisiä teemoja. Aineistoon tutustuessani ja sitä luokitellessani esiin nousseet analyttiset ky-symykset olivat laadullisen tutkimuksen periaatteiden mukaises-ti laajoja *miten-* ja *miksi-*kysymyksiä aivan kuten Ruusuvuori ja muut (2010) suosittelevat. Käytännön menetelmänä käytin aineis-ton luokittelun visualisointia käsitekarttana.

Tulokset ja pohdintaa

Maantieteen käsitteiden vaikeus

Tulosteni perusteella maahanmuuttajataustaisten oppilaiden suo-men kielen taito vaikuttaa merkittävästi heidän opiskeluunsa ja maantieteen opettajien opetustyöhön. Samansuuntaisia tulok-sia on havaittu yleisesti monissa muissakin oppiaineissa ja tutki-muksissa (ks. Soilamo 2008, 109; Virta 2008, 78–80). Maantie-teen opettajat kokevat, että heikommin suomen kieltä osaavia täy-tyy ohjata ja auttaa enemmän kuin paremmin suomen kieltä osaa-via, mikä vaikuttaa opettajan ajankäyttöön oppitunnilla. Opettajat toivat esille, että silloin tällöin he pyrkivät soveltamaan eriytettyä opetusta luokassaan. Eriytetty opetus on yksi kulttuurisesti moni-naisen ja siten kielellisesti moninaisen oppilasryhmän opetuksen keinoista, jolla pyritään huomioimaan oppilaiden erilainen oppi-juus (mm. Powell & Powell 2016, 228–231).

Kaikki haastatellut maantieteen aineenopettajat korostavat, et-tä monet maahanmuuttajataustaiset oppilaat kohtaavat kielitaiton-sa vuoksi ongelmia maantieteen oppitunnilla, koska he eivät usein

ymmärrä oppitunnilla käsiteltäviä maantieteen käsitteitä. Haastatellut opettajat kertoivat muun muassa, että:

No se kieli on haaste. Ne keskeiset käsitteet. Ja niiden semmonen niinkun syvä ymmärrys tuottaa pikkasen hankaluuksia. (H5)

Käsitteitä on aika paljon. Ja käsitteet sillai vaikeita. Ja on tavallaan myös sellasia oppilaita, joilla on hirmu sujuva sellanen pintakielitaito, ett ne juttelee ja osallistuu, mutt sitt ku pitää tuottaa tekstii tai lukea niin sitt se on selvästi sitten vaikeampaa. (H1)

Myös Ahtineva ja muut (2010, 17) ovat kuulleet maantieteen opettajien suusta samankaltaisia lausuntoja, kun he ovat tutkineet opettajiksi opiskelevien kokemuksia kulttuurisesti moninaisesta työharjoittelusta. Tulosteni perusteella aivan yksinkertaisiltakin vaikuttavat käsitteet voivat olla yllättävän haastavia. Haastatteluissa esiin nostettuja käsitteitä olivat muun muassa *valtio, maa, niemi-maa, lahti, niemi, Salpausselkä, harju, suppa, suo, turve, ylänkö, alanko* ja *vuoristo*. Juuri sanavaraston suppeus on keskeinen ongelma maantieteen oppitunnilla. Opettajat kuitenkin ovat yksimielisiä, että nämä käsitteet ovat vaikeita myös suomalaisille ja pitkään Suomessa koulua käyneille oppilaille. Haastateltava H1 sanoi esimerkinomaisesti: ”Mutt ett kylhän drumliinit ja harjut ja... ett onhan ne vieraita. Mutt onhan ne monelle supisuomalaiselle niinku aika kaukaisia omasta maailmasta. Että ei ne paljoo oo harjuja ajatellu elämässään ennen ysiluokkaa.”

Käsitteiden oppimisen haastavuus johtaa siihen, että maantieteen opettajan täytyy käydä käsitteitä läpi useampaan kertaan tai löytää toinen tapa selittää sama asia. Samanlaisia vastauksia ovat saaneet maantieteen opettajiksi opiskelevia tutkineet Ahtineva ynnä muut (2010, 17–20) sekä useampia oppiaineita samanaikaisesti käsittelevässä tutkimuksessaan myös Virta ja Tuittu (2013, 121). Elmeroth (2017, 78–79) ehdottaa, että käsitteiden toistaminen tapahtuisi selittämällä käsite esimerkiksi oppilaalle helpommalla ja tutummalla arkikielellä aina kun mahdollista. Toisaalta, kun opettaja toistaa käsitteen uudestaan suullisesti, se ei silti vielä välttämättä johda käsitteen syvempään oppimiseen ja ymmärtämiseen,

vaan on vasta alku sille (ks. Mortimer & Scott 2003, 19). Saarion (2012, 106) mukaan opettajan tulisi tämän jälkeen auttaa oppilaita muodostamaan syvempi merkitys käsitteelle ja auttaa myöhemmin soveltamaan käsitettä itsenäisesti. Käsitteiden toistaminen ei siis yksistään ole maantieteen opettajalta käsitteen syvempää oppimista edesauttava toimintatapa. Tällainen maantieteen opettajan toiminta kuuluu behavioristiseen oppimiskäsitykseen, jossa opettaja on tiedon siirtäjä, ja oppilas on passiivinen tiedon vastaanottaja. Sen haittoja ovat oppimisen passiivisuus ja muistamiseen perustuminen (ks. Cantell ym. 2007, 89, taulukko 11). Toisaalta haastatellut opettajat kokevat tämän auttavan kaikkia oppilaita (myös suomea hyvin osaavia), mutta haastatteluistani ei käynyt ilmi, miten opettajat pystyvät todentamaan tällaisen hyödyn. Cantell ja muut (2007, 85–86) kehottavatkin maantieteen opettajia seuraamaan säännöllisesti oppilaidensa käsitteiden ymmärtämisen syvällisyyttä.

Vaikka edellä kuvattu suullinen tai kirjallinen kuvaileva käsitteen opettaminen on haastatteluideni perusteella yleistä maantieteen oppitunneilla, on sellaisen hyödyllisyyttä kritisoitu (ks. Beck, McKeown & Kucan 2002, 33–34). Teoreettiselta kannalta pohdittuna opettaja voisi kehittää käsitteiden opetusta kielivaikeuksista kärsiville opiskelijoille siirtymällä opetuksessaan Dalen (1969) rakentaman opetusmenetelmien abstraktisuuden skaalan abstrakteista verbaalisista symboleista (kuten käsitteiden esittäminen suullisesti tai kirjallisesti) kohti vähemmän abstrakteja tapoja kuten esimerkiksi visuaalisten symbolien käyttöön tai vielä konkreettisempiin tapoihin eli maasto-opetukseen tai vierailukäynteihin. Näin siirryttäisiin oppimiskäsityksissä aiemmin mainitusta behavioristisesta näkemyksestä empiristiseen ja humanistiseen oppimiskäsitykseen.

Tulosteni perusteella maantieteen opettajat toimivat joskus tämän abstraktisuuden teorian mukaisesti ja hyödyntävät opetuksessaan visuaalisia havainnollisia piirroksia. Samanlaisia tuloksia ovat saaneet myös Ahtineva ja muut (2010, 18). Elmerothin (2017, 79) mukaan havainnollistavien kuvien ja piirrosten käyttö onkin oiva apu havainnollistettaessa vaikeita asioita heikosti kieltä osaaville

oppilaille. Lisäksi piirroksot, kuvat ja kartat sopivat hyvin käytettäväksi maantieteellisten ilmiöiden ja aiheiden opettamiseen, koska Hilanderin (2012, 82) mukaan maantiede on aina ollut visuaalisesti suuntautunut tieteenala. Visuaalisuus tulee entisestään vahvistumaan maantieteen opetuksessa, koska uusimmissa perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmissa tuodaan ensimmäistä kertaa esille uusi käsite geomedia (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014; Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015). Geomediolla tarkoitetaan väljästi kaikkea maantieteellistä aineistoa ja tietoja, mutta entistä enemmän maantieteen opetuksessa tulevat nousemaan esille juuri visuaaliset aineistot (Hilander 2016, 86; 2017a; 2017b, 48–50). Maantieteen opetukseen kuuluvat mielestäni niin kartat ja karttamaiset esitykset kuin myös spatiaalisia ilmiöitä kuvaavat havainnollistavat piirroksot. Tällaisia ovat esimerkiksi veden kierron tai hiilen kierron esittäminen havainnekuvalla tai glasifluviaalisten eli jäätikön ja jäätikköjokien synnyttämien geomorfologisten muodostumien syntyä selittävät piirroksot. Lisäksi diffuusiomalleja tai muuttovirtoja havainnollistetaan usein piirroksilla. Myös valokuvilla voidaan välittää paikkojen tai alueiden tuntua, ilmettä ja mielikuvia. Kuten olen aiemmin maininnut, maantiede ei oppiaineena ole vain paikannimien opettelua, vaan maantieteellisten ilmiöiden ja prosessien ymmärtämistä.

Haastatellut maantieteen opettajat kertovat piirrosten, karttojen ja kuvien lisäksi kaipaavansa useasti myös mahdollisuuksia havainnollistaa suomenkielisiä käsitteitä joillakin konkreettisilla keinoilla tai esimerkeillä. Tämä on tärkeää erityisesti käsiteltäessä aiheita ja käsitteitä, jotka eivät kuulu oppilaiden välittömään jokapäiväiseen arkeen, mikä käy ilmi esimerkiksi:

Ett, jos mä vähän automaattisesti puhun sillä tavalla, että vaikka soista ja jostakin tämmösistä, että siellä on semmosia, tämmösiä, tommosia, niin se menee aivan kokonaan ohi semmosilta oppilailta. Että pitäis niinku konkreettisesti saada havainnollistettua mitä se turve on ja minkälaista siellä suolla on. (H6)

Opettajat haluaisivat hyödyntää enemmän maasto-opetusta, mutta vähentyneet resurssit ja maasto-opetuksen työläys ovat vähen-

täneet tällaisia käytäntöjä. Haanperän (2012) mukaan maasto-opetus sopisi mainiosti maantieteen oppitunneille, koska maantieteessä tutustutaan maapallon ilmiöihin.

Suomessa vietetyt vuodet ratkaisevat

Haastatellut maantieteen opettajat olivat yksimielisiä siitä, että maantieteen opiskelu koulussa on maahanmuuttajataustaisille oppilaille pääsääntöisesti sitä helpompaa, mitä pidempään he ovat olleet Suomessa. Tämä tulos ei ole yllätys, sillä uuden kielen oppiminen on hidas prosessi, ja se kestää yleensä kuudesta seitsemään vuotta (Talib, Löfström & Meri 2004, 104). Kielitaidon kehittymiseen vaikuttaa myös se, että oppilaat saattavat käyttää arjessa eri kieliä eri yhteyksissä. Perheen ja lähipiirin kanssa saatetaan käyttää eri kieltä tai kieliä kuin esimerkiksi kaveripiirin kanssa. Lisäksi koulussa käytetään koulun omaa kieltä. Jos maahanmuuttajataustainen oppilas käyttää suomen kieltä vain koulussa ja koulun kontekstissa, niin ympäristöt ja kohtaamiset suomen kielen oppimiseksi ovat harvassa. Lisäksi oppilaat saattavat käyttää keskenään vähemmän virallista suomen kieltä, ja luokassa opettajan kanssa formaalimpaa kieltä (Jokinen 2010, 74). Nämä voivat aiheuttaa sen, että myös Suomessa syntyneillä toisen polven maahanmuuttajataustaisilla oppilailta voi olla puutteellinen suomen kielen taito (Kyttälä & Ylinampa 2013, 14–15). Maantieteen opettajat ovat yksimielisiä siitä, että vain muutaman vuoden Suomessa ollut maahanmuuttajataustainen oppilas ei saavuta sellaista kielitaidon tasoja, että hän pärjäisi maantieteen oppitunneilla:

Jos ei osaa suomea yhtään, ja meille tulee varsinkin valmistavasta opetuksesta oppilaita, jotka on tullut vuosi sitten Suomeen ja heidän kanssaan ei ole välttämättä yhtään yhteistä kieltä sen vuoden aikana. Ne osaa 'lehmä', 'kana', 'kissa', 'koira'. Aikamääreet on vaikeita 'huomenna' ja 'eilen' ja niin edelleen. Ollaan semmosella tasolla, että alakoulun ykkös-kakkoset niinku osaa ja ymmärtää ne asiat paremmin. Sit on kasin ja ysin jälkeen sillain, että asiat pitäis eriyttää, mikä tarkoittaa, että pitäis rakentaa heidän tasoistaan opetusta. (H4)

Toki poikkeuksiakin löytyy. Oppilaiden kesken on suuria henkilökohtaisia eroja siinä kuinka paljon he saavat opiskelunvalmiuksia valmistavasta opetuksesta, mikä käy ilmi muun muassa opettajan H4 vastauksesta:

Mitä myöhemmin on tultu systeemiin mukaan, pääsääntöisesti sitä huonommin (pärjää). Mutta meillä oli yks kiinalaistyttö, joka lähti vuos tai kaks sitten. Tuli seiskalla tai kutosella Suomeen. Oli vuoden valmistavassa. Niin nää on yksittäistapauksia. Meille tulee samanlaisia oppilaita vuodessa vaikka kuin paljon, mutta yksittäistapaus on se, että hän lähti kiitettävän papereilla meiltä ulos xxxx lukiioon, jossa on aika korkea tavoitevaatimus. Ja hän oli oikeesti hyvä. Mä veikkaan, että hän pääsee jatkaa sinne minne hän haluaa. (H4)

Opettajat pitävät valmistavaa opetusta pääsääntöisesti riittämättömänä maantieteen opetuksen ja opiskelun näkökulmasta. Tämä riittämättömyys on tosin ollut yleisesti tiedossa muissakin oppiaineissa yleisesti jo aiemmin (mm. Soilamo 2008, 138). Keskeisimmät ongelmakohdat ovat jo aiemmin mainitun suomen kielen taidon lisäksi ylipäätään suomalaiseseen koulumaailmaan sisään pääseminen. Maantieteen opettajat kuitenkin tunnustavat, että ilman valmistavaa opetusta maantieteen opiskelu olisi vielä hankalampaa. Kielellisistä haasteista huolimatta maahanmuuttajataustaiset oppilaat ovat yleisesti olleet motivoituneita maantieteeseen, ja opettajien mukaan kokevat oppiaineen innostavaksi ja mielenkiintoiseksi.

Usealla kielellä opiskelu?

Jos oppilaan suomen kielen taito ei riitä maantieteen oppitunnilla opetuksen seuraamiseen tai opetukseen osallistumiseen, hän saattaa käyttää joissain tilanteissa itselleen vahvempaa toista kieltä. Elmerothin (2017, 79) mukaan oppilaan vahvempi äidinkieli mahdollistaa vankemman kognitiivisen ja kokemuksiin sidotun pohjan oppimiselle. Maantieteen opettajien mielestä kahdella kielellä opiskelu sopii maantieteen oppitunnille. Toinen kieli voi olla joko opettajan osaama toinen kieli kuten englanti. Toinen kieli voi olla

myös maahanmuuttajataustaisen oppilaan sellainen vahva kieli, jota opettaja ei osaa. Tällöin oppilas voi maantieteen oppitunnin aikana keskustella opetettavasta aiheesta samaa kieltä puhuvien luokkatovereiden kanssa ja saada näin tukea opiskeluunsa.

Kaiken kaikkiaan maantieteen opettajat näkevät hyvänä, että oppilaat keskustelevat opetettavasta aiheesta keskenään omalla äidinkielellään. Toisaalta oppilas myös voi käyttää oman äidinkielenä sanastoja tai sanalistoja apuna. Lisäksi maantieteen opettajat antavat joskus maahanmuuttajille mahdollisuuden käyttää sanakirjaa tai internetin käännoisivustoja oppitunnin aikana. Ovatpa jotkut jopa tarjonneet valmiita sanalistoja, mikäli sellaisia on ollut saatavilla. Valitettavasti oppimateriaalien tuotanto ei ole pysynyt kielellisen moninaisuuden lisääntymisen mukana (Pitkänen-Huh-ta & Mäntylä 2014, 102). Haastatellut opettajat pitivät tätä valitettavana asiana. Tämä puutos heikentää maahanmuuttajataustaisten oppilaiden mahdollisuuksia käyttää omaa äidinkieltään opiskelun tukena.

Haastatteluiden perusteella oppilaan oman äidinkielen tuominen mukaan opetustilanteeseen ei ole välttämätöntä kaikissa tilanteissa – riippuen tietenkin oppilaiden suomen kielen taidoista. Havainnot maantieteen opetuksen arjesta kertovat, että opettajat mielellään tukisivat kahdella kielellä opiskelua, mikäli luokassa esiintyy siihen tarvetta. Usealla kielellä opiskelua puoltaisi myös se, että opetussuunnitelmien mukaan opetuksessa tulisi huomioida sekä oppilaan oman kieliyhteisön jäsenyyden ja oman kulttuuridentiteettinsä muotoutuminen että toisaalta myös suomalaisen kieliyhteisön jäsenyyden vahvistuminen. Laaksosen (2008, 47) havaintojen mukaan oppilaiden oman äidinkielen hyödyntäminen on kuitenkin vielä ollut vähäistä.

Samassa luokassa vai erillään?

Heikommin suomea osaavien tulisi vaikeuksistaan huolimatta opiskella integroituna tavalliseen luokkaan yhdessä paremmin suomea osaavien kanssa (Sinkkonen & Kyttälä 2014). Samassa luokassa ja paremmin kieltä osaavien oppilaiden kanssa opiskelles-

saan maahanmuuttajataustaisella oppilaalla on mahdollisuus oppia taitavammiltaan ja äidinkielenään suomea puhuvilta ja heidän kanssaan vuorovaikutuksessa, jolloin kielitaito kehittyy (ks. Elmeroth 2017, 83). Kielitaidon kehittymisen myötä maantieteen opiskelu ja oppiminen helpottuvat. Lisäksi kulttuurisesti moninaisessa maantieteen luokassa tarjoutuu runsaammin mahdollisuuksia linkittää oppitunnin aihe oppilaiden omiin kokemuksiin (Muukkonen 2017b). Huonon suomen kielen taidon ei pitäisi siis olla peruste siirtämiselle erityisluokalle (Sinkkonen & Kyttälä 2014). Usein moni maahanmuuttajataustainen oppilas, jolla on ollut haasteita vain suomen kielen kanssa, on silti siirretty erityisopetukseen (Karppinen, Hagman & Kuusela 2008; Sinkkonen, Kyttälä, Karvonen ja Aunio 2011). Puutteellista kielitaitoa ei siis aina osata tulkita oikein (Arvonen 2011). Maantieteen opettajan tulisi ymmärtää, että luokassa on erilaisia oppijoita ja erilaisia oppilaita. Kielitaito on vain yksi ominaisuus, joka voi vaihdella suuresti eri oppilaiden kesken. Maahanmuuttajataustaiset ovat hyvin moninainen ryhmä, jonka maantieteen opettajat haluavat haastatteluiden perusteella parhaansa mukaan integroida mukaan muun luokan opetukseen. Toisaalta jotkut maantieteen opettajat mieltävät integroinnin siten, että päästetään heikon kielitaidon omaavat maahanmuuttajataustaiset oppilaat peruskoulusta muiden mukana läpi (kenties ilman arvosanoja), ja siirretään vastuu oppimisen edistymisestä tuleviin opintoihin, kuten eräs opettajista kertoi:

Useinhan me integroidaan sen takia, että menee sitten tota avoimiin oppilaitoksiin jatkossa, jonka takia pidetään tunnilla aina taktiikaksi, että ei anneta numeroa, vaan annetaan arvioksi 'yritit hyvin' ja sitten plaa plaa plaa. Mutta tota, siltä niinku arvosanoja ei anneta koskaan. Ehkä ei mitään järkeä antaa, koska ei se ois mikään arvosana mikä sieltä tulis. Eikä siinä oo mitään mahdollisuutta saadaakaan. Että koitetaan integroida sitä, että he osallistuu tunnille mukaan muitten kanssa täällä. Että sitten se seuraava paikka on semmonen, että koitetaan mennä vähän eteenpäin. (H4)

Tällaiseen opettajan ajattelutapaan on syynä ennen kaikkea resurssien riittämättömyys. Opettajat haluaisivat auttaa heikosti suomen kieltä osaavia maahanmuuttajataustaisia oppilaita enemmän,

mutta siihen ei ole riittävästi mahdollisuuksia. Ensinnäkin monilla maahanmuuttajataustaisilla oppilailta on sen verran suuria hankaluuksia oppia suomen kieltä, että he eivät selviydy ikätasoaan vastaavalla luokalla (Talib ym. 2004, 104). Siksi opetusresurssien vähäisyys estää tehokkaan opetuksen. Vaikka koulunkäyntiavustajien käyttö koettiin hyväksi resurssiksi auttaa heikosti suomea osaavia maantieteen oppitunneilla, opettajat kuitenkin kokivat, että heille ei annettu koulunkäyntiavustajien resursseja riittävästi käyttöön suhteessa toisiin oppiaineisiin. Opettajat kokivat tulleen kohdelluiksi epätasapuolisesti:

Jos on huono kielitaito, niin sitä tarttis tunnilla enemmän sitä apua, mutt ett koulun resurssit on kyl niin pienet että... Ja yhä pienemmäs käy. Että valoa ei oo kyllä näkyvissä täällä opetuksen puolella kyllä että... Mutta se on niinku pienenevä tuikku, joka häviää kohta. Niitähän on vähennetty (koulunkäyntiavustajat). Nehän tulee vähemmän ja luokat tulee suurenemaan. Että mulla on harvoin – koskaan – ketään täällä apuna. Että on niitä tärkeämpiäkin aineita. (H3)

Koetilanteet ja arvioinnit

Koetilanteet ja oppilaiden arviointi asettavat erityisiä haasteita maantieteen opettajille, mikäli luokassa on heikosti suomen kieltä osaavia maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Sama koskee myös muita oppiaineita (mm. Virta & Tuittu 2013, 122). Kaikki haastattelemani maantieteen opettajat käyvät ennen koetilannetta läpi kokeen kysymykset ja niiden keskeiset käsitteet, kuten opettaja H5 totesi: ”– – ja avaan niitten käsitteiden merkitystä siinä mitä tällä kysymyksellä haetaan”. Maantieteen opettajat ovat todenneet tämän hyödyttävän samalla myös kaikkia luokan oppilaita.

Itse koekysymysten ymmärtämisen lisäksi haasteita on koevaustusten tuottamisessa. Opettaja H5 jatkoi, että: ”Että oppilaat on niinkun motivoituneita ja kiinnostuneita, että tietää paljon asioita, mutta se tieto ei esimerkiks siihen paperille tuu ihan samalla lailla, koska se käsitteistö menee välillä sekaisin.” Opettaja H6 totesi, että:

Joku oppilas on sanonu, että kun kokeeseen pitää kirjottaa jotaki, mutta kyllä hän osais sen vaikka venäjäksi kirjoittaa, mutta hän ei muista sitä sanaa suomen kielellä. Että se jää välillä siitä suomen kielestä kiinni. Ja sitt välillä on vaikee ymmärtää sitä, ett opettaja on vaikka saanu käsityksen, että eikö tämä oppilas oo ymmärtänyt tätä asiaa, vai eikö se osaa kirjottaa sitä. (H6)

Maantieteen opettajan on tällöin vaikea arvioida oppilaan osaamisen ja ymmärryksen tasoa, jos kielivaikeuksien takia oppilas ei saa kirjallisesti tuotua esille todellista osaamistaan. Tämä on yleinen ongelma kaikissa oppiaineissa (Soilamo 2008, 150; Virta, Räsänen & Tuittu 2011, 197–199). Ratkaisuna tähän maantieteen opettajat antavat joskus oppilaalle mahdollisuuden täydentää vastauksiaan suullisesti (vrt. Elmeroth 2017, 90–91), tai oppilas on voinut vastauksessaan tukeutua piirroksiin. Piirrookset ja kartat sopivat muutenkin hyvin maantieteen opetuksessa käytettäväksi, koska Highlanderin ja Välimaan (2014, 48) mukaan karttojen piirtäminen ei edellytä hyvää kielitaitoa ja sopii siksi erilaisista taustoista tuleville maantieteen oppijoille. Piirroksista ja kuvista opettaja saa käsityksen siitä, onko oppilas ymmärtänyt kysytyyn maantieteellisen ilmiön. Maantieteelliset ilmiöt sopivat hyvin siihen, että koevastauksissa hyödynnetään piirroksia. Toisaalta tekstimuotoisia vastauksia arvioidessaan opettajan tulisi Virran (2008, 79–80) mukaan kyetä arvioimaan vajavaisellakin suomen kielellä kirjoitetun vastauksen sisältöä eikä niinkään kirjoitusvirheitä. Lisäksi opettajat ovat tarvittaessa antaneet luvan käyttää esimerkiksi englannin kieltä vastauksissa.

Yleinen asenne haastateltujen maantieteen opettajien kesken on se, että he pyrkivät olemaan reiluja ja oikeudenmukaisia oppilaita kohtaan arvioidessaan heidän osaamistaan. Opettajat haluavat antaa jokaiselle oppilaalle mahdollisuuden osoittaa osaamistaan tavalla tai toisella. Maantieteen opettajien käsitykset arvioinnin tavoitteista ja heidän käyttämänsä monipuoliset arviointikäytännöt noudattavat jo nyt hyvin uusia perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita 2014 (2014, 48). Toisaalta osa haastatelluista opettajista on laskenut tavoitetasoa joidenkin maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kohdalla, kun suomen kielen taito on rajoittanut opiskelua liikaa. Tavoitetason laskusta oppitunneilla ovat ra-

portoineet myös Virta & Tuittu (2013, 121). Kuten teoriataustassa aiemmin kirjoitin, tämä ei ole Delpitin (1995) sekä Cohenin ja Lotanin (2004) mukaan kognitiivisesti järkevää oppilaan kehittymisen kannalta.

Osa opettajista käyttää arvioinnissaan mahdollisuutta arvioida oppilaan osaaminen sanallisesti numeroarvostelun sijaan. Myös Soilamo (2008, 151–152) on havainnut, että opettajien mielestä tämä on hyvä menettelytapa varsinkin vähän aikaa Suomessa asuneiden oppilaiden kanssa. Toisaalta haastatteluideni perusteella tämä saattaa lisätä opettajien taipumuksia laskea tietämättään tai tietoisesti vaatimustasoa yksittäisen oppilaan kohdalla. Virran ja Tuittun (2013, 122) mukaan opettajien toiminta maahanmuuttajataustaisten oppilaiden arvioinnissa saattaa synnyttää epäoikeudenmukaisuutta suhteessa suomen kieltä hyvin osaaviin oppilaisiin. Virta ja Tuittu (2013) jatkavat, että eri koulujen käytännöt maahanmuuttajataustaisten oppilaiden arvioinnissa eivät ole aina selkeät.

Opetussuunnitelmat elävät

Tuloksia tulkitessa tulee ottaa huomioon, että perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet ovat juuri muuttuneet. Edellisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2004 (2004) mukaan kaikille oppilaille tuli opettaa samaa. Opetussuunnitelmien tavoite saman opettamisesta kaikille muodostui maantieteen oppitunneilla ongelmaksi, koska maantieteen opetettavat asiat ja teemat ovat useimmissa tapauksissa käsitesidonnaisia. Uudet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (2014) ovat olleet käytössä vasta vähän aikaa, minkä takia haastatellut maantieteen opettajat ovat vastauksissaan peilanneet kokemuksiaan pääasiassa vanhan vuoden 2004 opetussuunnitelman mukaisiin käytäntöihin. Vielä ei voida varmuudella sanoa kuinka maantieteen opettajien opetus työ on muuttunut tai muuttuu, kun uusien perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 (2014, 28) mukaisesti:

Koulu oppivana yhteisönä on osa kulttuurisesti muuntuvaa ja monimuotoista yhteiskuntaa, jossa paikallinen ja globaali limittyvät. Eri-laiset identiteetit, kielet, uskonnot ja katsomukset elävät rinnakkain ja ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Oppivassa yhteisössä kotikansainvälisyys on tärkeä voimavara.

Nykyään kulttuurinen ja kielellinen moninaisuus nähdään siis rik-kautena ja voimavarana.

Vaikka perusopetuksen tavoitteet ovat muuttuneet aivan viime aikoina, tulokseni maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielellisistä haasteista ja opettajien kertomista opetuskäytännöistä maantieteen oppitunneilla säilyvät valideina. Tämä johtuu siitä, että opetus tapahtuu käytännössä edelleen pääasiassa suomeksi. Lisäksi maantiede koulun oppiaineena on sellainen, mikä haastatteluideni perusteella edellyttää oppilailta paljon lukemista – aivan kuten monissa muissakin reaaliaineissa (ks. Ahtineva ym. 2010, 15). Saario (2012, 87–88) on yhteiskuntaopin oppimista ja kielellisiä vaikeuksia käsittelevässä tutkimuksessaan listannut, että oppilaiden tulisi hallita monipuolista tekstien käyttöä. Oppilaiden tulisi muun muassa ymmärtää lukemaansa, löytää tarvitsemansa tieto, osata tulkita ja arvioida tätä tietoa, kyetä soveltamaan tätä sekä kyetä vertailemaan eri vaihtoehtoja. Myös omien näkemysten tuominen esille on tärkeää. Saario (2012) jatkaa, että oppilaan pitäisi kyetä näihin sekä suullisesti että kirjallisesti. Nämä tavoitteet soveltuvat myös maantieteen opetuksen tavoitteisiin, ja siksi ne vaikuttavat maantieteen opettajan toimintaan luokassa. Oppiaineelle ominaisen tekstien käyttö on oppilaalle haastavaa, jos hän ei hallitse oppiaineelle oleellista käsitteistöä ja kielellisiä käytäntöjä.

Yhteenveto

Tutkimukseni keskeisin tulos on se, että maantieteen opettajat kokevat, että puutteellinen suomen kielen taito vaikeuttaa merkittävästi maahanmuuttajataustaisten oppilaiden maantieteen opiskelua. Tämä johtuu siitä, että usein maahanmuuttajataustaisten oppilaiden sanavarasto ei ole riittävän laaja, ja maantieteen oppitun-

neilla käytetään runsaasti oppiaineelle spesifejä käsitteitä. Pidempään Suomessa asuneet oppilaat pärjäävät pääsääntöisesti paremmin, mutta yksilöllisiäkin eroja löytyy.

Kielelliset haasteet vaikuttavat maantieteen opettajan työhön luokassa ja hänen käyttämiinsä opetuskäytäntöihin. Opettajat joutuvat käymään oppitunnin aikana maantieteen käsitteitä useaan kertaan läpi heikosti suomen kieltä osaavien oppilaiden takia. Tällainen verbaalisten abstraktien käsitteiden kertaaminen ei kuitenkaan välttämättä auta oppilaita ymmärtämään syvällisemmin tarpeellisia käsitteitä. Oppiaineelle spesifin sanaston ja käsitteistön hallinta voi olla laajaa, mutta jäädä kuitenkin pinnalliseksi. Jos opettaja pystyisi vähentämään käsitteen opetuksessa abstraktisuuden tasoa ja liittämään käsitteen esimerkiksi oppilaan omiin kokemuksiin tai konkreettisiin esimerkkeihin, niin heikon kielitaidon omaavalla oppilaalla voisi olla paremmat edellytykset käsitteiden syvällisemmälle ymmärtämiselle. Maantieteen opettajat pyrkivät mahdollisuuksien mukaan toimimaan juuri näin. Opettajat sanovat pyrkivänsä käyttämään piirroksia, kuvia, karttoja ja muita visuaalisia esityksiä opetuksensa tukena. Tämä sopii hyvin maantieteellisten ilmiöiden opettamiseen.

Opettajat sanovat sallivansa joko englannin kielen tai oppilaan oman äidinkielen käytön opetustilanteissa. Tämä tapahtuu joko sanalistojen muodossa tai oppilaiden kesken käytävänä keskusteluna. Opettajat myös sallivat oppilaan täydentää tehtävissään, puheessaan ja arvioinneissa puutteellista suomen kielen sanavarastoa hänelle vahvemmalla kielellä. Oppilaita arvioidessaan maantieteen opettajat haluavat toimia tasapuolisesti ja oikeudenmukaisesti ja sallivat esimerkiksi vastausten täydentämisen suullisesti tai piirroksin. Heikosti suomen kieltä osaavilla oppilailta voi olla vaikeuksia tuottaa kirjallisia vastauksia, vaikka he hallitsisivatkin asian.

Koska kaikki edellä mainitut opetuksen eriyttämisen keinot työllistävät maantieteen opettajia, he kokevat tarvitsevansa lisää resursseja kuten koulunkäyntiavustajia. Kaiken kaikkiaan maantieteen opettajat kokevat työnsä haastavaksi, jos luokassa on heikosti suomen kieltä osaavia oppilaita, jotka eivät ymmärrä maantieteen opetuksessa käytettäviä suomenkielisiä käsitteitä. Muihin oppi-

aineisiin verrattuna tämän tutkimuksen tulokset pelkän maantieteen näkökulmasta ovat muuten yleistettävissä, mutta maantieteen erityispiirteitä ovat vahva visuaalisten aineistojen ja medioiden käyttö. Myös luokkahuoneen ulkopuolella tapahtuva maasto-opetus ja konkreettisten esimerkkien hakeminen oppilaiden lähiympäristöstä ja kokemuksista erottaa maantieteen teoreettisemmista oppiaineista. Opettajalla on maantieteen opetuksessa siis mahdollisuus käyttää monipuolisia opetuskäytäntöjä ja -menetelmiä heikosti suomen kieltä osaavien oppilaiden oppimisen tukemisessa.

Lähteet

- Ahola, S. & Lammervo, T. 2013. Venäjää äidinkielenään puhuvien maahanmuuttajien suomen kielen taito yleisten kielitutkintojen tulosten valossa. *Siirtolaisuus-Migration* 1/2013, 30–39.
- Ahtineva, A., Asanti, R., Järvinen, H-M., Kaartinen, V., Virta, A. & Yli-Panula, E. 2010. Eri oppiaineiden kielelliset haasteet S2-oppilaalle: opettajaopiskelijoiden havaintoja. Teoksessa E. Ropo, H. Silfverberg & T. Soini (toim.) *Toisensa kohtaavat ainedidaktiikat*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisusarja A31, 11–24.
- Ansala, L., Hämäläinen, U. & Sarvimäki, M. 2014. Integroitumista vai eriytymistä? Maahanmuuttajalapsen ja -nuoren Suomessa. Kela, Työpapereita 56/2014. Helsinki: Kela.
- Arvonen, A. 2011. Maahanmuuttajanuorten oppimisvaikeuksien tunnistaminen. *Niilo Mäki Institute Bulletin* 21 (1), 33–42.
- Beck, I. L., McKeown, M. G. & Kucan, L. 2002. *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. New York: The Guilford Press.
- Bernelius, V. 2013a. Eriytyvät kaupunkikoulut: Helsingin peruskoulujen oppilaspuheen erot, perheiden kouluvalinnat ja oppimistuloksiin liittyvät aluevaikutukset osana kaupungin eriytymiskehitystä. Helsingin kaupungin tietokeskuksen *Tutkimuksia* 1/2013.
- Bernelius, V. 2013b. Koulut ja kaupunkikehitys: Helsingin peruskoulujen yhteykset naapurustojen sosiaaliseen ja etniseen eriytymiseen. *Terra* 125 (1), 3–18.
- Brinbaum, Y. & Cebolla-Boado, H. 2007. The school careers of ethnic minority youth in France: success or disillusion? *Ethnicities* 7 (3), 445–474.
- Cantell, H. & Hakonen, R. 2012. Vaikeuksia ilmiöiden selittämisessä ja soveltamisessa – maantiedon oppimistuloksia yhdeksäsluokkalaisten kansallisesta arvioinnista. *Terra* 123 (3), 141–149.
- Cantell, H., Rikkinen, H. & Tani, S. 2007. *Maailma minussa – minä maailmassa: maantieteen opettajan käsikirja*. *Studia Paedagogica* 33. Helsinki: Soveltavan kasvatustieteen laitos, Helsingin yliopisto.
- Casinader, N. 2016. A lost conduit for intercultural education: school geography and the potential for transformation in the Australian curriculum. *Intercultural Education* 27 (3), 257–273.

- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2007. Research methods in education. London: Routledge.
- Cohen, E. G. & Lotan, R. A. 2004. Equity in heterogeneous classrooms. Teoksessa J. A. Banks & C. A. McGee Banks (toim.) Handbook of research on multicultural education. (2. painos) New York: Macmillan Publishing, 736–750.
- Dale, E. 1969. Audiovisual methods in teaching. (3. painos) New York: Holt, Rinehart & Winston, Inc.
- Delpit, L. 1995. Other people's children: cultural conflict in the classroom. New York: The New Press.
- Elmeroth, E. 2017. Möte med andraspråkselever. Lund: Studentlitteratur.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Fekjær, S.N. 2007. New differences, old explanations: can educational differences between ethnic groups in Norway be explained by social background? *Ethnicities* 7 (3), 367–389.
- Gagné, R.M. 1987. The conditions of learning and theory of instruction. (4. painos). New York: CBS Publishing Asia Ltd.
- Haanperä, H. 2012. Maantieteen maasto-opetus koulussa. *Terra* 124 (3), 185–190.
- Hilander, M. 2012. Kuvatulkinta ja maantieteellisten merkitysten muodostuminen: nuorten tulkintoja eteläafrikkalaisista ja newyorkilaisista maiseista. *Terra* 124 (2), 73–84.
- Hilander, M. 2016. Reading the geographical content of media images as part of young people's geo-media skills. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education* 2016 (2), 69–92.
- Hilander, M. 2017a. Havaintoja geomedian tulkinnoista. *Terra* 129 (4), 223–229.
- Hilander, M. 2017b. Kuvatulkinta ja maantieteellinen tarkkaavaisuus: semioottinen ajattelutapa nuorten visuaalisen lukutaidon osana. *Kasvatustieteellisiä tutkimuksia* 5. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Hilander, M. & Välimaa, I. 2014. Kohti elämysmaailmaa: maantieteellisen miellekartan piirtäminen eksistentiaalisen semiotiikan näkökulmasta. *Alue ja Ympäristö* 43 (2), 46–56.
- Houtsonen, L. 2002. Geographical education for environmental and cultural diversity. *International Research in Geographical and Environmental Education* 11 (3), 213–217.
- Ikonen, K. 2005. Maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen järjestäminen. Teoksessa K. Ikonen (toim.) Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa – opetus suunnitelmatyöstä käytäntöön. Helsinki: Opetushallitus, 10–23.
- Indikaattoripankki Sotkanet. 2015. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. <https://www.sotkanet.fi/>. (Luettu 20.10.2015.)
- Jauhiainen, J.S. 2017a. Turvapaikanhakijoiden tulo Euroopan unioniin ja Suomeen vuonna 2015. Teoksessa J.S. Jauhiainen (toim.) Turvapaikka Suomesta? Vuoden 2015 turvapaikanhakijat ja turvapaikkaprosessit

- Suomessa. Turun yliopiston maantieteen ja geologian laitoksen julkaisu- ja 5, 19–30.
- Jauhiainen, J.S. 2017b. Vuoden 2015 turvapaikanhakijoiden muuttoliike Suomessa. Teoksessa J.S. Jauhiainen (toim.) Turvapaikka Suomesta? Vuoden 2015 turvapaikanhakijat ja turvapaikkaprosessit Suomessa. Turun yliopiston maantieteen ja geologian laitoksen julkaisuja 5, 119–132.
- Jauhiainen, N. & Luostarinen, S. 2004. Maahanmuuttajaoppilaan opettamisen rikkaus ja raskaus: 1.–6.-luokan luokanopettajien kokemuksia maahanmuuttajaoppilaiden opettamisesta yleisopetuksen luokassa. Julkaisematon pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto.
- Jokinen, P. 2010. Suomenoppijan alkavat luku-, kirjoitus- ja tekstitaidot perusopetukseen valmistavassa opetuksessa. *Finnish Journal of Ethnicity and Migration* 5 (3), 71–86.
- Karppinen, K., Hagman, Å & Kuusela, J. 2008. Maahanmuuttajaoppilaiden määrät peruskoulun päättöluokalla. Teoksessa J. Kuusela, A. Etelälahti, Å. Hagman, R. Hievanen, K. Karppinen, L. Nissilä, U. Rönneberg & M. Siniharju (toim.) Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus – tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistämisestä. Helsinki: Edita Prima, 57–71.
- Kristen, C. & Granato, N. 2007. The educational attainment of the second generation in Germany: Social origins and ethnic inequality. *Ethnicities* 7 (3), 343–366.
- Kuusela, J., Etelälahti, A., Hagman, Å, Hievanen, R., Karppinen, K., Nissilä, L., Rönneberg, U. & Siniharju, M. 2008. Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus – tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistymisestä. Helsinki: Opetushallitus.
- Kyttälä, M. & K. Ylinampa. 2013. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulupolut – oppilaiden kokemuksia koulunkäynnin kannalta merkityksellisistä asioista. Niilo Mäki Institute Bulletin 23 (3), 13–31.
- Laaksonen, A. 2008. Maahanmuuttajaoppilaat erityiskouluissa. *Finnish Journal of Ethnicity and Migration* 3 (1), 45–48.
- Lilja, N. 2014. Matematiikkaa vai suomea? S2-oppijoiden oma-aloitteiset kysymykset peruskoulun matematiikan oppitunneilla. Teoksessa M. Mutta, P. Lintunen, I. Ivaska & P. Peltonen (toim.) Tulevaisuuden kielenkäyttäjät. *Language users of tomorrow. AFinLAN vuosikirja* 2014. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 72, 25–48.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015. 2015. Helsinki: Opetushallitus.
- Luomanen, J. 2010. Straussilainen Grounded theory -menetelmä. Teoksessa Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino. 351–371.
- Malin, M., Kinnunen, J. M. & Rimpelä, A. 2015. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden elinolot, hyvinvointi ja koulumenestys. Teoksessa M. Vainikainen & A. Rimpelä (toim.) Nuorten kehitysympäristö muutoksessa: peruskoulujen oppimistulokset ja oppilaiden hyvinvointi eriytyvällä Helsingin seudulla. Tutkimuksia / Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteellinen tiedekunta, opettajankoulutuslaitos 363, 69–92.

- Martin, F. 2013. What is geography's place in the primary school curriculum? Teoksessa D. Lambert & M. Jones (toim.) *Debates in geography education*. London: Routledge, 17–28.
- Miettinen, M. 2001. "Kun pitää olla vastaanottamassa sitä kansainvälistymistä": pohjoiskarjalaisten luokanopettajien käsitykset monikulttuurisuuskasvatuksesta. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 67.
- Mortimer, E. & Scott, P. 2003. *Meaning making in secondary science classrooms*. Maidenhead: Open University Press.
- Munter, A. 2005. Pääkaupunkiseudun maahanmuuttajat tilastoissa. Teoksessa T. Joronen (toim.) *Maahanmuuttajien elinolot pääkaupunkiseudulla*. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus, 11–23.
- Muukkonen, P. 2016. Kansainvälistyminen heittää haasteen – maantiede vastaa. *Yliopistopedagogiikka* 23 (1), 45–47.
- Muukkonen, P. 2017a. Maahanmuuttajataustaisten nuorten kotoutumisen paikat ja maantiede: asuinympäristö, koulu ja maantieteen luokka. *Terra* 129 (1), 29–37.
- Muukkonen, P. 2017b. Maantieteen oppituntien sisällöt ja niiden käsittely kulttuurisesti moninaisessa luokassa: opettajien kokemuksia mahdollisuuksista ja haasteista. *Terra* 129 (1), 17–27.
- Muukkonen, P. 2017c. Moninaisuus, monikulttuurisuus vai kansainvälisyys? *Terra* 129 (1), 1–2.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628. 1998. <http://www.finlex.fi>. (Luettu 26.2.2017.)
- Phillips, R. & Johns, J. 2012. *Fieldwork for human geography*. London: SAGE Publications.
- Pitkänen-Huhta, A. & Mäntylä, K. 2014. Maahanmuuttajat vieraan kielen oppijoina monikielisen oppilaan kielirepertuaarin tunnistaminen ja hyödyntäminen vieraan kielen oppitunnilla. Teoksessa M. Mutta, P. Lintunen, I. Ivaska & P. Peltonen (toim.) *Tulevaisuuden kielenkäyttäjät. Language users of tomorrow*. AFinLAN vuosikirja 2014. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 72, 89–108.
- Powell, D. L. & Powell, R. G. 2016. *Classroom communication and diversity*. New York: Routledge.
- Päivärinta, M. 2005a. Eri oppiaineiden opetus valmistavassa opetuksessa. Teoksessa K. Ikonen (toim.) *Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa – opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön*. Helsinki: Opetushallitus, 50–53.
- Päivärinta, M. 2005b. Oppilaan integroiminen perusopetuksen ryhmiin. Teoksessa K. Ikonen (toim.) *Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa – opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön*. Helsinki: Opetushallitus, 54–57.
- Rastas, A. 2013. *Ethnic identities and transnational subjectivities*. Teokses-

- sa P. R. Spickard (toim.) *Multiple identities: migrants, ethnicity, and membership*. Indianapolis: Indiana University Press, 41–60.
- Riitaoja, A. 2010. Asuinalueiden ja koulujen eriytyminen Helsingissä – yhteiskunnalliset ja kasvatukselliset haasteet. *Terra* 122 (3), 137–151.
- Rothon, C. 2007. Can achievement differentials be explained by social class alone?: an examination of minority ethnic educational performance in England and Wales at the end of compulsory schooling. *Ethnicities* 7 (3), 306–322.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysit. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 9–39.
- Saario, J. 2012. Yhteiskuntaopin kieliympäristö ja käsitteet: toisella kielellä opiskelevan haasteet ja tuen tarpeet. *Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in humanities* 172.
- Salinas, C., Fránquiz, M. E. & Reidel, M. 2008. Teaching world geography to late-arrival immigrant students: highlighting practice and content. *The Social Studies* 99 (2), 71–76.
- Sime, D. & Fox, R. 2014. Migrant children, social capital and access to services post-migration: transitions, negotiations and complex agencies. *Children & Society* 29 (6), 524–534.
- Sinkkonen, H., Kyttälä, M., Karvinen, O. & Aunio, P. 2011. Maahanmuuttajalasten erityisluokkasiirrot – syynä todelliset oppimisvaikeudet vai heikko kielitaito? *Niilo Mäki Institute Bulletin* 21 (1), 14–25.
- Sinkkonen, H. & Kyttälä, M. 2014. Experiences of Finnish teachers working with immigrant students. *European Journal of Special Needs Education* 29 (2), 167–183.
- Soilamo, O. 2008. Opettajan monikulttuurinen työ. Turun yliopiston julkaisu- ja sarja C 267. Turku: Opettajankoulutuslaitos, Turun yliopisto.
- Souto, A.-M. 2011. Arkipäivän rasismi koulussa: etnografinen tutkimus suomalais- ja maahanmuuttajanuorten ryhmäsuhteista. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 110.
- Suomen virallinen tilasto (SVT): muuttoliike (verkkojulkaisu). 2015a. Tilastokeskus. <http://www.stat.fi/til/muutl/>. (Luettu 11.9.2015.)
- Suomen virallinen tilasto (SVT): väestörakenne (verkkojulkaisu). 2015b. Tilastokeskus. <http://www.stat.fi/til/vaerak/>. (Luettu 11.9.2015.)
- Talib, M., Löfström, J. & Meri, M. 2004. Kulttuurit ja koulu: avaimia opettajille. Helsinki: WSOY.
- Tani, S. 2017. Maantieteen opetuksen haasteita: digitalisaatio, opetuksen eheyttäminen ja opettajan roolin murros. *Terra* 129 (4), 211–222.
- The convention on the protection and promotion of the diversity of cultural expressions. 2005. Paris: UNESCO.
- Teräs, M. & Kilpi-Jakonen, E. 2013. Maahanmuuttajien lapset ja koulutus, Teoksessa T. Martikainen, P. Saukkonen & M. Säävälä (toim.) *Muuttajat: kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta*. Helsinki: Gaudemus. 184–202.
- Tuittu, A., Klemelä, K., Rinne, R. & Räsänen, M. 2011. Tutkimiskohteena maahanmuuttajien koulutus. Teoksessa K. Klemelä, A. Tuittu, A. Virta &

- R. Rinne (toim.) Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisu A 211, 9–34.
- Valtonen, K. 1999. Pakolaisten kotoutuminen Suomeen 1990-luvulla. Työhallinnon julkaisu 228. Helsinki: Työministeriö.
- van de Werfhorst, H. G. & van Tubergen, F. 2007. Ethnicity, schooling, and merit in the Netherlands. *Ethnicities* 7 (3), 416–444.
- Vilkama, K. 2011. Yhteinen kaupunki, eriytyvät kaupunginosat? Kantaväestön ja maahanmuuttajataustaisten asukkaiden alueellinen eriytyminen ja muuttoliike pääkaupunkiseudulla. Helsingin kaupungin tietokeskuksen Tutkimuksia 1/2011.
- Virrankoski, O. 1994. Muukalaisuuden kohtaaminen peruskoulun päättöluokalla: moraalikasvatus peruskoulussa ja päättöluokan oppilaiden kansalliset muukalaiskokemukset sekä ennakkoluulot sosio-kognitiivisena rakenteena. Turun yliopiston julkaisu, sarja C 107.
- Virta, A. 2008. Kenen historiaa monikulttuurisessa koulussa. Kasvatusalan tutkimuksia 39.
- Virta, A. 2011. Ainedidaktiikan tutkimushaasteet monikulttuurisessa koulussa. Teoksessa L. Tainio, K. Juuti, A. Kallioniemi, P. Seitamaa-Hakkarainen & A. Uitto (toim.) Näkökulmia tutkimusperustaiseen opetukseen. Ainedidaktisia tutkimuksia 1, 11–21.
- Virta, A., Räsänen, M. & Tuittu, A. 2011. Opettaja keskellä monikulttuurisuutta. Teoksessa K. Klemelä, A. Tuittu, A. Virta & R. Rinne (toim.) Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisu A 211, 159–233.
- Virta, A. & Tuittu, A. 2013. Miten koulu vastaa kulttuurisen moninaisuuden haasteeseen. Teoksessa S. Mahlamäki-Kultanen, T. Hämäläinen, P. Pohjonen & K. Nyssölä (toim.) Maailman osaavin kansa 2020 – koulutuspolitiikan keinot, mahdollisuudet ja päämäärät. Koulutustutkimusfoorumin julkaisu. Raportit ja selvitykset 2013: 8. Helsinki: Opetushallitus, 116–131.

Liite 1. Teemahaastattelun teemat ja runko.

Teemahaastatteluissa kysyttiin seuraavia asioita:

1. Taustatiedot
 - Onko opettaja taustaltaan biologi vai maantieteilijä?
 - Kuinka suuri osuus oppilaista on maahanmuuttajia (%)?
 - Miten suuressa koulussa opettaja opettaa?
 - Mitä kansallisuuksia opettaja opettaa?
2. Onko maahanmuuttajataustaisten oppilaiden lähtötiedot samalla tasolla kuin suomalaisilla oppilailla?
 - Suomen aluemaantieteessä
 - Suomen luonnonmaantieteessä
 - Suomen yhteiskuntamaantieteessä
 - Globaali tietämyksessä
 - Ympäristötietämyksessä
 - Spatiaalisessa hahmotuskyvyssä
3. Oppivatko maahanmuuttajaoppilaat maantiedettä samalla tavalla kuin suomalaiset oppilaat?
 - Millaista on maantieteen oppiminen verrattuna suomalaisiin oppilaisiin?
4. Suomen kielen taito
 - Miten maahanmuuttajaoppilaan kielitaito vaikuttaa hänen maantieteen opiskeluunsa?
5. Vaikuttaako maahanmuuttajaoppilaiden läsnäolo opetettaviin aiheisiin tai aiheiden käsittelyyn?
 - Tuoko lisäpanosta, kulttuurista moninaisuutta tai sen tietämystä opetukseen?
 - Vältetäänkö jonkin aiheen käsittelyä?
 - Asettaako opettaja odotuksia oppilaidensa osaamiselle alueista, joissa heillä on juuria?
 - Leimataanko maantieteen opetuksessa tietyn alueelta tuleva oppilas kyseisen alueen käsittelyn yhteydessä?
6. Antaako opettajankoulutus tai täydentävä koulutus eväitä kulttuurisesti moninaiseen opettajan työhön?

14. Mihin musiikkikasvatus tarvitsee intersektionaalista feminismiä?

Johdanto

Syksyllä 2015 Eurooppa oli uudenlaisen tilanteen edessä. Lähi-idän levottomuudet olivat kärjistyneet mittavaksi pakolaiskriisiksi ihmisten pyrkiessä sodan ja levottomuuksien keskeltä kohti turvallisempia maita. Pakolaiskriisi näkyi myös suomalaisessa yhteiskunnassa: vastaanottokeskuksia perustettiin ympäri Suomea ja alkoi mittava yhteiskunnallinen keskustelu pakolaispolitiikasta, joka kirvoitti paikoin jopa rasistisia äänenpainoja. Sosiologit ovat osoittaneet lisääntyvän diversiteetin lisäävän paradoksaalisesti myös yhteiskunnan polarisoitumista, kun perinteiset käsitykset kansallisuudesta horjuvat (esim. Bauman 1997; Giddens 2009). Ilmiö on ollut näkyvissä paitsi Yhdysvalloissa, myös Euroopassa: muun muassa Euroopan unionin ja Turkin solmima pakolaissopimus ja Yhdysvaltojen presidentti Donald Trumpin puuhaama muuri Meksikon rajalle maahanmuuton tukkimiseksi ovat varsin konkreettisia esimerkkejä poliittisesta jaottelusta 'meihin' ja 'muihin' (ks. esim. Bauman 1997).

Monikulttuurisuuskeskustelun lähtökohtana on usein nähty olleen ajatus, jonka mukaan suomalainen yhteiskunta olisi ennen maahanmuuttoa ollut kulttuurisesti homogeeninen ja monoliittinen yhtenäiskulttuuri (Dervin, Paatela-Nieminen, Kuoppala & Riitaoja 2012; Riitaoja 2013a; Riitaoja 2013b; Hebert & Karlsen 2010; Räsänen 2010). Suomalaisuus on kuitenkin pitänyt ja pitää sisällään eri kulttuureita. Näin ollen suomalaisuus ei olekaan vääjäämättömästi palautettavissa esimerkiksi kristinuskoon, heteroseksuaalisuuteen tai valkoisuuteen. Oletusta kulttuurisesta yhtenäisyydestä rikkovat esimerkiksi suomalaisen yhteiskunnan alueelliset erot (Dervin, Paatela-Nieminen, Kuoppala & Riitaoja 2012). Lisäksi Suomessa on jo ennen maahanmuuton kiihtymistä asunut muun muassa saamelais- ja romanivähemmistöjä, mikä osaltaan kyseenalaistaa oletuksen suomalaiskulttuurin aiemmasta homogeenisyydestä (Kallio & Partti 2013; Riitaoja 2013a; Hebert & Karlsen 2010; Karlsen & Westerlund 2010; Räsänen 2010).

Lisääntyvän, globaalin maahanmuuton vuoksi on suomalaisen yhteiskunnan edelleen moninaistuminen vääjäämätöntä. Kasvava diversiteetti koskettaa myös suomalaista koulua, joka ei suinkaan ole yhteiskunnasta erillään kelluva saareke, vaan jota on päinvastoin tituleerattu jopa yhteiskunnan pienoismalliksi (esim. Räsänen 2010). Metafora ei ole tuulesta temmattu – tavoittaahan peruskoulu jokaisen suomalaisen yhteiskunnallisesta taustasta riippumatta. Kaikille yhteisellä perusopetuksella voidaan lisätä yhteiskunnan tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta, sillä pakollinen ja julkisesti rahoitettu peruskoulu voi parhaimmillaan tasata nuorten välistä eriarvoisuutta kaventamalla sosiaalisista ja taloudellisista lähtökohdistä juontuvia perheiden välisiä kuiluja (Kivinen, Hedman & Kaipainen 2013).

Kansainväliset tutkimukset ovat osoittaneet, että taideopetuksella on erityinen rooli, kun halutaan purkaa eriarvoisuutta ja lisätä hyvinvointia (esim. Bamford 2006; Catterall 2009). Peruskoulun pakollisena osana esimerkiksi musiikin- ja kuvataiteenopetus tuovat lisäksi taiteen kokemisen ja tekemisen mahdolliseksi kaikille lapsille ja nuorille vanhempien varallisuudesta tai yhteiskunnallisesta taustasta riippumatta. Tutkijat ovat kuitenkin huomauttaneet,

ettei taideopetus ole automaattisesti yhdenvertaisuutta lisäävää, ja pahimmillaan taide voikin jopa lisätä eriarvoisuutta tai toimia esimerkiksi nationalistisen ideologian vahvistajana (esim. Räsänen 2010; Westerlund ym. 2016). Jotta taide- ja taideopetus positiivisine vaikutuksineen olisivat demokraattisesti jokaisen oppilaan tavoitettavissa, tulisi kiinnittää huomiota niihin kohtiin, joissa epätasa-arvo potentiaalisesti syntyy ja vahvistuu.

Tässä luvussa pohdin, millaisia teoreettisia tulokulmia intersektionaalinen feminismi (esim. Crenshaw 1989; Crenshaw 1991; Lykke 2010; Grzanka 2014a; Grzanka 2014b) voisi tuoda musiikkikasvatuksen tutkimukseen. Pohdin myös, miten intersektionaalisuus mahdollistaisi epätasa-arvon muodostumisen paikkojen hahmottamisen musiikkikasvatuksessa. Luku on katsaus musiikkikasvatuksen aiempaan tutkimukseen. Samalla se esittelee teoreettisen pohjan, jolle intersektionaalista feminismiä peruskoulun populaarimusiikin opetuksessa käsittelevä väitöskirjani rakentuu. Kuten väitöstyössäni, pyrin myös tässä luvussa siirtämään huomion musiikkikasvatuksessa usein esitetyistä 'miten'-kysymyksistä kohti 'miksi' - ja 'kenelle' -kysymyksiä (ks. myös Väkevä 2006), joiden esittämisen näen olevan välttämätöntä, kun pohditaan musiikkikasvatuksen demokraattisuuden mahdollisuuksia edelleen moninaistuvassa suomalaisessa yhteiskunnassa.

Keskeiset käsitteet

Suomalaisen koulun kontekstissa puhe monikulttuurisuudesta viittaa usein siihen, että koulu yhteisössä on myös muitakin kuin valkoisia ja länsimaisia jäseniä. Useimmiten termi monikulttuurisuus viittaa siis erilaisiin ja ei-suomalaisiksi miellettyihin taustoihin sekä useisiin äidinkieliin. (Jokikokko & Järvelä 2013; Riitaoja 2013a; Riitaoja 2013b.) Kun määritelmää 'monikulttuurinen' käytetään ainoastaan yhteisöistä, joissa on toimijoita erilaisista kulttuuritaustoista, rakentaa se samalla ajatusta suomalaisuudesta kulttuurisesti yhtenäisenä ja pysyvänä monoliittina. Suomalaisessa koulussa valkoisuus näyttäytyykin edelleen normina, jota vasten ei-valkoisuus

rinnastuu monikulttuurisena ja etnisenä 'toisena' (ks. esim. Dervin, Paatela-Nieminen, Kuoppala & Riitaoja 2012; Riitaoja 2013a; Riitaoja 2013b). Näin valkaisu normalisoituu ja vastaavasti muut ihonvärit näyttäytyvät 'etnisyytenä'. Samalla jako meihin (suomalaisiin) ja muihin (ei-suomalaisista kulttuureista tuleviin) vahvistuu.

Tässä luvussa termi monikulttuurisuus viittaa yhteiskunnalliseen monimuotoisuuteen, joka on Pohjoismaissa viime vuosina lisääntynyt maahanmuuton seurauksena, mutta joka on lisäksi ollut osa suomalaista yhteiskuntaa jo ennen maahanmuuton nykyistä laajuutta (esim. Dervin, Paatela-Nieminen, Kuoppala & Riitaoja 2012; Kallio & Partti 2013; Riitaoja 2013a). Käytän termiä interkulttuurisuus (esim. Räsänen 2007; Räsänen 2010) viitaten monikulttuurisessa yhteiskunnassa kulttuurien välillä tapahtuvaan vuorovaikutukseen. Termi interkulttuurinen kompetenssi (esim. Taylor 1994; Dervin, Paatela-Nieminen, Kuoppala & Riitaoja 2012; Jokikokko & Järvelä 2013) puolestaan viittaa taitoihin, jotka mahdollistavat kulttuurien välisen vuorovaikutuksen ja keskinäisen kunnioituksen.

Koska monikulttuuriseen kouluun keskittyvä tutkimus paljastaa usein epätasa-arvoa synnyttäviä rakenteita, voi monikulttuurinen koulu toimia ikään kuin testinä koulukäytäntöjen demokraattisuudelle ylipäänsä (Karlsen & Westerlund 2010). Yhdenvertaisuuden ja demokratian rakentamista ei kuitenkaan voida jättää ainoastaan monikulttuuristen yhteisöjen asiaksi, sillä nyky-yhteiskunnassa kaikki oppilaat kasvavat osaksi monikulttuurista maailmaa (Räsänen 2007; Jokikokko & Järvelä 2013). Kun lisäksi huomioidaan esimerkiksi sukupuolista, asuinpaikoista tai perheiden varallisuudesta juontuvat erot, voidaan huomata suomalaisen yhteiskunnan ja näin ollen myös suomalaisen koulun olevan monikulttuurinen riippumatta oppilaiden kulttuurisista taustoista tai äidinkielistä (Dervin, Paatela-Nieminen, Kuoppala & Riitaoja 2012; Jokikokko & Järvelä 2013). Diversiteetti ja moninaisuus viittaavat siis tässä luvussa muuhunkin kuin kulttuuriseen tai etniseen taustaan.

Sen lisäksi, että kasvatustieteen tutkimus on huomionnut suomalaisen yhteiskunnan lisääntyvän moninaisuuden (esim. Lappa-

lainen 2006; Riitaoja 2013a), on se 2000-luvulla pyrkinyt myös tarkastelemaan tapoja, joilla erilaiset sosiaaliset kategoriat (kuten yhteiskuntaluokka, vammaisuus, etnisyys, kansallisuus, rotu ja rodullistamisen sekä seksuaalisuus) potentiaalisesti risteävät oppilaiden eletyssä ja koetussa todellisuudessa – ja näin ollen myös koulukäytännöissä. Tällaista intersektionaalista lähestymistapaa (ks. esim. Crenshaw 1989; Crenshaw 1991; Lykke 2010; Grzanka 2014a; Grzanka 2014b) ovat kasvatustieteen tutkimuksessa hyödyntäneet muun muassa Jukka Lehtonen, jonka väitöstyössä seksuaalisuus ja sukupuoli kulkevat erillisinä mutta usein keskenään lomittuvina käsitteinä (2003, 15), Sirpa Lappalainen, joka kysyy väitöstyössään, miten lapset työstävät etnisyyttä ja miten sukupuoli kietoutuu lasten etnisyyden työstämisen prosessiin (2006, 2) sekä Mari Käyhkö, joka on tutkinut sukupuolen ja yhteiskuntaluokan yhteenkietoutumista työläistyttöjen kasvattamisessa (2007, 123).

Intersektionaalisuus voidaan ymmärtää myös metodologiana, sillä se tarjoaa kehyksen tai linssin, joka ohjaa empiirisen tutkimuksen toteuttamista (Grzanka 2014b). Intersektionaalisuuden hyödyntäminen teoreettisena linssinä viittaakin tässä luvussa teoreettis-metodologiseen työkaluun, jolla voidaan pyrkiä hahmottamaan moninaisuuden kompleksisuutta. Intersektionaalisuuden käyttäminen tutkimuksellisenä linssinä edellyttää pohdintaa teorian ja metodologian suhteesta. Voidaan esimerkiksi kysyä: Miten menetit voivat kontribuoida teorian jalostamiseen ja kuinka teoria voi katalysoida uusia tapoja ajatella metodeja (Grzanka 2014b)? Tai kuten Marianne Liljeström kysyy: ”Miksi ajatellaan, että juuri kyseisen [tutkijan valitseman] teorian avulla voidaan tuottaa uskottavampaa tai vakuuttavampaa tietoa?” (Liljeström 2004, 9.)

Koska intersektionaalisuuden käyttäminen tutkimuksen linssinä mahdollistaa moninaisuuden kompleksisuuden hahmottamisen, on intersektionaalisuutta mahdollista hyödyntää myös, kun pyritään horjuttamaan oletusta monoliittisestä suomalaiskulttuurista ja monikulttuurisesta ’toisesta’ (ks. esim. Kallio & Partti 2013; Riitaoja 2013a; Riitaoja 2013b). Toisin sanoen, käyttämällä intersektionaalisuutta linssinä voidaan pohtia, mitä intersektionaalisuus tekee, eikä vain sitä, mitä intersektionaalisuus on (Cho, Crenshaw

& McCall 2013). Intersektionaalisuus voikin parhaimmillaan jopa muuttaa instituutioita ja rakenteita (Grzanka 2014b).

Analyysistä tulee intersektionaalista, kun omaksutaan paitsi intersektionaalinen tapa problematisoida samankaltaisuutta ja eroa, pohditaan lisäksi niiden suhdetta valtaan (Cho, Crenshaw & McCall 2013). Koulututkimuksessa tämä voi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että huomioidaan paitsi koulun toimijoiden intersektionaaliset identiteetit, myös koulun erityinen sosio-kulttuurinen konteksti, jossa toiminta ja ihmisten väliset (valta)suhteet ovat erilaisia kuin vaikkapa kotona. Tässä luvussa intersektionaalisuus viittaakin aiempaa tutkimusta mukailien (esim. Lehtonen 2003; Lappalainen 2006; Käyhkö 2007) teoreettiseen linssiin, joka: a) ohjaa empiirisää valintoja sekä b) pyrkii tekemään eroja ja epätasa-arvon tuottamisen paikkoja näkyväksi koulukontekstissa huomioiden, että eron teot risteävät oppilaiden eletyssä elämässä.

Populaarimusiikki suomalaisessa koulussa

Suomalaisessa koulussa musiikinopetus perustuu pitkälti bändisoittoon ja populaarimusiikkiin, ja suomalainen musiikinopetus on kansainvälisesti arvostettua populaarimusiikin pedagogisesta käytöstä (esim. Allsup 2004). Bändisoiton ja populaarimusiikin käyttö on Suomessa siinä määrin laajaa, että niillä voi sanoa olevan suomalaisessa musiikinluokassa opetuskäytäntöinä jopa hegemoninen rooli (esim. Westerlund 2006; Karlsen & Westerlund 2010). Hegemonia on huomattavissa myös musiikinopettajien koulutuksessa, joka on houkuttellut enenevässä määrin opiskelijoita, joiden musiikillinen tausta on klassisen musiikin sijasta populaarimusiikin tai kansanmusiikin käytännöissä (Väkevä & Westerlund 2007). Musiikinopettajaopiskelijoiden populaarimusiikkiin keskittyvät musiikilliset preferenssit ovatkin linjassa suomalaisen musiikinopettajien koulutusohjelman kanssa, joka painottaa laajasti bändi-instrumenttien monipuolista hallintaa (Westerlund 2006). Mutta mikä tekee populaarimusiikista ja bändisoitosta siinä määrin erityistä, että niiden käyttö on saavuttanut nykyisen laajuutensa jopa suhteellisen kriiikkittömästi?

Yksi syy bändisoiton laajamittaiseen käyttöön on, että se mahdollistaa yhteissoittoon osallistumisen vähäisinkin teknisin taidoin, mikä tukee opetussuunnitelmallisia tavoitteita, kuten toiminnallisuutta, musiikillisten taitojen ja ymmärryksen kehittymistä sekä kykyä toimia yhteistyössä muiden kanssa (Opetushallitus 2014). Koska populaarimusiikkia pidetään lisäksi nuorten omana musiikkina (esim. Bennett 2000; Väkevä 2006), ja koska omaksi koettu musiikki motivoi oppilaita musiikilliseen tekemiseen (esim. Karlsen 2013), käyttävät suomalaiset musiikinopettajat populaarimusiikkiin perustuvaa bändisoittoa laajasti niin alakoulussa, yläkoulussa kuin lukiossa. Tätä taustaa vasten ei liene yllättävää, että myös musiikin oppikirjojen soitettava ohjelmisto muodostuu pääasiassa eri vuosikymmenten pop- ja rock-kappaleista.

Laajasta suosiostaan huolimatta herättää populaarimusiikin ja bändisoiton hegemoninen asema myös kysymyksiä. Pop- ja rock-musiikin sisällyttäminen opetussuunnitelmiin 1980- ja 1990-luvuilla perustui pitkälti pragmaattiseen ja demokraattiseen kasvatukselliseen ideaan, jonka mukaan oppilaiden omat musiikilliset kiinnostuksen kohteet tulisi ottaa opetuksessa huomioon (Väkevä 2006; Westvall 2014). Populaarimusiikin ja bändisoiton pedagogiset seuraukset jäivät tuolloin kuitenkin pitkälti teoretisoimatta. (Väkevä 2006.) 2010-luvulla musiikkikasvatuksen tutkimuksessa onkin kuultu myös äänenpainoja, jotka ovat kyseenalaistaneet väitteen populaarimusiikin ja bändisoiton demokraattisuudesta (esim. Björck 2011; Kallio & Väkevä 2017).

Tiivistettynä voisi todeta musiikkikasvatuksen populaarimusiikin tutkimuksen kulkeneen aalloissa: paitsi että on tutkittu, miten populaarimusiikkia voisi opettaa ja mitä siitä voisi oppia (esim. Shehan Campbell 1995; Allsup 2003; Green 2001; Green 2006), on populaarimusiikin tutkimuksen 'toinen aalto' (ks. Allsup 2008) problematisoinut myös populaarimusiikin opetusmetodeja (esim. Björck 2011; Kallio 2015). Oma väitöstutkimukseni, jossa tutkin monikulttuurisen yläkoulun musiikinopetusta intersektionaalises- ta näkökulmasta, on osa musiikkikasvatuksen populaarimusiikin tutkimuksen kolmatta aaltoa. Kolmas aalto kysyy kysymysten 'mi-

ten’ ja ’mitä’ sijasta kysymyksiä ’miksi’ ja ’kenelle’ siirtäen tutkivan katseen opetusikäntännöistä opetuskonteksteihin.

Musiikkikasvatuksen aiempi tutkimus ja intersektionaalisuuden mentävä aukko

Vaikka intersektionaalisuutta onkin hyödynnetty suomalaisessa koulututkimuksessa yleisesti (esim. Lehtonen 2003; Lappalainen 2006; Käyhkö 2007), uupuu intersektionaalinen näkökulma musiikkikasvatuksen tutkimuksesta edelleen. Seuraavaksi avaan tapoja, joilla musiikkikasvatuksen tutkimus on käsitellyt monikulttuurisuutta ja sukupuolta sekä selvitan, mitä ei olla vielä tutkittu. Lisäksi pohdin, millaisia kysymyksiä aiempi tutkimus herättää suhteessa populaarimusiikin laajamittaiseen pedagogiseen käyttöön.

Monikulttuurisuus musiikkikasvatuksen tutkimuksessa

Maahanmuuton lisääntyminen on tehnyt keskustelut monikulttuurisuudesta entistä näkyvämmäksi ja lisännyt myös tarvetta määrittellä koulukäytäntöjä uudelleen (ks. esim. Hebert & Karlsen 2010; Karlsen & Westerlund 2010; Leppänen 2010; Räsänen 2007). Myös musiikkikasvatuksessa ollaan havahduttu muuttuvaan yhteiskunnalliseen tilanteeseen, ja monikulttuurisuuteen liittyvät kysymykset ovatkin viime vuosina olleet laajasti näkyvissä musiikkikasvatuksen kansainvälisessä tutkimuksessa (esim. Dieckmann 2016; Harris 2006; Karlsen 2011; Karlsen 2012; Karlsen 2013; Karlsen & Westerlund 2010; Leppänen 2010; Marsh 2012; Marsh 2016; Saether 2008; Saether 2010). Musiikkikasvatuksen monikulttuurinen tutkimus on liittännyt musiikkikasvatuksen ajankohtaiset kysymykset ansiokkaasti ympäröivän yhteiskunnan muutokseen pohtimalla muun muassa tapoja, joilla musiikkikasvatuksen käytännöt voisivat entistä yhdenvertaisemmin kohdata yhä moninaisempien oppilasryhmien tarpeet (ks. esim. Hebert & Karlsen 2010).

Yhteiskunnan lisääntyvän diversiteetin näkökulmasta populaarimusiikin käytön huomattava laajuus herättää joitain kysymyksiä.

Aiempi tutkimus on esimerkiksi osoittanut, että maahanmuuttajataustaiset oppilaat kokevat usein omaan kulttuuriseen taustaansa liittyvän musiikin monella tapaa tärkeäksi ja merkitykselliseksi (Karlsen 2013). Tätä tietoa vasten tarkasteltuna on syytä pohtia, voiko länsimaiseen populaarimusiikkiin keskittyminen tukea yhdenvertaisesti eri taustaisten oppilaiden toimijuuden kehittymistä ja identiteetin rakentumista.

Monikulttuurisuuteen liittyvät pedagogiset kysymykset ovat kuitenkin usein kompleksisia eivätkä siten palautettavissa yksinkertaisiin kysymyksiin ja vastauksiin. Esimerkiksi, vaikka oman kulttuurin musiikki onkin joillekin nuorille tärkeää, ei nuorilla kuitenkaan voida olettaa olevan vääjäämättömästi suhdetta kotimaansa musiikkiin, saati olettaa heidän olevan välttämättä halukkaita tuomaan sitä erityisesti esiin esimerkiksi musiikintunneilla (Karlsen & Westerlund 2010). Ei-länsimaalaisten kulttuurien tarkoituksellinen korostaminen (ns. kuskus-peagogiikka, ks. esim. Portera 2008; Riitaoja 2013a) voikin potentiaalisesti emansipaation sijaan jopa eksotisoida maahanmuuttajataustaisia nuoria. Aiempi tutkimus on osoittanut, että moninaisuudesta keskusteleminen on helposti eksotisoivaa myös musiikkikasvatuksessa (Leppänen 2010; Saether 2010). Kulttuurikysymysten kompleksisuus voitaisiinkin ottaa laajemmin huomioon esimerkiksi pohtimalla, miten olisi mahdollista lisätä opetuksen sensitiivisyyttä ja opettajan interkulttuurista kompetenssia.

Kuten kasvatustieteen tutkimuksessa ylipäänsä (ks. esim. Jokikokko & Järvelä 2013; Riitaoja 2013a; Riitaoja 2013b), myös musiikkikasvatuksen tutkimuksessa 'monikulttuurisuus' viittaa usein pääasiassa oppilaiden kulttuuriseen diversiteettiin. Monikulttuurisuus koskettaa kuitenkin myös ei-rodullistettuja lapsia ja nuoria, eikä interkulttuurisista käytännöistä neuvottelua ja kulttuurisen moninaisuuden ristikossa navigointia siksi voidakaan jättää ainoastaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden harteille. Toisin sanottuna monikulttuurisessa yhteiskunnassa jokainen tarvitsee interkulttuurista taitoja (Räsänen 2007). Aiemmin esitettyjen kysymysten lisäksi onkin syytä pohtia, miten musiikkikasvatuksen käytännöt vahvistaisivat kaikkien oppilaiden interkulttuurista kompetenssia ja neuvottelutaitoja.

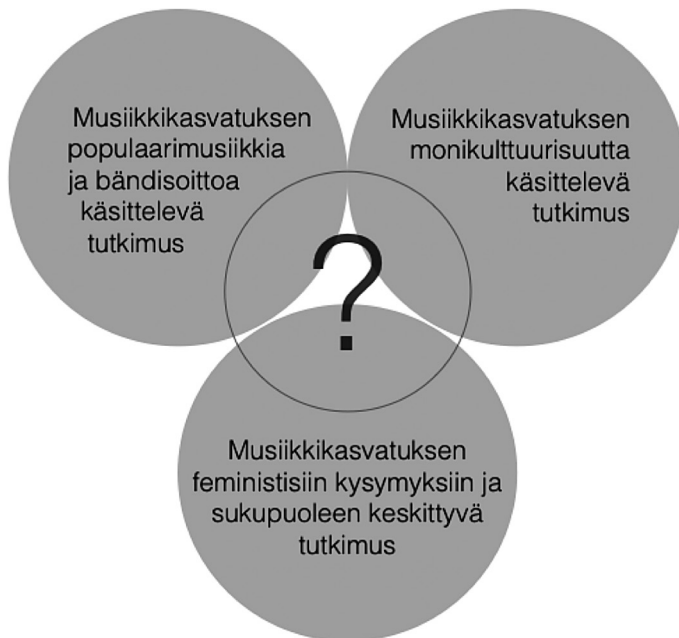
Musiikkikasvatuksen feministinen tutkimus

Feministinen tutkimusote alkoi hiljalleen saada jalansijaa musiikkikasvatuksen tutkimuksessa 1990-luvulla (Gould 2011). Sen jälkeen sukupuoleen liittyvät kysymykset ovat kiinnostaneet musiikkikasvatuksen tutkijoita enenevässä määrin, ja 2000-luvulla musiikkikasvatuksen feministisen tutkimuksen määrä onkin lisääntynyt huomattavasti (esim. Abramo 2009; Björck 2011; Gould 2005; Gould 2007; Kuoppamäki 2015; Leppänen 2010). Sukupuoleen liittyvät kysymykset ovat olleet viime vuosina Suomessa entistä kattavammin näkyvissä myös maisteritasolla (esim. Martikainen 2010; Koskela 2011; Lainema 2016).

Sukupuoli on ollut esillä myös populaarimusiikkiin ja bändisoittoon keskittyvässä musiikkikasvatuksen feministisessä tutkimuksessa (esim. Abramo 2009; Björck 2011). Aiempi tutkimus on osoittanut muun muassa, että bändi-instrumenttien historia on pääasiassa miesten historiaa ja esittänyt naisten positioituvan populaarimusiikin kentällä 'toisiksi' (Björck 2011). Bändisoiton ja populaarimusiikin demokraattisuus herättää siis kysymyksiä paitsi kulttuurisen diversiteetin myös sukupuolen näkökulmasta. On esimerkiksi syytä pohtia, asettaako maskuliiniseksi mielletyn käytännön tuominen kouluun eri sukupuolet toimijuuden ja identiteetin vahvistamisen näkökulmasta erilaisiin lähtökohtiin?

Vaikka musiikkikasvatuksen feministinen tutkimus on kiinnittänyt huomiota myös muihin sosiaalisiin kategorioihin kuin sukupuoleen, kuten seksuaalisuuteen (esim. Gould 2005), on analyysi kuitenkin pitäytynyt pääasiassa sukupuolella ja epätasa-arvoa tuottavissa sukupuolittuneissa rakenteissa (esim. Abramo 2009; Björck 2011; Kuoppamäki 2015). Vaikka erilaiset sosiaaliset kategoriat risteävätkin ihmisten elämässä vaikuttaen konkreettisesti elettyyn ja koettuun todellisuuteen, on musiikkikasvatuksen tutkimus käsitellyt esimerkiksi kulttuurin ja sukupuolen vaikutusta toisistaan erillisinä (ks. kaavio 1). Rakenteisiin, jotka tuottavat epätasa-arvoa vaikuttaen ihmisten elämiin jopa kumulatiivisesti perustuen sukupuolen ja kulttuurin lisäksi esimerkiksi sosio-ekonomiseen taustaan, rodullistamiseen tai vammaisuuteen, ei musiikkikasvatuksen tutkimuksessa olla juurikaan pureuduttu. Toisin sa-

nottuna intersektionaalinen näkökulma (esim. Crenshaw 1989; Crenshaw 1991; Lykke 2010; Grzanka 2014a; Grzanka 2014b) on ajankohtaisuudestaan huolimatta ollut musiikkikasvatuksen (feministisessä) tutkimuksessa läsnä vain välähdyksenomaisesti (esim. Gould 2005). Kaavio 1 osoittaa, kuinka musiikkikasvatuksen tutkimuksessa on edelleen niin sanotusti intersektionaalisuuden mentävä aukko. Oma väitöstyöni pyrki paikkaamaan tätä aukkoa huomioiden aiemman tutkimuksen kaavio 1:n osoittamalla tavalla:



Kaavio 1. Intersektionaalisuus näkökulmana musiikkikasvatuksen aiempaan tutkimukseen (Koskela 2017).

Intersektionaalisuus linssinä musiikkikasvatukseen

Miksi musiikkikasvatuksen tutkimuksen sitten tulisi kiinnittää huomiota intersektionaalisuuteen ja oppilaiden risteäviin identiteetteihin? Yksi syy on se, että erilaiset sosiaaliset kategoriat, kuten etnisyys ja sukupuoli, kietoutuvat ihmisen elämässä ja kokemuksissa toisistaan erottamattomiksi, ja nämä prosessit ovat näkyvissä myös musiikinluokan toiminnoissa. Itse muistan eräältä pitämältäni musiikintunnilta yläkoululaisen, joka kertoi minulle kesken oppitunnin sukulaisestaan, joka oli tullut Suomeen maahanmuuttajana ja jonka oli ollut vaikea löytää töitä. Yläkoululaisen mukaan työnsaannin vaikeus oli johtunut yhtäältä siitä, että sukulainen ei ollut suomalainen ja toisaalta siitä, että hän oli nainen. Yläkoululaisen tarina osoittaa, että nuoret tiedostavat sosiaalisten kategorioiden yhteisvaikutukset ja tavat, joilla intersektionaaliset identiteetit tulevat näkyviksi heidän omissa elämässään. Näin ollen myös opettajien olisi aiheellista tiedostaa erilaisten erontekijöiden vaikutus oppilaiden elämiin ja kokemusmaailmoihin.

Koska intersektionaalisuus alleviivaa tapoja, joilla eronteot risteävät ja siten tuottavat valtasuhteita jotka voivat johtaa epätasa-arvoon (ks. esim. Crenshaw 1989), on sitä mahdollista käyttää työkaluna, kun tarkoitus on selvittää epätasa-arvon rakentumisen paikkoja ja edelleen sitä, miten valtasuhteita olisi mahdollista horjuttaa yhdenvertaisuuden lisäämiseksi. Koulussa intersektionaalisuuden hyödyntäminen voi tapahtua esimerkiksi pohtimalla, kelle ja kenen ehdoilla opetus on suunniteltu. Intersektionaalisuuden hyödyntäminen linssinä koulukäytäntöjen tarkastelemiseen voikin paitsi tehdä näkyviksi ne valtasuhteet ja hierarkiat, jotka vaikuttavat suoraan koulun toimijoihin, myös tarjota toisin tekemisen mahdollisuuksia, joilla voidaan konkreettisesti muuttaa epätasa-arvoa tuottavia rakenteita (esim. Grzanka 2014b).

Musiikkikasvatuksen aiempi tutkimus on osoittanut yhtäältä populaarimusiikin rakenteiden olevan sukupuolittuneita (esim. Abramo 2009; Björck 2011) ja toisaalta osoittanut kotikulttuurin musiikin olevan merkityksellistä maahanmuuttajataustaisille oppilail-

le (esim. Karlsen 2011). Tämän tiedon valossa on syytä pohtia niitä merkityksiä, joita soitettavasta ja usein länsimaiseen populaarimusiikkiin perustuvasta pedagogisesta ohjelmistosta oppilaille aukeaa. Musiikkikasvatuksessa tämä voi tapahtua esimerkiksi kysymällä, kenen lauluja lauletaan ja ketkä oppimateriaaleissa saavat eniten tilaa. Samalla tullaan huomioineeksi musiikinluokka erityisenä, sosio-kulttuurisena tilana, jossa eronteot tulevat näkyväksi suhteessa musiikinopetuksen kontekstiin. Näin samankaltaisuuksia ja eroja voidaan intersektionaalisuuden periaatteiden mukaan analysoida paitsi suhteessa toisiinsa myös suhteessa valtaan, jossa ne saavat muotonsa (esim. Cho, Crenshaw & McCall 2013). Lisäksi on syytä pohtia, miten ja kenen näkökulmasta ei-suomalaisuus ja ei-valkoisuus opetuksen kaanonissa esitetään. Esimerkiksi, mikä ohjelmisto koostuu länsimaisten, valkoisten miesten tekemästä ja esittämästä länsimaisesta musiikista, jota lauletaan suomeksi tai englanniksi, voidaan kysyä, mikä vaikutus sillä on niiden oppilaiden musiikillisiin toimijuuksiin ja identiteetteihin, jotka eivät ole länsimaisia, valkoisia miehiä tai puhu äidinkielenään suomea tai englantia. Tarjoaako ohjelmisto silloin demokraattisesti samastumispintaa kaikille luokan toimijoille? Ketkä jäävät representaatioissa toistuvasti marginaaliin – tai jopa moninkertaiseen marginaaliin?

Lopuksi

Tässä luvussa olen avannut musiikkikasvatuksen aiempaa tutkimusta ja osoittanut intersektionaalisen näkökulman (esim. Crenshaw 1989; Crenshaw 1991; Lykke 2010; Grzanka 2014a; Grzanka 2014b) puutteen musiikkikasvatuksen tutkimuksen kentällä. Lisäksi olen pyrkinyt osoittamaan, että intersektionaalisen feminismin avulla musiikkikasvatuksen kysymyksiä olisi mahdollista tarkastella uudesta näkökulmasta, joka lisäisi yhtäältä tapoja tarkastella vallitsevia valtasuhteita ja toisaalta auttaisi etsimään keinoja niiden purkamiseen.

Yhteiskunnan pienoismalliksikin tituleeratussa koulussa (esim. Räsänen 2010) on oppilaita kaikista yhteiskuntaluokista, seksu-

aalisuuksista, sukupuolista ja kulttuureista. Muodollisena ja julkisrahoitteisena oppimisympäristönä koulun tulisi huomioida koko yhteisön tarpeet ja siten myös vähemmistöryhmät (Saether 2010). Demokratian näkökulmasta koulukäytännöt eivät voi rakentua oletukselle 'meistä' ja 'muista', vaan koulun on kyettävä tukemaan yhdenvertaisesti jokaisen oppilaan toimijuutta ja identiteetin muotoutumista riippumatta esimerkiksi kulttuuritaustasta tai sukupuolesta (Räsänen 2010). Pedagogisten työkalujen lisäksi opettajille tulisikin tarjota työkaluja, jotka ohjaavat suuntaamaan katsetta siihen, kenen ehdoilla ja kenen näkökulmasta käytännöt muovautuvat.

Myös musiikkikasvatuksen demokratiaa olisi mahdollista tukea siirtämällä katse opetettavien käytäntöjen ja toimintamallien lisäksi siihen, keitä opetetaan ja millä ehdoilla. Toisin sanottuna musiikkikasvatuksen yhdenvertaisuutta voitaisiin vahvistaa pohtimalla oppisisältöjen käytettävyyden lisäksi entistä kattavammin, keitä käytännöt palvelevat ja keitä ne mahdollisesti sulkevat ulkopuolelleen. Populaarimusiikin pedagogisen käytön ja bändisoiton ollessa suomalaisessa musiikinluokassa hegemonisessa asemassa, on niiden kriittinen tarkastelu tästä näkökulmasta keskeistä. Käyttämällä intersektionaalisuutta linssinä musiikkikasvatukseen voitaisiin laajentaa katsetta opetuksen sisällöistä niihin toimijoihin, jotka sisältöjä opiskelevat ja opettavat ja täten pohtia musiikkikasvatuksen demokratiaa uudesta näkökulmasta.

Lähteet

- Abramo, J. M. 2009. Popular music and gender in the classroom. Akateeminen väitöskirja. Columbia University Teachers College.
- Allsup, R. E. 2003. Mutual learning and democratic action in instrumental music education. *Journal of Research in Music Education*, 51 (1), 24–37.
- Allsup, R. E. 2004. Of concert bands and garage bands: Creating democracy through popular music. Teoksessa Rodriguez, C. X. (toim.) *Bridging the gap. Popular music and music education*. Reston: MENC, 205–223.
- Allsup, R. E. 2008. Creating an educational framework for popular music in public schools: anticipating the second-wave. Panel presentation at the 2008 AERA Conference. <https://pdfs.semanticscholar.org/af4a/385cc555243b5e944535c4b721faa785216d.pdf>. (Luettu 27.2. 2017.)
- Bamford, A. 2006. *The wow factor: Global research compendium on the impact of the arts in education*. Münster: Waxmann Verlag.

- Bauman, Z. 1997. *Sosiologinen ajattelu*. Suomentanut Jyrki Vainonen. Tampere: Vastapaino.
- Bennett, A. 2000. *Popular Music and Youth Culture: Music, Identity and Place*. Basingstoke: Balgrave.
- Björck, C. 2011. *Claiming space: Discourses on gender, popular music, and social change*. Akateeminen väitöskirja. https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/24290/1/gupea_2077_24290_1.pdf. (Luettu 27.2. 2017.)
- Catterall, J. S. 2009. *Doing well and doing good by doing art: The effects of education in the visual and performing arts on the achievements and values of young adults*. Los Angeles/London: Imagination Group/I-Group Books.
- Cho, S., Crenshaw, K. W. & McCall, L. 2013. Toward a field of intersectionality studies, applications, and praxis. *Signs: Journal of Women in Culture and Society* 38(4), 785–810.
- Crenshaw, K. 1989. Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum* 1(8).
- Crenshaw, K. 1991. Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review* 43(6), 1241–1299.
- Dervin, F., Paatela-Nieminen, M., Kuoppala, K. & Riitaoja, A-L. 2012. Multi-cultural education in Finland: Renewed intercultural competencies to the rescue? *International Journal on Multicultural Education*. 14(3), 1–13.
- Dieckmann, S. 2016. *Exploring musical acculturation: The musical lives of South Sudanese Australians, Filipino Australians and White Australians in Blacktown*. The University of Sydney.
- Giddens, A. 2009. *Sociology*. Sixth Edition. Cambridge: Polity Press.
- Gould, E. 2005. Desperately seeking Marsha: Music and lesbian imagination. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 4 (3), 2–18.
- Gould, E. 2007. Legible bodies in music education: Becoming matter. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 6(4), 201-223.
- Gould, E. 2011. I always think there's a band, kid. *Queer music education lost*. *Establishing Identity: LGBT Studies and Music Education*. University of Illinois School of Music Champaign, IL. 23.-26.5. 2010. http://bcme.press.illinois.edu/proceedings/Establishing_Identity/2_Gould_keynote.pdf. (Luettu 27.2. 2017.)
- Green, L. 2001. *How popular musicians learn. A way ahead for music education*. Burlington: Ashtage.
- Green, L. 2006. Popular music education in and for itself, and for 'other' music: current research in the classroom. *International Journal of Music Education* 24 (2), 101–118.
- Grzanka, P. R. 2014a. Introduction: Intersectional objectivity. *Teoksessa: Grzanka, P. R. (toim.) Intersectionality. A foundations and frontiers reader*. Boulder: Westview Press, xi-xxvi.
- Grzanka, P. R. 2014b. Introduction: What do we know? *Teoksessa: Grzanka, P. R. (toim.) Intersectionality. A foundations and frontiers reader*. Boulder: Westview Press, 301–306.


- Harris, D. 2006. Music education and muslims. Stoke on Trent, UK: Trentham Books.
- Hebert, D. & Karlsen, S. 2010. Editorial introduction: Multiculturalism and music education. *The Finnish Journal of Music Education* 13(1), 6-11.
- Jokikokko, K. & Järvelä, M-L. 2013. Opettajan interkulttuurinen kompetenssi. Produktio vai prosessi? *Kasvatus* 44 (3), 245–257.
- Kallio, A. 2015. Navigating (un)popular music in the classroom. Censure and censorship in an inclusive, democratic music education. Akateeminen väitöskirja. Helsinki: Unigrafia.
- Kallio, A. & Partti, H. 2013. Music education for a nation: Teaching patriotic ideas and ideals in global societies. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 12 (3), 5–30. http://act.maydaygroup.org/articles/Kallio-Partti12_3.pdf. (Luettu 23.2. 2017.)
- Kallio, A. & Väkevä, L. (2017) Inclusive popular music education? Teoksessa: Kärjä, A-V. & Holt, F. (toim.) *The Oxford Handbook on Popular Music in the Nordic Countries*. Oxford University Press.
- Karlsen, S. 2011. Using musical agency as a lense: Researching music education from the angle of experience. *Research Studies in Music Education* 33 (2), 107–121.
- Karlsen, S. 2012. Multiple repertoires of ways of being and acting in music: immigrant students’ musical agency as an impetus for democracy. *Music Education Research* 14 (2), 131–148.
- Karlsen, S. 2013. Immigrant students and the “homeland music”: Meanings, negotiations and implications. *Research Studies in Music Education* 35 (2), 161–177.
- Karlsen, S. & Westerlund, H. 2010. Immigrant students’ development of musical agency - exploring democracy in music education. *British Journal of Music Education* 27 (3), 225–239.
- Kivinen, O., Hedman, J. & Kaipainen, P. 2013. Yhdenvertaiset koulutusmahdollisuudet ja Suomen menestys koulutustasokilpailussa - OECD-tilastot evidenssipohjaisen politiikan lähteenä. Teoksessa: Mahlamäki-Kultanen, S., Hämäläinen, T., Pohjinen, P & Nyysölä, K. (toim.) *Maailman osaavin kansa 2020. Koulutuspolitiikan keinot, mahdollisuudet ja päämäärät*. http://www.amtu.fi/download/151447_maailman_osaavin_kansa_2020.pdf#page=15. (Luettu 25.2. 2017.)
- Koskela, M. 2011. Aktiivista toimintaa ja näkymättömiä rajoja. Sukupuolet musiikinluokan käyttäjinä. Sibelius-Akatemia. Musiikkikasvatuksen osasto. Maisterin tutkielma.
- Kuoppamäki, A. 2015. Gender Lessons. Girls and boys negotiating learning community in Basics of Music. Akateeminen väitöskirja. <http://ethesis.siba.fi/files/nbnfife201502071538.pdf>. (Luettu 27.2. 2017.)
- Käyhkö, M. 2007. Taipuisaksi ja puhtaaksi siivoojanaiseksi. Työläistyttöjen kasvatus ja moraalinen sääätely toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa. *Kasvatus* 38 (2), 122–133.
- Lainema, J. 2016. Kenen musiikki soi? Sukupuolisensitiivisen pedagogiikan toteutuminen seitsemännen luokan musiikintuntien bändisoitossa. Sibelius-Akatemia. Musiikkikasvatuksen osasto. Maisterin tutkielma.

- Lappalainen, S. 2006. Kansallisuus, etnisyys ja sukupuoli lasten välisissä suhteissa ja esiopetuksen käytännöissä. Akateeminen väitöskirja. Helsinki: Yliopistopaino.
- Lehtonen, J. 2003. Seksuaalisuus ja sukupuoli koulussa. Näkökulmana heteronormatiivisuus ja ei-heteroseksuaalisten nuorten kertomukset. Akateeminen väitöskirja. Helsinki: Yliopistopaino.
- Leppänen, T. 2010. Vallatonta musiikkia. Lastenmusiikkikulttuuri 2000-luvun Suomessa. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Liljeström, M. 2004. Feministinen metodologia - mitä se on? Teoksessa: Liljeström, M. (toim.) Feministinen tietäminen. Keskustelua metodologias-ta. Tampere: Vastapaino, 9–22.
- Lykke, N. 2010. *Feminist Studies. A guide to Intersectional Theory, Methodology, and Writing*. New York: Routledge.
- Marsh, K. 2012. “The beat will make you be courage”: The role of a secondary school music program in supporting young refugees and newly arrived immigrants in Australia. *Research Studies in Music Education* 34 (2), 93–111.
- Marsh, K. 2016. Creating bridges: Music, play and wellbeing in the lives of refugee and immigrant children and young people. *Music Education Research*, 60–73, 1–14.
- Martikainen, P. 2010. “Ois se vähän outoo, jos joku poika menis sinne laulaan.” Feministisesti viritetty etnografia erään yläkoulun musiikin valinnaisryhmän arjesta. Sibelius-Akatemia. Musiikkikasvatuksen osasto. Maisterin tutkielma.
- Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. (Luettu 25.2. 2017.)
- Portera, A. 2008. Intercultural education in Europe: Epistemological and semantic aspects. *Intercultural Education* 19 (6), 481–491.
- Riitaoja, A-L. 2013a. Toiseuksien rakentuminen koulussa. Tutkimus opetussuunnitelmista ja kahden helsinkiläisen alakoulun arjesta. Akateeminen väitöskirja. Helsinki: Unigrafia.
- Riitaoja, A-L. 2013b. Onko suomalainen monikulttuurisuuskasvatustutkimusmetodologialtaan nationalistista ja konoliaalista? *Kasvatus* 44 (3), 330–336.
- Räsänen, R. 2007. Intercultural education for global responsibility. Teoksessa: Kaivola, T. & Melén-Paaso, M. (toim.) *Education for Global Responsibility: Finnish Perspectives*. Helsinki: Ministry of Education, 17–30.
- Räsänen, R. 2010. Intercultural education and education for global responsibility in teacher education. *Finnish Journal of Music Education* 13 (1), 12–24.
- Saether, E. 2008. When minorities are the majority: Voices from a teacher/researcher project in a multicultural school in Sweden. *Research Studies in Music Education*. 30 (1), 25–42.
- Saether, E. 2010. Music Education and the Other. *Musiikkikasvatus* 13 (1), 45–59.

- Shehan Campbell, P. 1995. Of garage Bands and song-getting: The musical development of young rock musicians. *Research Studies in Music Education* 4 (1), 12–20.
- Taylor, E. 1994. A learning model for becoming interculturally competent. *International Journal of Intercultural Relations* 18 (3), 389–408.
- Väkevä, L. 2006. Teaching popular music in Finland. what's up, what's ahead? *International Journal of Music Education*, 24 (2), 126–131.
- Väkevä, L. & Westerlund, H. 2007. The 'Method' of Democracy in Music Education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 6 (4), 96–108. http://act.maydaygroup.org/articles/Vakeva_Westerlund6_4.pdf. (Luettu 27.2. 2017.)
- Westerlund, H. 2006. Garage rock bands: a future model for developing musical expertise? *International Journal of Music Education* 24 (2), 119–125.
- Westerlund, H., Lehtikainen, K., Anttila, E., Houni, P., Karttunen, S., Väkipä, L., Furu, P., Heimonen, M., Jansson, S-M., Juntunen, M-L., Kantonen, L., Laes, T., Laitinen, L., Laukkanen, A. & Pässilä, A. 2016. *Artsequal. Taiteet, tasa-arvo ja hyvinvointi: katsaus kansainväliseen tutkimukseen*. <http://www.artsequal.fi/documents/14230/0/Katsaus+kansainvaliseen+tutkimukseen/9c772fd2-edd5-46ee-9807-f8004590cf52>. (Luettu 25.2. 2017.)
- Westvall, M. 2014. Musical diversity or conformity? An investigation of current norms in music education through the lens of educators in Swedish-speaking minority schools in Finland. *Finnish Journal of Music Education* 17 (2), 8–18.

V

Nuorten aikuisten
koulutus- ja
elämäntarinat

A decorative graphic consisting of two thick, wavy lines that curve from the left side of the page towards the right. The top line is white, and the bottom line is a light gray, creating a layered, wave-like effect.

15. Sukupuoli ja luokka narratiivisena positiointina nuorten aikuisten koulutus- ja työurakertomuksissa

Johdanto

Yhteiskunnassamme vallalla oleva, uusliberalistisessa hengessä käyty koulutuspoliittinen keskustelu näyttää kohdistuvan vain yksilön kyvykkyyksiin tai niiden puutteeseen. Retoriikka piilottaa taitavasti erilaiset sosiaaliset kategoriat, kuten luokan, sukupuolen, etnisyyden tai iän, joilla on edelleen merkitystä koulutus- ja työurille asemoitumiselle ja sille, millaisia päämääriä yksilöiden oletetaan elämässään tavoittelevan (mm. Brunila, Hakala, Lahelma & Teittinen 2013; Keskitalo-Foley, Komulainen & Naskali 2007; Reay 2005; Siivonen, Komulainen, Rätty, Kohonen, Kasanen & Rautiainen 2016).

Lukuisissa tutkimuksissa on osoitettu, kuinka sosiaalisen taustan yhteys korkea-asteelle johtavaan tai ammatillisesti orientoituneille koulutus- ja työurille on edelleen nähtävissä. Tutkimuksissa tulee esiin, että akateemisesta perheestä tulevalle nuorella on kahdeksankertainen todennäköisyys päätyä akateemiselle uralle

(mm. Kivinen, Hedman & Kaipainen 2007; Reay 2005; Siivonen ym. 2016.) Niin ikään työväenluokkainen tausta ohjaa nuoria edelleen ammatilliselle koulutus- ja työuralle (mm. Käyhkö 2006). Lisäksi monet ammatillisen koulutuksen koulutusalat, kuten puhtaanapito-, hoiva- ja metalliala, ovat vahvasti sukupuolittuneita (mm. Käyhkö 2006), mikä tulee kuitenkin ymmärretyksi työelämän voimakkaan segregoitumisen kautta (Kolehmainen 2002). Tutkimuksissa on myös todettu, että niitä nuoria, joiden kouluttautumisessa nähdään erityisiä haasteita, ohjataan helposti matalan sisäänpääsyn ammatillisille koulutusaloille (Lappalainen, Mietola & Lahelma 2010, 45).

Koulutuksen ja työn ulkopuolella olevien nuorten ja nuorten aikuisten koulutus- ja työuratutkimuksessa on tilastoaineistoilla osoitettu, että koulutuksen ja työn ulkopuolelle asemoituminen on nuorten elämänsäkelussa usein tilapäinen ratkaisu ja että koulutusurat jatkuvat myöhemmin (mm. Järvinen & Vanttaja 2013). Elämäkerrallisia haastatteluaineistoja analysoimalla on havaittu nuorten työttömien tulevaisuusperspektiivin lyhentyneen ”laajentuneeksi nykyisyydeksi”, johon tarttuminen toimii elämäntilanteen muuttamiseksi, mutta johon jääminen hidastaa elämäntilanteen muuttamista (Kojo 2010). Koulutuksen ja työn ulkopuolisuus on tulkittu elämänsäkelun näkökulmasta katkokseksi ja myöhästymiseksi kulttuurisien mallien mukaisista odotuksista (Kojo 2012). Työpajoilla olevia nuoria haastatteleamalla on saatu selville, että nuoret yhtäältä kokevat työelämän ja menestymisensä siinä itselleen merkityksellisenä (Hänninen 2014), mutta toisaalta peräänkuuluttavat vaihtoehtoisia, normatiivisesta elämänsäkelusta poikkeavia mahdollisuuksia toteuttaa itseään yhteiskunnassa (Pietikäinen 2005).

Tutkimuksissa on oltu kiinnostuneita myös nuorten työttömien toimijuutta rajaavista ehdoista. Jaana Lähteenmaan (2011) on tutkinut, kuinka työttömät nuoret hahmottavat toimintaansa rajoittavia tekijöitä yhteiskunnassa ja työmarkkinoilla. Verkkokyselyaineiston avoimien vastausten semioottinen analyysi paljasti, että osa työttömistä nuorista ponnistelee selviytyäkseen päivästä päivään, kun osa keskittyy oman mielentilan aktiiviseen muokkaukseen. Sanna Mäkinen (2016) on etnografisia havainnointi- ja haas-

tatteluaineistoja narratiivisesti analysoimalla nostanut esille erilaisten koulutussiirtymä tukevien instituutioiden ja toimijoiden merkityksiä matalan kynnyksen ohjaushankkeissa ja valmistavassa koulutuksessa. Tarja Juvonen (2014) on tarkastellut nuoriin kohdistuvia kulttuurisia odotuksia täytymisen modaliteetin näkökulmasta etsivän nuorisotyön kontekstissa ja kohtaamisissa hyödyntäen narratiivista Voice-centered menetelmää. Tutkimus paljasti, että syrjäytymisvaarassa olevat nuoret kohtaavat yhteiskunnan toimijoiden taholta elämäntulkua ohjaavia välttämättömyyksiä ja velvoittavuuksia, mutta niiden rinnalle tarvittaisiin myös myönteisiä, nuorten tarpeista lähteviä avauksia. (Juvonen 2014, 13.)

Vaikka luokan, sukupuolen ja koulutuksen suhdetta on tarkasteltu koulutuksen konteksteissa runsaasti niin Suomessa kuin kansainvälisesti (mm. Brunila ym. 2011; Hjelmér, Lappalainen & Rosvall 2010; Käyhkö 2013; Tolonen 2005), koulutuksen ja työn ulkopuolella olevien nuorten aikuisten kokemuksia luotaavassa koulutus- ja työuratuutkimuksessa on sivuttu vain niukasti luokan ja sukupuolen kysymyksiä. Lisäksi diskursiivista, kerronnallista lähestymistapaa on käytetty vain harvakseltaan (vrt. Mäkinen 2016; Mutanen & Sivenius 2017). Tarkastelenkin tekstissäni, millä tavalla sukupuolta ja luokkaa tuotetaan kerronnallisesti identiteettityönä ja positiointina (Bamberg 1997, 2004; Davies & Harré 1990; Sveningsson & Alvesson 2003) työpajalla työskentelevien nuorten aikuisten koulutus- ja työurakertomuksissa. Empiirisenä esimerkkinä käytän 26-vuotiaan Teemun (pseudonyymi) haastattelua. Kerronnallisen positioinnin lähtökohdista luokka ja sukupuoli voidaan ymmärtää sosiaalisesti rakentuvana kielellisenä konstruktiona pikemminkin kuin ennalta määrättyinä kategoriana (ks. LaPointe 2013, 134). Kerronnallisuus nähdään linkkinä yksilöllisten merkityksenantojen ja laajempiin kulttuurisien mallien ja ideologioiden välillä (LaPointe 2010, 2).

Tekstini pohjautuu meneillään olevaan väitöskirjatutkimukseeni, jossa olen kiinnostunut nuorten aikuisten erilaisilla koulutus- ja työurilla rakentuvista koulutukseen ja työhön liittyvistä identiteeteistä ja toimijuuksista. Tutkimuksen edetessä on ollut vaikea sivuttaa sukupuoleen ja luokkaan kietoutuvia representaatioita,

joita oli luettavissa erityisesti niiden nuorten aikuisten haastattelukertomuksissa, joiden koulutusurat olivat katkonaisia tai kokonaan murtumassa. Seuraavana jäsenän sukupuolen ja luokan käsitteitä positiointiteorian (Davies & Harré 1990; Harré & Langenhove 1999) ja narratiivisen positioinnin (Bamberg 1997, 2004) lähtökohdista. Lopuksi pohdin narratiivisen positioinnin (Bamberg 1997, 2004) mahdollisuuksia analysoitaessa yksilön ja sosiaalisen yhteen kietoutumista koulutus- ja työuratutkimuksessa sukupuolen ja luokan näkökulmasta.

Sukupuoli ja luokka narratiivisena positiointina

Kertomuksia voidaan pitää erityisenä diskurssin lajina. Niillä yksilöt hahmottavat ympäröivää todellisuutta, konstruoivat merkityksiä kokemuksilleen ja rakentavat minuuttaan ja identiteettejään. (Chase 2011.) Narratiivisen tutkimuksen uudemmissa suuntauksissa kertomuksia ei nähdä vain kertojan mielen sisäisinä heijastuksina (Atkinson & Delamont 2006), vaan sosiaalisena toimintana, jolla tuotetaan sekä paikallisia, tilanteisia identiteettejä että neuvotellaan laajemmista sosiaalisista kategorioista (Bamberg & Georgakopoulou 2008, 378–379). Ann Phoenix (2008) on esittänyt, että analysoimalla paikallisia kertomuksia on mahdollista lisätä ymmärrystä kulttuurissa saatavilla olevista valtarinoista (master narratives, Bamberg & Andrews 2004). Ymmärrän koulutus- ja työelämäkerrallisen haastattelun vuorovaikutuksessa syntyneet lyhyet puhejaksot ”pieninä” kertomuksina (small story, Bamberg & Georgakopoulou 2008) vastakohtana suurille koherenteille elämäntarinoille (Bamberg & Georgakopoulou 2008; ks. myös Mutanen & Siivonen 2016).

Yksilön agenttiivista roolia identiteettien diskursiivisessa työstämisessä on teoretisoitu identiteettityönä (LaPointe 2013; Sveningson & Alvesson 2003), jonka ymmärrän haastattelutilanteen vuorovaikutuksessa tapahtuvana positiointina. Positioinnilla tarkoitetaan metaforisesti keskustelun vuorovaikutuksessa syntyviä asemia (Bamberg 2004; Davies & Harré 1990). Positioilla viitataan

siten roolia joustavampiin, tilanteisessa vuorovaikutuksessa muovautuviin paikkoihin, jotka linkittyvät keskustelussa syntyviin tarinalinjoihin. Tarinalinjat (story line) ymmärretään vuorovaikutuksessa syntyvien kertomusten juonina ja kerronnan tapoina. (Davies & Harré 1990.) Yksilöt eivät kuitenkaan omaksu deterministisesti tarinalinjoissa tarjolla olevia positioita. Heidät nähdään aktiivisina toimijoina (embodied agents), jotka asemoivat itseään ja muita tilanteisessa vuorovaikutuksessa. (Bamberg 2004.)

Narratiivisen positioinnin lähtökohdista luokka ja sukupuoli voidaan nähdä yhtäältä kulttuurisina ja sosiaalisina identiteetteinä, joita rakennetaan ja työstetään kielellisesti kertomuksissa ja kerronnan käytännöissä haastattelutilanteessa (Bamberg 1997, 2004; De Fina & Georgakopoulou 2012). Toisaalta sukupuoli ja luokka nähdään elämänhistoriaan ja kulttuuriin ja sosiaalisiin ehtoihin paikantuneina elettyinä positioina ja sosiaalisina suhteina (mm. Ojala, Palmu & Saarinen 2009; Reay, 2005; Skeggs 1997; Tolonen 2008). Yksilöt eivät siis aloita identiteettityötä joka kerta uudelleen, vaan tuovat haastattelutilanteeseen kaikki ne tarinalinjat ja positiot, joihin he ovat aiemmin asemoineet itsensä tai heidät on asemoitu (Davies & Harré 1990; myös LaPointe 2013).

Identiteettityö ja positiointi on yksi tapa tuottaa kertomuksissa ja kerronnassa sukupuolta ja luokkaa (doing gender, West & Zimmerman 1987). Kerronta ja kertomukset eivät synny tyhjiössä, vaan niihin kietoutuvat myös laajemmat kulttuuriset representaatiot. tarinat sisältävät luokalle ja sukupuolelle ominaisia normatiivisia odotuksia siitä, millä lailla yksilöjen ajatellaan asemoituvan erilaisille koulutus- ja työurille. (LaPointe 2013, 135.) Mallitarinoita onkin tarkasteltava sekä resursseina että rajoituksina yksilöiden rakentaessaan ymmärrystä itsestään (Hänninen 1999).

Analyysimenetelmä

Michael Bambergin (1997, 2004) positiointiteorian (Davies & Harré 1990) pohjalta kehittelemä narratiivinen positiointianalyysi tarjoaa kolmitasoisena mallina yhden tavan yhdistää ”pienten”

kertomusten sisällön, muodon ja kontekstin analyysin sekä paikallisesti rakentuvat positiot ja laajemmat kulttuuriset kategoriat. Analyysin ensimmäisellä tasolla, *tarinamaailman* (story) tasolla, tarkastelin kertomuksen sisältöä, keitä henkilöitä kertomuksessa oli ja kuinka kertoja ja henkilöihahmot asemoituvat suhteessa toisiinsa tapahtumien kulussa. Analyysi kohdentui niihin haastattelupuheen kohtiin, joissa haastateltavat kertoivat tapahtumista koulutuksessa ja työssä sekä mahdollisista tulevaisuuden kuvistaan koulutus- tai työuralla. Kiinnitin huomioni siihen, millaisia sukupuoleen ja luokkaan viittaavia määrityksiä he antoivat kertomustensa henkilöille. Toiseksi analysoin, miten he asemoivat itsensä ja kertomusten mahdolliset toiset henkilöt tapahtumien kulussa luokan ja sukupuolen esittämisen näkökulmasta.

Analyysin toisella tasolla, *kerronnan* (telling) tasolla, analyyttinen kysymys kuuluu, miten kertoja asemoi itsensä suhteessa todelliseen tai kuviteltuun yleisöön. Tarkastelin vuorovaikutusta kertojan ja yleisön eli tässä tapauksessa haastattelijan välillä (Bamberg 1997, 2004) eli tarkemmin, millaisia sukupuolta ja luokkaa rakentavia tarinalinjoja ja esityksiä haastattelijan kysymykset ja haastateltavan vastaukset eli ”pienet” kertomukset yhdessä rakensivat. Tarkastelin myös erityisesti niitä haastattelupuheen kohtia, joissa kertojan hyödyntämä tarinalinja tai omaksuma positio muuttui. *Kulttuuristen mallitarinoiden* tasolla analysoin, kuinka kertoja asemoi itsensä suhteessa laajempiin sosiaalisiin ja kulttuurisiin kategorioihin eli mallitarinoiniin hyväksymällä, jättämällä huomioitta tai tekemällä eroa niihin. Narratiivisen positioinnin kritiikki on kohdentunut siihen, kuinka kulttuurisia mallitarinoita voi analyyttisesti lähestyä (mm. Benwell & Stokoe 2006). Kulttuuriset kerrostumat tulevat tässä aineistossa näkyväksi narratiivisen etnografian työkaluilla (Gubrium & Holstein 2008), jotka tarkoittavat stereotyyppien ja kulttuuristen kategorioiden monikerroksellista analyysia läpi koko aineiston, kenttähavainnointia kerronnan kontekstissa ja aiempaan tutkimukseen perehtymistä (De Fina 2013).

Empiirinen esimerkki: ”Teemu”

Havainnollistaakseni, kuinka luokkaa ja sukupuolta tuotetaan kielellisenä toimintana ja narratiivisena positiointina haastattelun kontekstissa, olen valinnut tarkempaan tarkasteluun yhden nuoren aikuisen, 26-vuotiaan Teemun (pseudonyymi) haastattelun. Teemu on yksi niistä viidestätoista henkilöistä, jotka osallistuvat koulutuksen ja työn ulkopuolella olevien nuorten aikuisten koulutus- ja työuria käsitteleviin haastatteluihin keväällä 2015 ja 2016 (aineistosta tarkemmin Mutanen & Siivonen 2016; Mutanen & Sivenius 2017). Kaikkia tutkimukseen osallistuneita yhdisti se, että he olivat silloisen Nuorisotakuun nojalla työskentelemässä työpajalla. Osa heistä oli pitämässä välivuotta, osa miettimässä koulutukseen hakeutumista, osa pyrkimässä työelämään ja osa hakemassa tukea henkilökohtaisen elämän hankaluuksiin.

Haastattelin 26-vuotiasta Teemua työpajalla toukokuussa 2015 kenttäjaksoni aikana kerran. Pyysin haastattelun aluksi häntä kuvaamaan hänelle tärkeitä tapahtumia ja ihmisiä elämänviivan muodossa aina lapsuudesta nykypäivään. Seuraavaksi pyysin avoimilla kerrontaan houkuttelevilla kysymyksillä Teemua kertomaan elämäntapahtumista, joita hän oli kuvannut. Haastattelun kuluessa kysymykseni tarkentuivat koulutukseen ja työhön. Edellä mainitut teemat näyttivät tuottavan haastateltavalle käsityksiä sopivasta ja toivottavasta puheesta ja kerronnan laajuudesta (ks. De Fina 2009, 240–241). Haastattelu nauhoitettiin ja se litteroitiin sanatarkasti. Haastattelu kesti puolitoista tuntia ja sanatarkasti litteroitua tekstiä kertyi 14 sivua (riviväli 1).

Olen ottanut tietoisesti analyysiesimerkkeihini tarinamaailman ja kerronnan tasolla vain yhden haastateltavan pienet kertomukset, jotta on mahdollista tuoda näkyväksi positioiden ajallinen rakentaminen eri konteksteissa sekä tarinamaailman että kerronnan tasoilla. Kulttuuristen mallitarinoiden tasolla otan mukaan koko aineiston, jotta voin esittää joitakin keskeisiä tulkintoja ja perustella alhaalta ylöspäin rakentuvaa analyysimallia. Esitän analyysin tasot toisistaan erillään selventääkseni analyysimallin monikerroksellisuutta, vaikka eri kerrokset ovatkin toisiinsa limittyneitä (Bamberg 1997).

Tarinamaailman taso

Yksilölliset koulutus- ja työurakertomukset saavat merkityksensä kulttuurisista representaatioista käsin. Mallitarinat siis edustavat kulttuurisia käsityksiä ja odotuksia, joita kertojat hyödyntävät asemoidessaan itseään ja työstäessään identiteettejään. (La Pointe 2010, 5.) Avoin kysymykseni, jolla pyysin Teemua kertomaan ammatinvalinnasta yläasteella, kutsui tarinalinjan, jossa oli tarjolla kaksi vastakkaista mahdollista tarinalinjaa ja positiota: ammatillinen ja akateeminen. Koulutusvalinnoissa olivat mukana merkittävät muut, joille annetuilla luonnehdinnoilla ja kategorioilla Teemu legitimoitui toimintansa taustalla olevia ehtoja. Yhtäältä kodin työläistäustaiseksi tulkitsemani ammatilliset kulttuuriset mallit ja toisaalta akateemista koulutusta ihannoivien merkittävien toisten mielipiteet johdattelivat ristiriitaisia valintoja. Koulutusurille työntävä opinto-ohjaus ei tavoittanut Teemua. Toiseuden kokemukset väärissä valinnoissa eli lukio-opinnoissa ja kaipuu muualla olevaan kaveripiiriin johtivat keskeyttämiseen. Seuraavassa pienessä kertomuksessa Teemu asemoi itsensä altavastaajaksi ja koulutusuravalinnat sosiaalisen ympäristön johdattelemiksi.

”Pää vai kädet”

T: No se hiipu sitte siinä, ku yritin hakea (koulutusala) ammattikouluun ja sitten en päässy... luin ne pääsyaatimukset niin se vähän tökkäs siihen. — Fyysinen kunto ei riittäny ja keskiarvo oli liian pieni ja tälleen. Se sitte hiipu siinä, et älys, että sinne on kuitenkin suhteellisen kovat vaatimukset sille alalle, et pääsis opiskelemaan alaa.

— peruskoulussa ei ammattiasioita käyty olleenkaan läpi, ... silloinen tyttöystävä sai painostettua sinne lukioon, ... puolistoista kukaan mie siellä jaksoin olla ja sitte tuli, et oikeesti, ei tää oo minun juttu että päähän täällä leviää täällä lukiossa. — että ei tarvi joka ilta olla nokka kiinni kirjassa, et voi taas keskittyä johonkin muuhunkin, että ei oo se opiskelu koko ajan siinä nenillä.

Teemun haastattelupuheessa oli hyvin vähän koulutukseen liittyvää kerrontaa tai kerronta oli niukkaa. Tulkitseen kerronnan niukuuden viittaavan siihen, että hän pyrki tietoisesti tekemään eroa teoreettista, yleissivistävää koulutusta korostavaan tarinalinjaan

heti haastattelun alussa. Lisäksi omaksuttu positio altavastaajana ja voimattomana vaikuttamaan tapahtumien kulkuun kutsui yleisön eli haastattelijan empatiaa (ks. Bamberg 1997) myöhemmille ammatillisen koulutuksen keskeyttämisiin johtaneille tapahtumille. Toisen asteen opinnot jatkuivat ”ihan tavan amiksessa” eli ammatillisessa koulutuksessa. Tulkitsen ”tavan amiksen” myönteisenä, Teemun ja hänen sosiaalisen ympäristönsä arvostamana koulutusreitteinä (ks. Käyhkö 2006). Suhteet kertomuksessa mukana olleisiin opettajiin osoittautuivat kuitenkin ongelmallisiksi, opinnot eivät sujuneet ja koulutusura keskeytyi jälleen.

Tämän jälkeen haastattelun teemat siirtyivät nykyisyyteen ja käsittelivät työtä ja työpajalle tuloa. Haastattelijan kysyessä, ”Mitä sit tapahtui, kun sie lopetit sen koulun?” tarinalinjat muuttuivat. Teemun haastattelupuhe jatkui runsaalla ja polveilevalla kerronnalla työstä ja hänen aktiivisista yrityksistään hakea töitä. Kerronta eteni minä-muodossa ja Teemu asemoi itsensä päähenkilöksi ja toimeliaaksi työuralle pyrkijäksi. Pian keskeyttämisen jälkeen löytynyt kesätyöpaikka paikkasi negatiivisia kokemuksia koulutusuralta: ”Oisko menny viikko, niin pääsin tavallaan suhteilla (painotus) töihin ja sain ekan työpaikkani (painotus) ikinä”, vaikka myöhemät lukuisat työnhaut eivät tuottaneet tulosta.

Teemun ohjaututtua työpajalle kerronnan keskiössä ovat kokemukset työvalmennuksesta ja käsillä tekemisestä: ”On tullu väsätytty kaikkee, vaatehyllyy oon tehny, kaks istutuslaatikkoo ja nyt on työkalupakki vielä vaiheessa tuolla.” Tulkitsen Teemun asemoivan itsensä myönteiseen, käsillä tekemisen tarinalinjaan, mikä rakentaa hänelle myönteistä identiteettiä nyt ja tulevaisuudessa itselle merkityksellisellä tavalla. Myönteiset kokemukset siivittävät suunnitelmia myös ammatillisen koulutuksen jatkamisesta. Hän asemoi itsensä käsillään tekeväksi ammattimieheksi, mikä mahdollistaisi työyhteiskunnan jäsenyyden tulevaisuudessa, kuten käy ilmi seuraavasta sitaatista: ”Mie nyt syksyllä lähen kouluun, että saan sitte ees puusepän ammattipaperit ja sit voipi niitä puualan hommia vähän helpommin saaha ehkä, kun on se ammattipätevyys siihen hommaan.”

Kun haastattelun teemat siirtyvät mahdolliseen tulevaan työhön ja työhön liittyviin toiveisiin, Teemun tulevaisuuden kuvitellut

”pienet” kertomukset (Georgakopoulou 2006, 123) hyödynsivät entistä vahvemmin luokkaan ja sukupuoleen kietoutuvia tarinamalleja. Teemun haastattelussa oli erityisen mielenkiintoista se, että hän – poiketen muista haastateltavista – teki kerronnassaan eroa sekä yrittäjyyteen (Korhonen, Komulainen & Rätty 2010) että erityisesti kutsumukselliseen hoivaan (Komulainen & Siivonen 2011), vaikka haastattelijana en niistä suoraan kysynytäkään.

”Ei miusta yrittäjäksi eikä hoivaajaksi”

H: Ootko sie valmis tekemään minkälaista työtä vaan?

T: Kaikkee muuta paitsi lähihoitajan työtä.

H: Mikä siinä ei nappaa?

T: Se on niin semmonen kutsumusammatti. Siihen oikeesti pitää olla kutsumus siihen vanhusten hoitoon ja tämmöstä ja että sitä jaksaa tehdä päivästä toiseen. Mulla ei sitä kutsumusta ole, et mie osaan jo nyt sanoa, vaikka en oo ikinä kokkeilukkaan, et se ei ole miun ammattiala. Töitähän siellä löytys lähihoitajan alalla.

Tulkitsen, että Teemu halusi eronteolla asemoitua entistä vahvemmin miehiseen työväenluokkaisuuteen (Skeggs 1997), jota hän sittemmin rakensi edelleen haastattelun edetessä. Haastattelun kuлуessa Teemun pienissä kertomuksissaan tekemä identiteettityö muokkaa hänet kelvottoman koulutettavan, akateemisesti pärjäämättömän koulutuksen keskeyttäjän positiosta kunnolliseksi ruumiillisen työn tekijäksi, perheensä elättäjäksi ja taloudellisen turvan tuojaksi. Seuraava pieni kertomus kiteyttää Teemun tulevaisuustarinalinjan. Tästä positiosta käsin hän rakentaa itselleen merkityksellistä myönteistä identiteettiä.

”Käden jälki ja elanto”

H: Mikä se työssä on sit sulle tärkein asia?

T: No se, että saan tehdä käsillä ja niin kun näkee sen oman työnsä jäljen jälkeensä, että just niin ku tää puusepän ammatti esimerkiksi, että tehdä puusta kaikkee. Niin kun kaikki käsillä tekeminen ja semmonen. ei semmonen jatkuva istumatyö, että kyllä niin ku pittää jopa vähä.. tulee jopa vähä hiki ehkä työpäivänä. Se on niin ku se minun lempijuttu, että (..) voi kuulostaa aika kliseiseltä, mutta se just, että pystys elättämään tuon perheensä paremmin, että on se niin ku, mulla on kuitenkin tuo avopuoliso siellä ja koira ja kaks kis-

saa ja näin, ja sit just se että jos sais sitä taloudellista vakautta elämään tän työn kautta ja pääsis niin ku kiinni vähän siihen normaaliin elämään.

Kerronnan vuorovaikutuksen taso

Kerronnan tason analyysi kohdistuu kertomuksen performatiiviseen ulottuvuuteen eli siihen, kuinka kertoja hyödyntää vuorovaikutusta kertomuksen tarkoituksen päätökseen saattamisessa (Bamberg 2004, 137). Kuten jo aiemmin totesin, Teemun kertoi hyvin vähän ammatin valinnasta ja koulutuksesta haastattelun alkupuolella. Asemoidessaan itsensä toisen asteen koulutusvalinnoissaan olosuhteiden uhriksi ja altavastaajaksi, Teemu näytti pitävän merkityksellisenä tehdä eroa keskiluokkaisuuteen kuuluvaan koulutukseen (ks. Komulainen & Siivonen 2011). Toisaalta niukka ja lyhytsanainen puhe oli tulkittavissa myös siten, että kerronta ei ollut omaa eli hän pyrki vain seurailemaan haastattelijan kysymyksiä tarttumatta tarjoutuviin tarinalinjoihin. (Mutanen & Siivonen 2016; Pöysä 2010, 157).

Yksi mielenkiintoinen tarinalinjan muutos liittyy haastattelukertomuksen ajalliseen rakentumiseen. Haastatteluhetkellä aikuinen Teemu tekee kerronnassa eroa nuoren Teemun valintoihin (vrt. Linde 1993). Haastattelun edetessä ja luottamuksen rakentuessa Teemu palasi usein menneiden tapahtumien arviointiin. Kerronnan tilanteessa entisen minän (tarinamaailma) ja nykyisen minän (kerronnan vuorovaikutus) etäännyttäminen (Bamberg 1997) näytti mahdollistavan uusia tulkintoja ja tarinalinjoja. Aikuinen Teemu arvioi näin nuoren Teemun valintoja ja asemoituu tällä tavalla viisammaksi ja aikuisemmaksi arvoimaan menetettyjä mahdollisuuksia, kuten seuraavasta pienestä kertomuksesta ilmenee.

H: Ootko sie nyt erilainen ihminen tässä hakemaan koulutukseen kuin aikaisemmin?

T: Oon, joo ... monesti oon miettiny jälkikäteen, että kun vaan ois jaksanu kuunnella sitä opettajaa, niin mulla ois ollu jo monta vuotta sitte se ammattitutkinto ja ehkä oisin tälläkin hetkellä jopa jo töissä.

Kun kertomukset siirtyivät työpajakontekstiin, Teemu tukeutuu uusiin tarinalinjoihin, jotka sisältävät uusia, entistä myönteisempiä positioita. Kun tulkinnat menneistä, kielteisistä kokemuksista oli jätetty taakse, asemoitui aikuinen Teemu koulutukseen, työhön ja sosiaalisiin suhteisiin paikantuviin myönteisiin tarinalinjoihin. Hän haluaa näyttäytyä päähenkilönä ja omasta elämästään, työurastaan ja elannostaan vastuullisesti huolehtivana miehenä. Kerronta uudesta muuttuneesta positioista jatkui läpi koko haastattelun loppupuolen ja ulottui myös tulevaisuuden kuviteltuihin kertomuksiin. Tulkitsen tarinalinjojen ja positioiden vaihtumisen siten, että Teemulle oli merkityksellistä esittää itsensä tietynlaisena moraalisenä henkilönä haastattelun vuorovaikutuksessa (Bamberg 1997, 2004).

T: Siis, tämä, mikä on täällä verstaalla ollessa tullu, et nyt on se niin ku se selkee suunnitelma tulevaisuuden sun muun varalle ja niin ku määrätietosesti sitä kohti pyrin koko ajan. Just se, että pääsis töihin ja niin sanotusti sen oman elämän herraks. Et just niin kun katottu yksilövalmentajien ja muitten kanssa, et mulla on se tietty päämäärä, niin yhdessä he on auttanut ja muuta suunniteltu se polku kautta tie, et miten mie pääsen sinne määränpäähän, et miten se onnistuu päästä sinne.

Työpajan työvaltainen pedagogiikka tarjoaa Teemulle tuttuja ja ymmärrettäviä kerronnan konventioita eli tapoja tuottaa myönteistä ymmärrystä itsestä. Haastattelujen kuluessa kävi selväksi, että toisen asteen koulutuksen keskeyttäminen tuotti erityisen tarpeen haastateltaville tuottaa sosiaalisesti hyväksytyjä esityksiä siitä, kuinka he tulevat määritellyiksi yhteiskunnassamme. Kertojat näyttivätkin muokkaavan tarinalinjoja ja positioita tilanteen vuorovaikutuksen edetessä omista tavoitteistaan käsin heille merkityksellisellä tavalla (Harré & Langenhove 1999, 17).

Kulttuuristen mallitarinoiden taso

Analyysin kolmannella tasolla tarkastelin, millaisia kulttuurissa saatavilla olevia sukupuoleen ja luokkaan liittyviä representa-

tioita haastateltavat käyttivät ja kuinka he asemoivat itsensä suhteessa niihin. Analyysitaso vaatii koko aineiston tarkkaa lähilukua ja myös kerronnallisen ympäristön (Gubrium & Holstein 2008) huolellista analyysia, jotta kulttuuriset ideologiat eivät jäisi pelkästään tutkijan arvauksiksi (Benwell & Stokoe 2006). Olen siten analyysissa jäljittänyt sukupuoleen ja luokkaan liittyviä kulttuurisia valttarinalinjoja läpi kaikkien haastattelujen. Esitän seuraavassa haastattelukertomuksista tekemääni kolme keskeisintä löydöstä aineistoesimerkkeineen. Rajallisen tilan vuoksi joitakin mielenkiintoisia nyansseja jää raportoimatta.

Yksi keskeinen hyödynnetty mallitarina, joka toistui lähes kaikissa haastatteluissa, liittyi luokan representaatioista kumpuvaan ”pää” ja ”kädet” dikotomiaan (Brunila ym. 2011, 317; Komulainen & Siivonen 2011, 34; Käyhkö 2006). ”Käsiin” paikantuvat tarinalinjat ”kädet ei pää” ja ”käden jälki ja elanto” tulivat esille jo Teemun haastattelupuheessa. Seuraavat aineistositaatit ovat tulkittavissa edellä mainituksi dikotomiaksi toisen asteen koulutuksen keskeyttäneiden, niin miesten kuin naistenkin pienissä kertomuksissa: ”Tuommonen niinku ... sanotaanko että tuommonen duunarin homma tuntus, että se on mulle ihan että mulle ihan hyvä” (Mies 23 v). ”Ne kaikki muut opinnot tavallaan, mitkä siinä on niitä yleisaineita, niin ne jotenki niin ku ärsyttää, ärsyttää lukkee semmosta, mitä ei periaatteessa tarvii” (Nainen 21 v). ”No siinä oli ensinnäki se käytännön puoli, että sitä kautta oppi tekemään ruokaa, et se oli hyvin hyödyllistä” (Nainen 25 v). On mielenkiintoista, että ”pää ja kädet” -dikotomia ei näyttäytynyt lukion suorittaneiden haastatteluissa ”pää”-painotteisesti. Lukio valittiin vain lisääjäksi, kun ilmeisiä ammattiin ja ”käsiin” sitovia tarinalinjoja ei sosiaalisessa ympäristössä näyttänyt olevan tarjolla.

Toinen keskeinen, etenkin miesten haastatteluissa ilmenevä tarinalinja eli ”itsensä elättämisen” tarinalinja sisälsi pieniä kertomuksia työn merkityksestä elannon tuojana sekä työyhteiskunnan jäsenenä. Teemu muiden haastattelemani miesten lailla pyrki asemoimaan itsensä edellä mainittuihin tarinalinjoihin ja identiteetteihin erityisesti tulevaisuuskertomuksissaan huolimatta siitä, että aiemmat yritykset tähän suuntaan eivät ole onnistuneet lähinnä hen-

kilokohtaisen elämän ongelmien vuoksi. Hyödynnetty kulttuurinen, valtatarina käy ilmi seuraavasta Teemun sitaatista, joka toistui eri muodoissaan pääasiassa miesten haastatteluissa: ”Et pääsis silleen ite tienamaan...niin ku työllä sen rahansa, että ei pääsis enää kukkaan sukulainen marmattammaan, että en ite tienaa rahoja... niin ku ruvennu saamaan elämäni niin ku oikeesti sinne oikeeseen suuntaan. ”Myös joissakin naisten haastattelukertomuksissa oli havaittavissa ”itsensä elättämisen” mallitarina: ”Aina lapsesta asti on toivotettu sitä, että pittää niin ku rahan etteen tehä jottain, että mitään et saa ilmaseks, niin se kyllä pittää ihan paikkasa” (Nainen 26 v). Miesten kertomuksista poiketen naisten kertomuksien tarinalinjoihin punoutuivat ”itsensä elättämisen sijaan” feminiineiksi tulkittavat tavat esittää itsensä arvokkaana muilla elämänalueilla, kuten sosiaalisissa suhteissa, luovassa toiminnassa ja perheessä.

Kolmas tarinalinja, joka tuli esille etenkin koulutuksen keskeyttäneiden nuorten aikuisten, sekä miesten että naisten, haastattelukertomuksissa oli syrjäytymisen kulttuurinen mallitarina. Tarinalinja näyttäytyy aineistossa monitulkintaisena haastattelun kontekstista käsin katsottuna. Yhtäältä haastatteluaineiston nuoret asettuivat vastustamaan koulutuksen ja työn marginaaliin asemoituihin henkilöihin liitettyjä negatiivisia ja syrjäyttäviä määrittäyksiä (mm. Myrskylä 2012; Pohjola 2001). Haaveissa ei ole eläminen yhteiskunnan tuella, vaan eläminen kunniallisena työssä käyvänä kansalaisena (Skeggs 1997), kuten seuraava haastattelun katkelma ilmentää: H: ”Mitä se oikee sit sulle on?” Teemu: ”Just sitä, että käyt töissä, tienaat rahaa ja niin ku tekee niin ku normaalit työssä käyvät ihmiset tekevät.”

Kokoavat tulokset ja johtopäätökset

Tavoitteena oli tarkastella sukupuolen ja luokan tuottamista kerroksellisenä, diskursiivisena toimintana haastattelun vuorovaikutuksessa ja suhteessa laajempiin kulttuurisiin ideologioihin. Aineiston analyysi tuo näkyväksi, millä tavalla yhteiskunnan haasteelliseksi koulutettavaksi asemoima Teemu halusi tulla nähdyksi ja ymmärretyksi myönteisesti haastattelun vuorovaikutuksessa. Kun

tarttumapinta koulutukseen on ohut, hän asemoi itsensä luokalle ja sukupuolelle tuttuihin tarinalinjoihin. Siten narratiivinen positiointi voidaan nähdä merkityksellisenä myönteisenä keinona rakentaa arvokkuutta (Skeggs 1997). Asemointi ei kuitenkaan ole yksilön vapaasti valittavissa. (Käyhkö 2006; Komulainen & Siivonen 2011; Mutanen & Siivonen 2016).

Kerronnallinen, diskursiivinen positiointi ei ole vain tapa tuottaa abstrakteja merkityksiä, vaan se on vahvasti kietoutunut identiteettien rakentamiseen. Lähestymistapa antaa arvoa yksilöjen omille tulkinnoille ja merkityksenannoille. Se tuo näkyväksi, kuinka yksilöt tulkitsevat henkilökohtaisia kokemuksiaan kaikissa niissä sosiaalisissa ympäristöissä, joissa he ovat osallisina. Tässä mielessä yksilöjen ponnistelut elämän suunnanotoissa ovat luonteeltaan kulttuurisia, sosiaalisia ja poliittisia (Winslade 2005). Kun sukupuoli ja luokkaa tarkastellaan diskursiivisesti, kielellisesti tuotettuina representaationa, on mahdollista tuoda julki piiloisia sosiaalisesti tuotettuja kulttuurisia malleja, mutta myös toisin kertomisen tapoja. Teemun haastattelupuheen ”pienet” kertomukset asettuivat hyvinkin mukautuvasti seurailemaan kulttuurisia malleja työväenluokkaisista tarinalinjoista käsin. Tässä mielessä ne tuottivat vastatarinoita (Bamberg & Andrews 2004) keskiluokkaisille koulutuskilpailua korostaville mallitarinoille, mutta uusintivat työväenluokkaisia ja maskuliinisia malleja (Käyhkö 2006).

Diskursiivinen, kerronnallinen positiointi nostaa esille, kuinka sukupuoli ja luokka voidaan esittää kielellisenä konstruktiona ja kuinka niitä rakennetaan yksilöjen positioidessa itseä ja muita tietynlaisiksi henkilöiksi kulttuuristen mallitarinoiden kehyksessä (Koborov 2010). Positiointi teoreettisena kehyksenä paljastaa yksilöjen ja ryhmien sekä erilaisten sosiaalisten kategorioiden yhteen kietoutumisen mekanismeja hyvin monitahoisella ja hienosyisellä tavalla (Mutanen & Siivonen 2016). Narratiivinen positiointi voi tarjota nykyistä monipuolisemman ja kontekstualisoidun kuvan yhteiskunnallisten ja sosiaalisten ehtojen ja yksilön tulkintojen monimutkaisesta vuorovaikutuksesta koulutus- ja työurilla. Se täydentää sosiologista, rakenteisiin suuntautuvaa ja myös yksilöpsykologista mikrotasolle suuntautuvaa koulutus- ja työuratutkimusta.

Lisäksi ”pienten” kertomusten analyysi tuo näkyväksi ne hienovaraiset prosessit, joissa yksilöt pyrkivät määrittelemään itseään aktiivisina toimijoina.

Lähteet

- Atkinson, P. & Delamont S. (2006). Rescuing narrative from qualitative research. *Narrative Inquiry* 16 (1), 164–172.
- Bamberg, M. 1997. Positioning between structure and performance. *Journal of Narrative and Life History* 7 (1–4), 335–342.
- Bamberg, M. 2004. Form and functions of ‘slut bashing’ in male identity constructions in 15-year-olds. *Human Development* 47 (6), 331–353.
- Bamberg, M. & Andrews, M. (toim.) 2004. Considering counter-narratives: narrating, resisting, making sense. Amsterdam: John Benjamins, Philadelphia.
- Bamberg, M. & Georgakopoulou, A. 2008. Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. *Text & Talk* 28 (3), 377–396.
- Benwell, B. & Stokoe, E. 2006. Discourse and identity. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Brunila, K., Hakala, K., Lahelma, E. & Teittinen, A. (toim.) 2013. Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot. Helsinki: Gaudeamus.
- Brunila, K., Kurki, T., Lahelma, E., Lehtonen, J., Mietola, R. & Palmu, T. 2011. Multiple transitions: educational policies and young people’s post-compulsory choices. *Scandinavian Journal of Educational Research* 55 (3), 307–324.
- Chase, S. 2011. Narrative inquiry. Still a field in the making. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *The sage handbook of qualitative research*. Los Angeles: SAGE, 421–434.
- Davies, B. & Harré, R. 1990. Positioning: the discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behavior* 20 (1), 43–63.
- De Fina, A. 2009. Narratives in interview – the case of accounts. For an interactional approach to narrative genres. *Narrative Inquiry* 19 (2), 233–258.
- De Fina, A. 2013. Positioning level 3. Connecting local identity displays to macro social processes. *Narrative Inquiry* 23 (1), 40–61.
- De Fina, A., & Georgakopoulou, A. 2012. Analyzing narrative: discourse and sociolinguistic perspectives. Cambridge: Cambridge University Press.
- Georgakopoulou, A. 2006. Thinking big with small stories in narrative and identity analysis. *Narrative Inquiry* 16 (1), 122–130.
- Gubrium, J. F. & Holstein, J. A. 2008. Narrative ethnography. Teoksessa S. Nagy Hesse-Biber, P. Leavy (toim.) *Handbook of emergent methods*. New York: Guilford Press, 241–264.
- Harré, R. & van Langenhove, L. (toim.) 1999. Positioning theory. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Hjelmer, C., Lappalainen, S., Rosvall, P-Å. 2010. Time, space and young people’s agency in vocational upper secondary education: a cross-cultu-

- ral perspective. *European Educational Research Journal* 9 (2), 245–256.
- Hänninen, K. 2014. Työpajanuorten kokemus ja unelma työelämästä. Nuoruus toisin sanoen – Nuorten elinolot – vuosikirja, 122–133.
- Hänninen, V. 1999. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. *Acta Universitatis Tamperensis* 696. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Juvonen, T. 2014. Kulttuurisesti määrittynyt täytyminen osana nuorten aikuisten toimijuutta. *Nuorisotutkimus*, 32 (3), 3–16.
- Järvinen, T. & Vanttaja, M. 2013. Koulupudokkaiden työurat. *Yhteiskuntapolitiikka* 78 (5), 509–519.
- Keskitalo-Foley, S., Komulainen, K. & Naskali, P. 2007. Yrittäjämинуuden sukupuoli koulutuksessa. *Kasvatus* 38 (2), 110–121.
- Kivinen, O., Hedman, J., & Kaipainen, P. 2007. From elite university to mass higher education: educational expansion, equality of opportunity and returns to university education. *Acta Sociologica* 50 (3), 231–247.
- Koborov, N. 2010. A discursive psychological approach to positioning. *Qualitative Research in Psychology* 7 (3), 263–277.
- Kojo, M. 2010. Laajentunut nykyisyys. Nuorten tulevaisuuteen suuntautuminen työn marginaalissa. *Nuorisotutkimus* 28 (2) 23–35.
- Kojo, M. 2012. Pause päällä. Työn ja koulutuksen ulkopuoliset jaksot nuorten elämäkulussa. *Janus* 20 (2), 94–110.
- Kolehmainen, S. 2002. Koulutus, sukupuoli ja työnjako. *Sosiologia* 39 (3), 200–214.
- Komulainen, K. & Siivonen, P. 2011. Erottelevan kyvykäsityksen valta aikuisopiskelussa. Teoksessa A. Eteläpelto, T. Heiskanen & S. Paloniemi (toim.) *Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa*. Aikuiskasvatuksen 49. vuosikirja. Vantaa: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 32–54.
- Korhonen, M., Komulainen, K. & Rätty, H. 2010. Kenestä on yrittäjäksi? Mukaan ottavat ja erottelevat yrittäjämäisen oppilaan tulkinnot peruskoulun opettajilla. Teoksessa K. Komulainen, S. Keskitalo-Foley, M. Korhonen & S. Lappalainen (toim.) *Yrittäjyyskasvatus hallintana*. Tampere: Vastapaino, 37–71.
- Käyhkö, M. 2006. Siivoojaksi oppimassa: Etnografinen tutkimus työläistyöstä puhdistuspalvelualan koulutuksessa. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Käyhkö, M. 2013. Hivuttautuen kohti vierasta maailmaa: Työläistyttöjen tie yliopistoon. *Naistutkimus* 26 (1), 19–31.
- LaPointe, K. 2010. Narrating career, positioning identity: career identity as a narrative practice. *Journal of Vocational Behavior* 77 (1), 1–9.
- LaPointe, K. 2013. Heroic career changers? Gendered identity work in career transitions. *Gender, Work & Organization* 20 (2), 133–146.
- Lappalainen, S., Mietola, R. & Lahelma, E. 2010. Hakemisen pakkoa, tiedonmuruja ja itseymmärrystä: nuorten koulutusvalinnat ja oppilaanohjaus. *Nuorisotutkimus* (28) 1, 39–55.
- Linde, C. 1993. *Life stories: The creation of coherence*. New York: Oxford University Press.
- Lähteenmaa, J. 2011. Nuoret työttömät ja yliviritetty toimijuus. *Nuorisotutkimus* 29 (4), 47–60.

- Mutanen, H & Siivonen, P. 2016. Narratiivinen positiointianalyysi ja nuorten aikuisten toimijuus työpajaympäristössä. *Aikuiskasvatus* 37 (2), 84–98.
- Mutanen, H. & Sivenius, A. (2017). Aktivoituva ja toisin suuntautuva toimijuus työpajanuorten kertomuksissa. *Kasvatus* 48 (4), 274–287.
- Myrskylä, P. 2012. Hukassa – keitä ovat syrjäytyneet nuoret. *EVA Analyysi* 19/2012. Helsinki: Elinkeinoelämän valtuuskunta.
- Mäkinen, S. 2016. Nuorten toimijuuden tilat ja rajat koulutuksen katveista kerrottuna. *Nuorisotutkimus* 34 (2), 3–18.
- Ojala, H, Palmu, T. & Saarinen, J. (toim.) 2009. Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa. Tampere: Vastapaino, 13–38.
- Pietikäinen, R. 2005. Vaihtoehtoisia polkuja etsimässä – työpajanuorten orientaatiot. Teoksessa S. Aapola & K. Ketokivi (toim.) *Polkuja ja poikkeamia – Aikuisuutta etsimässä*. Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 56, 219–253.
- Phoenix, A. 2008. Analysing narrative contexts. Teoksessa M. Andrews, C. Squire & M. Tamboukou (toim.) *Doing narrative research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 64–77.
- Pohjola, A. 2001. Nuorten myyttinen ongelmallisuus. Teoksessa M. Suutari (toim.) *Vallattomat marginaalit. Yhteisöllisyyksiä nuoruudessa ja yhteiskunnan reunoilla*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 187–204.
- Pöysä, J. 2010. Asemointinäkökulma haastattelujen kerronnallisuuden tarkastelussa. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 153–179.
- Reay, D. 2005. Beyond consciousness? The psychic landscape of social class. *Sociology* 39 (5), 911–928.
- Siivonen, P, Komulainen, K., Rätty, H., Korhonen, M., Kasanen K. & Rautiainen R. 2016. Salvation or a broken promise? Two adult graduates' social positioning in education and working life. *Scandinavian Journal of Educational Research* 60 (1), 110–125.
- Skeggs, B. 1997. *Formations of class and gender: Becoming respectable*. London: Sage.
- Sveningsson, S., & Alvesson, M. 2003. Managing managerial identities: organization fragmentation, discourse and identity struggle. *Human Relations* 56 (10), 1163–1193.
- Tolonen, T. 2005. Locality and gendered capital of working-class youth. *Young*, 13 (4), 343–361.
- Tolonen, T. (toim.) 2008. *Yhteiskuntaluokka ja sukupuoli*. Tampere: Vastapaino.
- West, C. & Zimmerman, D. H. 1987. Doing gender. *Gender and Society* 1 (2), 125–151.
- Winslade, J. M. 2005. Utilising discursive positioning in counselling. *British Journal of Guidance & Counselling* 33 (3), 351–364.

Käytetyt litterointimerkinnot (mukaeltu Seppänen 1997)

normaali alleviivaus=painotus tai sävelkorkeuden nousu

16. Sankareita ja hirviö- opettajia – sukupuoli luokanopettajakoulutuksen kokemuskertomuksissa

Sukupuolitietoisuus koulussa ja opettajankoulutuksessa

Velvoite sukupuolten välisen tasa-arvon tukemiseen on sisällytetty ensimmäistä kertaa perusopetuslakiin jo vuonna 1983, ja sen toteutumista on pyritty edistämään monenlaisilla ohjelmilla, hankkeilla ja kokeiluilla (mm. Hansen 2016). Tekemistä kuitenkin riittää, sillä tutkimusten mukaan monet perusopetuksen käytänteet eriytyvät edelleen sukupuolen mukaan. Opettajat esimerkiksi suhtautuvat häiritsevään käyttäytymiseen luokassa eri tavoin riippuen siitä, onko kyse tytöistä vai pojista (esim. Jakku-Sihvonen 2013). He myös tulevat helposti niputtaneeksi oppilaita sukupuolen mukaisiin kategorioihin puhutellessaan heitä sukupuolittavilla ryhmänimityksillä *tytöt* ja *pojat* (Tainio 2009). Lisäksi opetuksessa käytetty oppimateriaalit pikemminkin uusintavat kuin haastavat stereotyyppisiä käsityksiä sukupuolesta (esim. Tainio & Teräs 2010). Nykyisissä opetussuunnitelman perusteissa tasa-arvon ja yhdenver-

taisuuden edistämisen lähtökohtana on sukupuolen moninaisuus ja keinona sukupuolitietoinen opetus, ohjaus ja toimintakulttuuri (POPS 2014). Opetussuunnitelman perusteiden tasa-arvotavoitteiden toteutuminen edellyttää näin ollen sitä, että opettajilla on valmiuksia tunnistaa ja purkaa sukupuolittavia rakenteita ja stereotyyppisiä käsityksiä sukupuolesta ja seksuaalisuudesta.

Opettajat ovat niitä toimijoita, jotka käytännössä toteuttavat koulukasvatuksen ja -opetuksen tavoitteisiin, periaatteisiin ja sisältöihin liittyvät uudistukset. Kun opettajilta edellytetään aiempaa vahvempia valmiuksia muuttaa opetusta ja koulun kulttuureita tasa-arvoisempaan ja sukupuolitietoisempaan suuntaan, käännetään katse usein opettajankoulutukseen (Hansen 2016). Viimeisten vuosikymmenien aikana aiemmin valtiojohtoinen tasa-arvotyö on enenevässä määrin korvautunut julkisesti rahoitetuilla hankkeilla, ja tämä projektisoituminen (mm. Brunila 2009) on näkynyt opettajankoulutuksessakin tasa-arvoon ja sukupuolitietoisuuteen liittyvinä hankkeina (esim. TASUKO, 2008–2011 ja NordGente, 2015–2017). On kuitenkin esitetty, että hankkeissa kehitellyt mallit eivät ole siirtyneet opettajankoulutusten arkeen (Lahelma 2011). Opettajankoulutuslaitosten opetussuunnitelmien ja kurssikirjallisuuden analyysit nimittäin osoittavat, että sukupuoliteemoja käsittelevää opetusta sisältyy opetusohjelmiin hyvin vaihtelevasti, jos olenkaan, ja että se nojautuu pitkälti yksittäisten opettajankouluttajien aktiivisuuteen (Lehtonen 2011). Myös sekä opettajaopiskelijoille että opettajankouluttajille suunnatut kysely- ja haastattelututkimukset paljastavat, ettei opettajaksi opiskeleville tarjota koulutuksessa riittävästi mahdollisuuksia sukupuolitietoisuuden kehittämiseen (Jauhiainen, Laiho & Kovalainen 2012; Vidén & Naskali 2010).

Opinto-ohjelmiin kirjattujen tavoitteiden ja sisältöjen tarkastelu ei kuitenkaan välttämättä kerro itse opetustilanteiden todellisuudesta: virallisten dokumenttien ylevät tavoitteet ja sisällöt voivat jäädä toteutumatta, mutta opetustilanteet voivat myös sisältää sellaisia sukupuolitietoisuuden kehittymistä tukevia aineksia, joita ei dokumentteihin ole kirjattu. Haastatteluissa ja kyselyissä tuotetut selonteot puolestaan perustuvat informanttien muistikuviiin ja tul-

kintoihin, eivätkä ne siten anna luotettavaa kuvaa siitä, mitä opetus- ja opiskelutilanteissa tosiasiaa tapahtuu. Tässä tutkimuksessa analysoimme opettajankouluttajien ja opiskelijoiden välistä vuorovaikutusta autenttisisista opetustilanteista kerätystä videoaineistosta ja selvitämme, millä tavoin sukupuolta käsitellään opettajankoulutuksen arjessa. Käsitämme sukupuolen moninaiseksi sosiaalseksi ja yhteiskunnalliseksi eronteoksi, jota eletään ja tehdään todeksi erilaisilla kielellisillä ja kehollisilla keinoilla.

Ryhdyimme tarkastelemaan opettajankoulutuksen virallisia opetustilanteita selvittääksemme, millaisia tilaisuuksia sukupuolitavien rakenteiden ja stereotyyppisten sukupuolikäsitysten kriittiseen tarkasteluun opiskelijoille tarjoutuu ja miten niitä hyödynnetään opetustilanteissa. Aineistoon tutustuessamme huomasimme, että kokonaisuudessaan siihen sisältyy varsin vähän tilanteita, joissa eksplisiittisesti käsitellään ja puretaan sukupuolen merkitystä opettajan työssä. Tässä suhteessa aineistomme tukee aiempien tutkimusten väitteitä siitä, että sukupuolitietoista opetussisältöä on opettajankoulutuksessa hyvin vähän. Kiinnitimme kuitenkin huomiota siihen, että sukupuoli nousee usein esiin – vähintäänkin relevanttina taustatekijänä – eräässä opetustilanteissa taajaan toistuvassa diskursiivisessa käytänteessä: silloin kun osallistujat kertovat omista tai toisten kouluun liittyvistä kokemuksista. Kutsumme tällaisia kertomuksia, Kääntää ja Lehtistä (2016) mukaillen, kokemuskertomuksiksi.

Aineistomme perusteella opettajankoulutuksen virallisissa opetustilanteissa kokemuksista kertovat oma-aloitteisesti sekä opiskelijat että opettajankouluttajat. Lisäksi opettajankouluttajat pyytävät usein opiskelijoita kertomaan kokemuksistaan. Kokemuskertomukset vaikuttavat siten olevan saumaton osa opetustilanteiden diskurssia, ne kuuluvat selvästikin monien opettajankouluttajien pedagogiseen repertoariin, niillä jäsennetään opetustilannetta ja avataan sitä osallistujien henkilökohtaisille kokemuksille maailmasta. Ne ovat kiinnostavia myös sukupuolen representaatioiden näkökulmasta, sillä havaintojemme mukaan kokemuskertomusten henkilögallerioissa on varsin usein hahmoja, jotka kerronnassa sukupuolittuvat.

Aineisto ja menetelmä

Tutkimuksen aineisto kerättiin seuraamalla kolmea luokanopettajaopiskelijaa heidän ensimmäisen opiskeluvuotensa aikana. Fokusopiskelijoiksi valikoitui vapaaehtoisuuden perusteella kolme 18–20-vuotiasta naisopiskelijaa. Aineistonkeruujakson aikana kutakin opiskelijaa seurattiin useita muutamasta päivästä viikkoon kestäneitä jaksoja. Saapuessaan aamulla opettajankoulutuslaitokselle opiskelija sai mukaansa kannettavan mikrofonin, ja tutkija seurasi häntä videokameran kanssa siihen saakka, kun opiskelija lähti yliopistolta. Kaikki videoituihin tilanteisiin osallistuneet antoivat joko suullisesti tai kirjallisesti suostumuksen aineiston keräämiseen ja sen käyttämiseen tutkimustarkoituksiin. Tutkittavien yksityisyyden suojaamiseksi käytämme aineistoesimerkeissämme tekaistuja nimiä. Kaikki tähän lukuun valitsemiemme esimerkkien opettajankouluttajat ovat havaintojemme perusteella naisia (opettajankouluttajat esiintyvät siksi aineistossamme nimimerkillä *OkN*), samoin kuin lähes kaikki opiskelijat. Tilanne on varsin tavomainen, sillä opetus- ja kasvatusala on voimakkaasti eriytynyt sukupuolen mukaan (Hakala 2007, 72).

Yhteensä videoaineistoa on noin 100 tuntia, mutta tässä luvussa tarkastelemme vain virallisia opetustilanteita eli luentoja ja ryhmäopetusta, joita aineistosta löytyy 72 tuntia. Viralliset opetustilanteet liittyvät pääosin kasvatustieteen perus- ja aineopintoihin sekä niihin monialaisiin opintoihin kuuluviin kursseihin, joita suositellaan suoritettavaksi opintojen ensimmäisen vuoden aikana. Analyysin fokuksessa on narratiivi- eli kertomusmuotoinen kokemuspuhe. Poimimme kokemuskertomukset ensin koko aineistosta. Tunnistimme sieltä 95 kokemuskertomusta. Niistä poimimme tarkasteluun ne kertomukset, joissa sukupuoli mainitaan, eli sellaiset kokemuskertomukset, joissa yhden tai useamman henkilön sukupuoli tuotiin esiin sukupuolittavalla viittauksella (esimerkiksi *miesopettaja*, *naispuolinen henkilö*, *pikkupoika*) tai liittämällä hänen toimintaansa tai olemukseensa tyypillisesti sukupuolittaviksi ymmärrettyjä määreitä (kuten boksereihin tai pikkumustaan pukeutuminen) (kategoriasidonnaisista määreistä ks. Jokinen, Juhila & Suoninen 2012, 63–69).

Kertomuksille eli narratiiveille on tunnusomaista, että niissä kuvaillaan menneisyyteen sijoittuvia tapahtumia, joiden välille rakennetaan jonkinlainen ajallinen ja kausaalinen suhde, eli kuvataan vähintään kaksi tilannetta, joiden välille rakentuu jonkinlainen syy-seuraussuhde (mm. Mandelbaum 2011; Routarinne 1997). Vuorovaikutustilanteissa kertomisella on monenlaisia tehtäviä: kertomuksilla voidaan paitsi viihdyttää kuulijoita myös esimerkiksi antaa neuvoja, argumentoida, osoittaa samanmielisyyttä tai myötälämistä sekä rakentaa identiteettiä (esim. Halonen 2002; Kääntä & Lehtinen 2016; Choi ym. 2016). Kertomisen edellytyksenä on kuitenkin se, että kertomuksella on jokin sisältö tai sanoma, joka tekee siitä kertomisen arvoisen tuossa vuorovaikutustilanteessa (esim. Routarinne 1997). Opetustilanteissa vuorovaikutuksen institutionaalinen luonne asettaa omat ehtonsa kerrottavuudelle: mikä tahansa hauska tai epätavallinen tapahtuma ei täytä näitä ehtoja, vaan kertomuksen on jollain tapaa hyödytettävä vuorovaikutuksen institutionaalisten päämäärien saavuttamista. Valtaosa aineistomme kertomuksista liittyykin suoraan tai välillisesti opettajuuteen tai kouluun. Kokemuskertomusten piiriin sisällytämme sekä ne kertomukset, jotka puhuja kuvaa omiin kokemuksiinsa perustuviksi, että ne kertomukset, jotka hän kertoo muiden kokemuksiin perustuvina. Vaikka puhujat usein itse ilmaisevat kertomuksen lähteen ja alkuperän, tutkimustehtävämme kannalta ei ole olennaista se, kenen kokemuksiin kertomus perustuu tai kuinka todenperäinen kertomus on. Keskeistä on, millaisia sukupuolikategorisointeja kertomus sisältää ja miten niitä käsitellään.

Aiemmissa tutkimuksissa (mm. Guiller & Durndell 2007; Niemi 2013) on osoitettu, että opetustilanteissa kokemuspuhetta arvostetaan usein vähemmän kuin kirjalliseen tutkimustietoon pohjautuvia kontribuutioita. Toisaalta on huomattu, että esimerkiksi yliopistopintoihin kuuluvissa tutkielmaseminaareissa kokemukseen perustuvalla tiedolla on joskus hyvinkin paljon painoarvoa (Penttinen 2006). Choin ja muiden (2016) mukaan konkreettisiin esimerkkitalanteisiin liittyvien tarinoiden kertominen tukee teorian ja käytännön yhdistämistä opettajaopiskelijoiden verkkokeskusteluissa. Kokemuskertomusten suuri määrä aineistossamme samoin kuin se, et-

tä opettajankouluttajat kerrottavat ja myös kertovat niitä itse, osoittaa, että kokemuspuheella on paikkansa opettajankoulutuksen virallisissa opetustilanteissa. Opiskelijat tuottavat kokemuskertomuksia esimerkiksi valaistakseen mielipidettään ja ottaakseen kantaa edellä esitettyihin argumentteihin. Usein kertomus synnyttää toisia kertomuksia, joissa edelleen otetaan kantaa edellä sanottuun.

Aineistomme sukupuolittuneita kokemuskertomuksia analysoimme käyttäen keskustelunanalyysia ja erityisesti sen jäsenyyss-kategoria-analyysiksi (membership categorization analysis) kutsuttua suuntausta (ks. esim. Schegloff 2007; Stokoe 2012). Jäsenyyss-kategoria-analyysin taustalla on ajatus siitä, että ihmisillä on taipumus jäsentää todellisuutta luokittelemalla eli kategorisoimalla sen ilmiöitä, asioita ja ihmisiä. Nämä kategorisoinnit liittyvät jaettuun tai ainakin sellaiseksi oletettuun kulttuuriseen tietovarantoon, ja kategorioihin onkin varastoitunut runsaasti tietoa esimerkiksi niihin kuuluvien ihmisten tyypillisistä ominaisuuksista, toimintatavoista, oikeuksista ja velvollisuuksista (mm. Sacks 1992a, 40; Jokinen, Juhila & Suoninen 2012).

Jäsenyyss-kategoria-analyysissa kategorisointia tarkastellaan tilanteisena toimintana kiinnittäen huomiota siihen, millaisia kategorioita vuorovaikutuksen osapuolet tuottavat ja käsittelevät relevanttina ja millaisin seurauksin (Stokoe 2012). Kuka tahansa puheenaiheena oleva henkilö voidaan nimittäin paikantaa useiden eri kategorioiden edustajaksi, ja kategorian valinta ohjaa vastaanottajia tulkitsemaan henkilön toimintaa juuri tähän kategorijäsenyyteen liittyvien mielikuvien ja odotusten valossa (Sacks 1992a, 40–41). Koulusta keskusteltaessa näyttää aineistomme perusteella olevan luontevaa kategorisoida puheenaiheena olevat henkilöt opettajiksi ja oppilaisiksi korostaen näin heidän institutionaalsiin rooleihinsa liittyviä odotuksia, oikeuksia ja velvollisuuksia. Sukupuoli on kuitenkin helposti tarjolla oleva kategoria, joka voidaan herättää henkiin lähes missä tilanteessa hyvänsä (Zimmerman 1998). Sukupuolittuneiden kategorioiden tuottaminen institutionaalsiin rooleihin perustuvien kategorioiden rinnalle tai niiden tilalle ohjaa vastaanottajia tarkastelemaan kertomusten henkilöiden toimintaa sukupuoleen liittyvien merkitysten kautta.

Analyysissä pohdimme sitä, millaisia sukupuolittuneita kategorioita kokemukertomuksissa tuotetaan ja millaisia sukupuoleen kiinnittyviä merkityksiä näiden kategorioiden kautta tullaan aktivoineeksi. Lisäksi tarkastelemme sitä, ketkä kertomuksia tuottavat, millaisessa tilanteessa niitä kerrotaan ja mitä niillä opetus-tilanteisiin liittyvässä vuorovaikutuksessa tehdään. Puhujien toiminnan ohella kiinnitämme huomiota kuulijoiden toimintaan, sillä kasvokkainen vuorovaikutus rakentuu aina osallistujien yhteistyönä, ja kuulijoiden reaktiot voidaan näin nähdä osana kertontaa.

Tulokset

Opettajankoulutuksen virallisissa opetustilanteissa opettajiin ja oppilaisiin viitataan pääosin sukupuolineutraalein termein, ja myös kokemukertomukset kertovat useimmiten *oppilaista*, *opiskelijoista*, *oppijoista* tai *lapsista* sekä *opettajista*, *kasvattajista* tai *aikuisista*. Usein kertomuksessa esiintyviin henkilöihin viitataan kuitenkin sukupuolittavin termein, mikä ei välttämättä kuitenkaan tarkoita sitä, että sukupuoli nousisi relevantiksi kategoriaksi. Sukupuoli voi joko jäädä yhdeksi taustatekijäksi muiden joukossa tai nousta merkitykselliseksi osaksi kerrontaa ja tulkintaa.

Taustatekijäksi sukupuoli jää usein niissä kertomuksissa, joissa puhuja luonnehtii kertomuksen henkilöä sukulaisuuden kautta. Kertomuksen lähteenä tai siinä esiintyvänä henkilönä voi tällöin olla esimerkiksi puhujan *äiti*, *veli* tai *siskonpoika*. Sukulaisen sukupuoli on vain yksi niistä yksityiskohdista, joiden kautta kertomukselle luodaan uskottavuutta (Sacks 1992b, 229–241). Tässä luvussa keskitymme analysoimaan sellaisia kertomuksia ja sellaista kerrontaa, joissa opettajan tai oppilaan sukupuoli esitetään kuvatun tilanteen, tapahtuman tai sen tulkitsemisen kannalta merkityksellisenä. Analysoimme neljää esimerkkikatkelmaa, joissa kertoja ja kertomuksen vastaanottajat itse osoittavat, että sukupuoli on olennainen kertomuksen merkitystä valottava seikka: sukupuolen mainitseminen lisää kerrottavuutta tai vaikuttaa olennaisesti kertomuk-

sen tulkintaan. Valitsemamme kertomukset edustavat hyvin sukupuolittavien kokemuskertomusten kirjoja aineistossamme.

Luokan kuningatar

Havainnoimissamme opettajankoulutuksen virallisissa opetustilanteissa opettajista puhutaan enemmän kuin oppilaista, ja myös kokemuskertomuksissa opettajan toiminta on usein keskiössä (ks. esimerkkejä 2 ja 3). Aloittelevilla opiskelijoilla on harvoin mittavaa kokemusta opettamisesta, ja luokkahuoneeseen sijoittuvista kokemuksista kerrotaan harvoin opettajan tai muun aikuisen näkökulmasta. Tässä mielessä ensimmäinen esimerkkikatkelmamme on poikkeuksellinen, sillä siinä puhutaan oppilaista (tulevan) opettajan näkökulmasta käsin.

Ensimmäinen esimerkkimme on kasvatustieteen pääaineopintoihin kuuluvan kurssin ryhmätapaamisesta. Opiskelijat ovat olleet edellisellä viikolla suorittamassa kurssiin kuuluvaa havainnointijaksoa kenttäkouluissa. Havainnointijaksoa varten opiskelijat on sijoitettu pareittain luokkiin, ja heidän tehtävänään on ollut koota tietoa opettajan määräämästä nimikko-oppilaasta havainnoimalla ja haastatteleamalla tätä. Lisäksi opiskelijat ovat tarkastelleet luokan oppilaiden keskinäisiä suhteita ja sosiaalisia rooleja sosiometrisellä mittauksella. Oonan viittaus *mainintoihin* (r. 9) liittyy juuri tähän mittaukseen. Havainnointijakson päätteeksi opiskelijat ovat kirjoittaneet muistiinpanojensa pohjalta raportin, ja katkelmamme on ryhmätapaamisesta, jossa näitä raportteja käsitellään. Tapaamisen alkupuolella keskustelua on käyty kahdessa pienemmässä ryhmässä, ja kun kaikki opiskelijat ovat jälleen kokoontuneet samaan tilaan, opettajankouluttaja pyytää opiskelijoita nostamaan esiin asioita, joista he haluavat keskustella yhdessä.

Esim. (1) Kuningatar

1. *Emma*: me kans keskusteltii oli Oona ja Seera oli ollu harjoittelukoulussa ku siellä on siis
2. ryhmissä oli täämösiä tyttöjen valtasuhteita et miten niihin pitäa ottaa ja huomioi- tai
3. pitäskö puuttua vai eikö
4. *OkN*: mm
5. *Emma*: ja millon pitää puuttua millon se on viel semmost normaalia ihailua tai semmost

6. jotai pelonseikaista ihailua ja millon se on semmosta et- menee mennää ihan yli
7. *Oona*: nii no meil niinku ku me juteltii sen opettajan kaa ni hän kerto et tääl on tota öö
8. tällänen selvästi hänki h- ti- oli ihan tietonen siit asiast et siel on yks sellanen tyttö vähän
9. niinku mitä muut tytöt nyt sit palvoo jotenki et sai paljon mainintoja ja opettaja
10. nimitti sitä sellaseks kuningattareks tai sillee luokan kuningatar sitte semmone ja ja
11. sit niinku ää se on vähän sellane paha tyttö et sit siel oli sillee et munki tää öö oppilas
12. oli tosi sellane kiltti tyttö ja sit se samaa aikaa halus olla kiltti mut samaa aikaan
13. kuitenkin miellyttää sitä luokan kuningatart ni samaa aikaa heti ku opettajan silmä vältti
14. ni sit hän oliki sillee keikku tuolil tai jotai tällast et et niinku ja sit muillaki oli vähän tätä
15. samaa ongelmaa et koitettiin miellyttää sitä yhtä tyttöä siellä ja
16. *Seera*: mm ja siis ei ollu mikään häirikköoppilas tuo tyttö mut sillä vaa oli
17. *Oona*: nii ei
18. *Seera*: valtaa paljon näihin muihin tyttöihin että

Katkelman alussa Emma nostaa esiin tyttöjen ongelmallisia valtasuhteita käsittelevän keskustelun, jota ryhmässä on käyty Oonan ja Seeran havaintojen pohjalta (r. 1–3 ja 5–6). Emman pohjustusta seuraa Oonan pitkä vuoro, jossa hän kertoo, miten hänen oma nimikko-oppilaansa ja myös muut luokan tytöt rikkoivat sääntöjä tehdäkseen vaikutuksen yhteen tyttöistä. Oona aloittaa kerrontansa referoimalla luokan opettajan kanssa käymäänsä keskustelua. Hän rakentaa omalle kuvaukselleen uskottavuutta viittaamalla opettajan samansuuntaisiin käsityksiin tilanteesta mutta tekee samalla selväksi, ettei tilanteen hahmottaminen perustu opettajan kertomaan vaan opiskelijoiden omiin havaintoihin (r. 7–8). Oonan kuvaus rakentuu kiinnostavalla tavalla koululuokan sukupuolittettujen sosiaalisten kategorioiden, *luokan kuningatar* sekä *kiltti tyttö* ja *paha tyttö*, varaan. Oletuksen näiden kategorioiden yleisestä tunnettuudesta hän tekee näkyväksi käyttämällä proadjektiivia *sellainen* artikkelimaisena määritteenä (r. 10–12). Huomionarvoista on myös se, että Oona nimeää kategorian *luokan kuningatar* lähteeksi ohjaavan luokan opettajan, joka näyttää siis tarjonneen opiskelijoille vahvasti sukupuolittuneen kategorian oppilaan roolin ja toiminnan käsitteellistämiseen.

Sosiometria ohjaa tarkastelemaan oppilaiden toimintaa koululuokassa pikemminkin ryhmän sosiaalisista rooleista kuin yksilöiden henkilökohtaisista ominaisuuksista käsin, ja Oona tekeekin selkoa havainnoistaan tällaisen viitekehyksen kautta. Myös Seeran

tarkennus (r. 16) korostaa sitä, ettei oppilaan käytöstä voi selittää hänen persoonastaan käsin, sillä hän ei ole *mikään häirikköoppilas* – taas yksi tunnetuksi oletettu kategoria – vaan kyse on nimenomaan ryhmän sosiaalisen rakenteen tasoon kuuluvasta ilmiöstä. Opiskelijat kuitenkin muokkaavat sosiometriassa tavallisesti käytettyjä sukupuolineutraaleja kategorioita, kuten ”johtaja” ja ”seuraaja” ja tuottavat niiden tilalle eräänlaisen toisiinsa liittyvien sukupuolittuneiden kategorioiden muodostaman kategoriakokoelman (Jokinen, Juhila & Suoninen 2012, s. 28–29), jota voitaisiin kutsua vaikkapa tyttöjen sosiaalisiksi rooleiksi luokkahuoneessa. Sukupuoli mukana kulkevana identiteettinä (ks. esim. Zimmermann 1998) tarjoutuu havaitun käytöksen selittäjäksi, ja se näyttää sulautuvan ongelmitta sosiometrian tarjoamaan kehykseen. Sukupuolittavaa kategorisointia ei myöhemminkään keskustelussa eksplisiittisesti haasteta, ja opettajankouluttaja, joka jatkaa tilanteen käsitteellistämistä, tuottaa samaan kategoriakokoelmaan kuuluvia käsitteitä kuten ”johtajapoika”.

Sankariopettaja

Yksi usein toistuva kokemuskertomustyyppi aineistossamme on kuvaus erityisen hyvästä opettajasta. Nimitämme tätä kertomustyyppiä sankariopettajakertomukseksi. Esimerkkikatkelmamme on luennoilta, jolla käsitellään kasvatustieteellisen tutkimuksen paradigmojen ja lähestymistapojen kirjoa. Opettajankouluttaja on esitellyt opiskelijoille opetusreseptejä eli opetusharjoitteluun menneiden opiskelijoiden saamia vinkkejä tai ohjeita käsittelevää tutkimusta. Sitten hän on lukenut ääneen joitain tutkijoiden keräämistä vinkeistä ja pyytänyt opiskelijoita lausumaan niistä oman arvionsa sekä pohtimaan sitä, millainen ajatus vinkin taustalla voisi olla.

Esim. (2) Rokkipappi

1. *OkN*: no sitten ”älä kerro omista harrastuksistasi” mitä te tästä ajattelette onks tää hyvä
2. vai huono mikä idea täs on
3. *Noora*: varmaan siinä haetaan jotain sellast opettajan auktoriteettiaseman vahvistamista ja
4. sellasta että opettaja ei ole ihminen niinku opettajan yksityiselämästä ei tiedetä mitään

5. mutta luultavasti niinkun jos haettas sellasta lämmintä suhdetta oppilaaseen ni se
6. vois olla ihan hyväki
7. *OkN*: mm joo
8. *Matti*: no tota mä voin sen verran sanoa että mulle ainaki ala-asteella oli vielä semmone
9. uskonnonopettaja joka aina soitti kitaraa semmonen rokkipappi ni ainaki mä olin
10. ainaki ihan fiiliksissä aina ku se meni sinne soittamaan että kyllä se se oli semmone oma
11. intohimo ku se aina näky niin vahvasti siinä toisaalta voi aatella että ehkä vähän turhanki
12. paljon mentiin tavallaan sen opettajan mielenkiinnon mukkaa mutta kyllä me pikkupojat
13. ainaki oltii ihan fiiliksissä aina ku se otti kitaran essii

Katkelman alussa (r. 1–2) opettaja lukee ääneen ohjeen ja pyytää sitten opiskelijoita kommentoimaan sitä. Ensimmäinen vastaaja, Noora, tarkastelee ohjeen taustalla olevaa ajattelutapaa yleisellä tasolla arvioiden sen toimivuutta suhteessa siihen, millaista opettaja-oppilassuhdetta ollaan tavoittelemassa (r. 3–6). Opettaja ilmaisee neutraalilla minimipalautteella Nooran vuoron vastaanotetuksi ja antaa seuraavaksi puheenvuoron Matille (r. 7). Matti aloittaa vuoronsa kuvaamalla uskonnonopettajaansa tunnistettavissa olevaan kategoriaan kuuluvaksi tyypiksi, *semmoiseksi rokkipappiksi* (r. 8–9) ja kertoo sitten kokeneensa itse opettajan kitaransoiton positiivisesti (r. 9–10). Esittelemällä kitaran soittamisen opettajan omaksi intohimoksi Matti kehystää sen käsiteltävänä olevan ohjeen vastaiseksi. Siten hän ainakin implisiittisesti kyseenalaistaa ohjeen paikkansapitävyyden vetoamalla omaan kokemukseensa oppilaana.

Seuraavaksi Matti kuitenkin ottaa etäisyyttä kuvaamaansa positiiviseen kokemukseen: konnektiivi *toisaalta* luo odotuksen edeltävälle vastakkaisesta näkökulmasta. Siirtymä opettajan toimintaa kriittisesti tarkastelevan opettajaopiskelijan positioon tulee myös näkyväksi persoonamuodon vaihdoksena: näkökulma vaihtuu oppilaan position yksikön ensimmäisestä persoonasta (*mä ainaki olin*) nollapersoonaan (*toisaalta voi [0] aatella*), joka avaa ajattelijan eli subjektin paikan kenelle tahansa tilanteen osallistujalle (r. 11) (Laitinen 1995). Näin esitetty arvio siitä, että opettajan tapaa toimia voisi tarkastella myös kriittisesti, tarjoutuu läsnäoleville tyypilliseksi näkökulmaksi, ja siten lausuma rakentaa puhujan institutionaalista identiteettiä opettajaopiskelijana (r. 11–12). Lopuksi

Matti kuitenkin palaa arvioimaan opettajan toimintaa oppilaan positiosta käsin asemoiden itsensä nyt eksplisiittisesti *pikkupoikien* kategoriaan (r. 12–13). Emotionaalinen kokemus, *ihan filiksissä* oleminen, laajentuu näin koskemaan kaikkia tähän ryhmään kuuluvia. Samalla tämä iän ja sukupuolen yhdistämien yksilöiden kategoria tulee esitetyksi sisäisesti homogeenisena joukkona.

Matti ammentaa kertomuksessaan sukupuolten välistä eroa ja saman sukupuolen jakavien yhtäläisyyksiä korostavasta diskurssista, ja se tarjoaa hänelle oikeutuksen puhua myös muiden samaan ryhmään kuuluvien yksilöiden nimissä. Matin kertomuksessa voidaan nähdä myös häivähdys diskurssista, jossa epäillään koulun käytänteiden sopivan paremmin tytöille kuin pojille (Lahelma 2009): tavallisuudesta poikkeava opettaja saakin pikkupojat viihdyttämään.

Hirviöopettaja

Toinen aineistossa taajaan toistuva kokemuksetyyppi on erityisen huonoja opettajia käsittelevä kuvaus, hirviöopettajakertomus. Seuraava esimerkkikatkelma on ryhmätapaamisesta, ja keskustelu liittyy tehtävään, jossa opiskelijat ovat pienryhmissä jakaneet muistoja huonoimmista opettajista, joita heillä on ollut, ja luoneet näiden muistojen pohjalta opettajia kuvaavia asetelmia, joita kutsutaan eläviksi patsaiksi. Ryhmätapaamisessa käsitellään kehoillisuutta ja sitä, millaisia valta-asemaan liittyviä seikkoja erilaiset kehonasennot viestivät. Tehtävänanto ohjaa näin opiskelijoita tuottamaan kertomuksia, joissa opettajan keho ja kehoillisuus ovat merkittävässä roolissa. Katkelma on tilanteesta, jossa Meri esittelee omaa teostaan ja kertoo siitä.

Esim. (3) Bokserit

1. Meri: no tähän liittyy tälläne tää tää on mun yläasteen tota historian opettaja joka oli
2. sil oli menny kämpppä alta ja se asu autossa ja kaljatölkkeineen ja sitte se erotettiin yks
3. päivä ku se tuli kaljatölkki taskus kouluun mutta tää tarina on se ku se lupas meidän yks
4. luokalle limut jos tota öö seuraavalle tunnille jos ei se saa vedettyä kahtakymment tota
5. leukaa ja sitte se se ei ilmestyny sille tunnille se soitti yhelle oppilaalle että hahaa minä
6. olen piilossa täällä te ette koskaan löydä minua

7. *Opiskelijat: ((nauru))*
8. *Meri:* sit se ei tullu sille tunnille no sit seuraavalle tunnille sen oli pakko tulla ku se oli
9. saanu vähän noottia et se ei ollu ilmestyny paikalle ni sit se riisu ittensä öö siis
10. bokseille kesken tunnin ja vetik kakskyt leukaa

Meri aloittaa vuoronsa yleisluontoisella kuvauksella asunnottomasta ja alkoholisoituneesta historianopettajasta, joka lopulta erotettiin työstään (r. 1–3), mutta antaa sitten ymmärtää, että tämä oli vain tausta varsinaiselle kertomukselle (r. 3). Sitten hän siirtyy kuvaamaan tapahtumaketjua, johon hänen muovaamansa elävä pat-sas liittyy. Tässä kertomuksessa opettajan sukupuoli ei tule suoraan ilmaistuksi, mutta se on pääteltävissä Merin kuvaamien yksityiskohtien perusteella. Asunnottomuutta, alkoholismia ja halua esitellä fyysisistä voimakkuuttaan ja kilvoitella siinä sekä pelkkiin bokseihin riisuutumista voidaan pitää kategoriasidonnaisina toimintoina, jotka kulttuurissamme rakentuvat vahvasti miestapaisiksi eli sellaisiksi, että ne hahmottuvat intuitiivisesti odotuksenmukaisiksi ja luonteviksi pikemminkin miehille kuin naisille (Jokinen, 2005, 50). Kuvaamalla kategoriasidonnaisia toimintoja tai liittämällä henkilöön muita kategoriasidonnaisia määreitä kertoja siis voi vihjata henkilön kuulumisesta tiettyyn kategoriaan nimeämättä sitä suoraan (esim. Sacks 1992a, 301)

Kaikessa lyhykäisyydessäänkin Merin kertomus sisältää useita seikkoja, joiden perusteella opettajaa voidaan pitää, ei ainoastaan huonona, vaan yksinkertaisesti sopimattomana työhönsä: hän jättää saapumatta oppitunneille ja riisuu itsensä alusvaatteilleen oppilaiden edessä. Opettajankouluttaja toteaaakin Merin lopetettua, ettei kertomusta tarvitse sen kummemmin kommentoida: opettajan normeja rikkovaa toimintaa erittelemällä ja analysoimalla ei saada mitään tilanteen institutionaalisten päämäärien kannalta merkittävää tietoa. Näin opettajankouluttaja implikoi, että Merin kertomus ei täytä tilanteisen kerrottavuuden kriteereitä institutionaalisesta näkökulmasta tarkasteltuna.

Sukupuolen näkökulmasta mielenkiintoista on se, että Meri valikoi kertomisen arvoiseksi juuri tilanteen, jossa opettaja korostaa maskuliinisuuttaan esittelemällä sekä puolialastonta kehoaan että voimiaan. Koulu on perinteisesti intellektuaalisten toimintojen

aluetta, jossa kehollisuus on rajattu tiettyihin tiloihin ja aikoihin kuten liikuntatunneille ja tiedoksi oppikirjoihin (Hakala 2007, 74); historianopettajan voimainnäytöt eivät tähän jakoon sovi. Toiminta asettuu poikkiteloin myös sellaisen kulttuurisen opettajuuskäsityksen kanssa, jota määrittävät esimerkiksi sukupuolettomuus, nuhteettomuus ja mallikansalaisuus. Alkoholismi ja asunnottomuus eivät siihen sovi.

Toisaalta nimenomaan miessukupuoli voi korostua naisvaltaisella opetuslalla, jolle aika ajoin toivotaan miehiä erityisesti poikaoppilaille malliksi. Merin kertomuksen opettaja epäonnistuu siis paitsi mallikansalaisopettajana myös miesopettajalta oletetun miehen mallina. (Ks. Hakala 2007, 72–74.) Merin kertomuksen aiheuttama huvittuneisuus johtuneekin norminmukaisen opettajuuden, miehen mallin ja näiden toteuttamisessa täydellisesti epäonnistuneen miesopettajan ristivedosta.

Hirviöopettajakertomukset on usein rakennettu paitsi kauhisteltaviksi myös huvittaviksi ja viihdyttäviksi, ja tämä kertomustyyppejä lienee monille tuttu myös arkikeskusteluista, joissa toisinaan kilvoitellaan sillä, kenellä on ollut karmein opettaja. Aineistomme hirviöopettajakertomuksissa keskeistä on, että ne avaavat sankariopettajakertomusten tavoin kertojalle mahdollisuuden kuvata opettajan toimintaa normatiivisesti. Näin ne tarjoavat puhujalle tilaisuuden ilmaista sitä, millaisten arvojen ja periaatteiden kannattajiksi hän itse haluaa asemoitua (vrt. Watson 2007). Kuulijat puolestaan ilmaisevat omilla reaktioillaan – esimerkiksi nauramalla tai kauhistelemalla – omaa kykyään tunnistaa normirikkomukset sekä sitoutumistaan puhujan kannattamiin arvoihin ja periaatteisiin.

Ensimmäinen kausi

Valtaosa aineistomme kokemuksesta on opiskelijoiden tuottamia. Opettajankouluttajat kertovat omista kokemuksistaan huomattavasti harvemmin, ja suurin osa opettajankouluttajien kokemuksesta käsittelee kuvattuja tilanteita opettajankouluttajan, opettajan tai vanhemman positiosta käsin. Viimeisessä

esimerkkikatkelmassamme opettajankouluttaja kuitenkin palaa omiin koulumuistoihinsa ja kuvaa suhdettaan ensimmäiseen opettajaansa. Katkelma on samalta luennolta kuin ensimmäinen esimerkkimme ja liittyy ohjeesta ”älä koskaan ystävysty oppilaidesi kanssa” käytävään keskusteluun. Ohje on herättänyt opiskelijoissa vastakkaisia mielipiteitä, joita perustellaan toisaalta oppilaiden erilaisten tarpeiden huomioimisella ja toisaalta taas vaatimuksella kohdella oppilaita tasapuolisesti.

Esim. (4) Rakastus

1. *OkN*: aina me ei voida mitään joskus ne on niistä ihmisistä lähtevät tunteet lapsi voi
2. rakastua opettajaan ihastua opettajaan ja sillekään te ette aina välttämättä voi mitään
3. et tällösten tilanteiden kans eikä ketään muuta ihminen rakasta niin paljo ku
4. ekan luokan opettajaa mä sanon et se on ollu yks mun elämäni suurin rakkaus mun
5. ensimmäisen luokan opettaja kuulkaa naispuolinen henkilö_(hehheh) mutta se rakkaus
6. mitä sitä opettajaa kohtaan tunsin ni sehän oli jotain aivan uskomatonta intohimoa
7. *Opiskelijat*: ((nauraa))
8. *OkN*: että ihan oikeesti mieti se oli niin ihana se opettaja kerta kaikkiaan et
9. niinku semmosta sellasta äää opettaja oppilas suhdetta ei ole koskaan tullut mut mä
10. muistan niitä tunteita

Katkelman alussa opettajankouluttaja muistuttaa opiskelijoita siitä, ettei opettaja voi yksipuolisesti määritellä suhdetta oppilaisiin vaan myös oppilaan tunteet opettajaa kohtaan vaikuttavat sen muotoutumiseen (r. 1–2). Sitten hän esittää yleispäteväksi muotoilun väitteen, että ensimmäinen opettaja on jokaisen ihmisen suurin rakkaus, ja kertoo oman kokemuksensa väitteen tueksi. Hän aloittaa kokemukseronnan ilmauksella *mä sanon et se on ollu yks mun elämäni suurin rakkaus* (r. 4), mikä luo vaikutelman intiimistä tunnustuksesta. Tämän paljastuksen jälkeen hän jatkaa puhuttelemalla opiskelijoita: *kuulkaa* (r. 5). *Kuulla*-verbin imperatiivimuodon partikkelimainen käyttö korostaa jäljessä tulevan informaation huomionarvoisuutta (VISK § 1029). Uutena informaationa opettajankouluttaja tuottaa vaihtoehtoisen, sukupuoleen perustuvan kategorisoinnin *naispuolinen henkilö* (r. 5) aiemman, institutionaaliseen rooliin perustuvan kategorisoinnin *ekan luokan opettaja* (r. 4) rinnalle. Tähdentämällä opettajansa sukupuolta – joka siis on sama kuin kyseisen opettajankouluttajan – hän korostaa ensimmäistä

opettajaa kohtaan tuntemiensa tunteiden voimakkuutta: edes se, että opettaja on samaa sukupuolta, ei vaimenna tätä kohtaan tunnettua *uskomatonta intohimoa* (r. 6). Viittaus *intohimoon* virittää kerrontaan seksuaalista sävyä.

Kertomuksellaan opettajankouluttaja tuleeikin uusintaneeksi ja tukeneeksi heteronormatiivista tulkintakehystä, jossa rakkautta ja intohimoa tunnetaan vastakkaista sukupuolta olevaa henkilöä kohtaan ja samaan sukupuoleen kohdistuva rakkaus on odoituksenvastaista ja huvittavaakin. Nauramalla itse opettajankouluttaja vahvistaa kerronnan heteronormatiivista tulkintaa, ja suuri osa opiskelijoista ottaa kerronnan vastaan nauramalla osoittaen näin samastuvansa opettajankouluttajan ilmaisemaan asennoitumiseen.

Pohdintaa

Opettajankoulutuksen tärkeä tehtävä opettajaopiskelijoiden sukupuolitietoisuuden kehittymisen tukemisessa ja edistämässä on tunnistettu jo vuosikymmeniä sitten. Tiedetään myös, että sukupuolitietoisuuden tukeminen ja edistäminen edellyttää, että opiskelijoille tarjoutuu opinnoissaan tilaisuuksia sukupuolittuneiden käsitystensä tiedostamiseen ja purkamiseen. Tavasta, jolla sukupuoliteema tulisi sisällyttää opintoihin, ei kuitenkaan vallitse yksimielisyyttä. Yhtäältä on ehdotettu, että tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistämiseen liittyviä sisältöjä olisi hyvä käsitellä erillisellä kurssilla, joka olisi pakollinen kaikille opiskelijoille. Kokonaisen kurssin sisällyttäminen jo ennestään täysiin opinto-ohjelmiin voi kuitenkin olla haasteellista. Vapaaehtoisten kurssien ongelmana taas on pidetty sitä, että ne tavoittavat ensisijaisesti jo valmiiksi aihepiiristä kiinnostuneita opiskelijoita (mm. Viden & Naskali 2010). Toisaalta on ehdotettu, että sukupuoliteemaa tulisi sisällyttää ikään kuin läpäisyteemana kaikkiin opintoihin, jolloin vastuu sukupuolitietoisuuden lisäämisestä jakautuisi kaikille opettajankouluttajille. Tällöin yksi keskeisistä haasteista on toimivien käytänteiden kehittäminen.

Analyysiimme pohjautuen esitämme, että opiskelijoiden spontaanisti tai opettajankouluttajan pyynnöstä kertomat kokemukset tarjoavat erinomaisen keinon päästä käsiksi opiskelijoiden sukupuolittuneisiin käsityksiin ja ottaa ne kriittisen tarkastelun kohteeksi. Kertomista on pidetty ihmisille luonteenomaisena tapana hahmottaa maailmaa ja paitsi jakaa kokemuksia myös välittää tietoa, opettaa, neuvoa sekä tietysti viihdyttää kuulijoita (mm. Pietikäinen & Mäntynen 2009). Koulumaailmaan sijoittuvat kokemukset kertomukset ovat aineistomme perusteella opettajankoulutuksen virallisissa opetustilanteissa tavallisia: opettajankouluttajat pyytävät niitä opiskelijoilta, ja sekä opettajankouluttajat että opiskelijat kertovat niitä oma-aloitteisesti etenkin ottaessaan kantaa keskustelussa esitettyihin argumentteihin ja toinen toistensa kertomuksiin. Kertomukset näyttävätkin tarjoavan osallistujille luontevan tavan rakentaa yhteyksiä teoreettisen tiedon ja normatiivisten ohjeiden sekä käytännön kokemusten välille (vrt. Choi ym. 2016).

Kokemuskertomuksen kertoja kuvaa kuulijoille tilannetta tai tapahtumaa, josta hänellä on omaan kokemukseensa perustuvaa tai muilta kuultua tietoa. Kertomus ei kuitenkaan koskaan toisina tapahtunutta sellaisenaan, vaan kertoja tekee valintoja sen suhteen, mistä kerrotaan, mitä jätetään ulkopuolelle ja mistä näkökulmasta käsin tilannetta, toimintaa ja toimijoita kuvataan. Tässä luvussa olemme tarkastelleet kokemuskertomuksia, joissa kertoja käsittelee kuvaamiensa henkilöiden sukupuolta merkityksellisenä seikkana kuvattujen tapahtumien ja niiden tulkitsemisen kannalta. Ensimmäisessä esimerkissämme opiskelijat hyödynsivät sukupuolittuneita kategorioita oppilaiden keskinäisten suhteiden kuvaamiseen ja selittämiseen uusintaen näin jokseenkin stereotyyppistä kuvaa tyttöjen sosiaalisista rooleista ja niihin liittyvistä haasteista koululuokassa. Toisessa esimerkissä opiskelija kertasi koulumuu-
tojaan paikantaen itsensä sukupuolittuneeseen pikkupoikien kategoriaan ja rakensi näin mielikuvaa sukupuolesta oppilaiden kokemusmaailmaa määrittävänä erontekona. Kolmannessa esimerkissä opiskelija kuvasi ”hirviöopettajaa”, jonka ulkoinen olemus ja toiminta kuvattiin siinä määrin miestapaisiksi, että sukupuoli oli ilmeinen ilman eksplisiittistä sukupuolittavaa kategorisointiakin.

Neljännessä esimerkissä opettajankouluttaja kuvasi ensirakkauttaan opettajaansa ja korosti tunteensa kaikkivoipuutta tähdentämällä opettajan – heteronormatiivisesta kehyksestä katsottuna – odotuksenvastaista sukupuolta.

Tarkastelemiemme kokemuskertomusten ensisijaisena funktiona ei opetustilanteessa ollut ottaa kantaa sukupuolta ja sen merkityksiä käsittelevään keskusteluun, mutta etenkin sukupuolieroa korostavat ja heteronormatiiviset diskurssit näyttivät tarjoavan ilmeisen näkökulman niin opettajan kuin oppilaidenkin toiminnan selittämiseen. Gordon, Holland ja Lahelma (2000) ovatkin todenneet, että vaikka oppilaan idea on sukupuolineutraali, rakentuu sukupuoli usein merkitykselliseksi yksittäisten oppilaiden toimintaa tarkasteltaessa, sillä sukupuoli ja sen perusteella tehtävät jaottelut ovat juurtuneet syvälle kulttuuriimme. Näiden kulttuuristen diskurssien ja niihin kytkeytyvien sukupuolittuneiden käsitysten ja uskomusten tunnistaminen ja nostaminen kriittiseen tarkasteluun voisi auttaa opiskelijoita huomaamaan, millä tavoin erilaiset diskurssit ohjaavat sitä, miten havainnoimme maailmaa ja annamme merkityksiä havainnoillemme. Siten se voisi auttaa haastamaan ja kyseenalaistamaan kiteytyneitä sukupuolen merkityksellistämisen tapoja sekä raivaamaan tilaa sukupuolittietoisemman opettajuuden rakentumiselle.

Kokemusten kielentämistä käytetään monissa terapeuttisissa lähestymistavoissa keinona päästä käsiksi siihen, millä tavoin potilas asennoituu omaan menneisyyteensä ja tätä kautta potilasta tuetaan muutoksessa (mm. Halonen 2002). Myös opettajankoulutuksessa on opiskelijoiden koulukokemusten kriittistä reflektointia pidetty tärkeänä, koska niiden on osoitettu vaikuttavan opiskelijoiden käsityksiin ja siten jopa haittaavan koulutuksen välittämän tiedon ja arvojen omaksumista sekä koulutukseen perustuvan opettajaidentiteetin rakentamista (Larrivee 2000). Tähän tarkoitukseen on kehitelty käytänteitä, joiden päämääränä on ohjata opiskelijoita tunnistamaan ja eksploikoimaan vuosien mittaan omaksumiaan käsityksiä ja uskomuksia opettamisesta, oppimisesta, opettajista ja oppilaista (mm. Vavrus 2009). Tämän hiljaisen tiedon kielellistäminen avaa sen kriittiselle tarkastelulle ja siten mahdollistaa myös

sen kyseenalaistamisen ja sovittamisen yhteen uuden tiedon kanssa. Opiskelijoiden spontaanisti ja pyydettyäessä tuottamat kokemukset kertomukset tarjoavatkin yhden helposti toteutettavissa olevan välineen sukupuoliteeman käsittelylle opettajankoulutuksessa (ks. myös Vuorikoski 2001, 347; Vidén & Naskali 2010, 53–54). Kun stereotyyppiset käsitykset sukupuolesta ja seksuaalisuudesta nousevat vuorovaikutuksessa esiin, niitä voi käsitellä sukupuolitietoisuuden näkökulmasta, jolloin sukupuolitietoisuus läpäisyteemana toteutuu. Käytänteenä se edellyttää opettajankouluttajilta ennen muuta herkkyyttä, tietoa ja taitoa tunnistaa sukupuolittavia diskursseja sekä rohkeutta haastaa ja kyseenalaistaa niitä.

Tutkimusaineistomme antaa perin synkeän kuvan siitä, millaisia tilaisuuksia opiskelijoille avautuu sukupuolittavien rakenteiden ja käytänteiden sekä stereotyyppisten sukupuolikäsitysten kriittiseen tarkasteluun opettajaopintojen virallisissa opetustilanteissa. Vaikeneminen sukupuoleen ja seksuaalisuuteen liittyvistä teemoista voi heijastella laajemmaltikin tunnistettavaa käsitystä tasa-arvosta sukupuolineutraaliutena, siis ajatusta siitä, että sukupuolten välinen tasa-arvo toteutuu silloin, kun sukupuolta ei käsitellä relevanttina (esim. Lempiäinen 2009). Sukupuolten välisen tasa-arvon tavoittelu sukupuolineutraaliuteen pyrkimällä johtaa ymmärrettävästi hyllyttömyyteen nostaa esiin sukupuolta ja siihen kiinnittyviä merkityksiä. Näin se saattaa jopa haitata opettajankoulutuksen käytänteiden kehittämistä sukupuolitietoisuutta tukevaan suuntaan, sillä sukupuolitietoisuuden kehittäminen edellyttää sukupuoleen ja seksuaalisuuteen liittyvien teemojen kriittistä käsittelemistä, ei niistä vaikenemista. Opetustilanteissa esitetyt sukupuolittuneet käsitykset tulisikin nostaa kriittisen tarkastelun kohteeksi myös silloin, kun ne tulevat ilmaistuksi ikään kuin sivulauseessa.

Aineistossamme on mukana virallisia opetustilanteita lähes kaikilta opiskelijoiden ensimmäisen vuoden aikana suorittamilta kursseilta, ja sitä voidaan siten pitää melko edustavana, vaikka mahdollista toki on, että sukupuolta sosiaalisena ja yhteiskunnallisena erontekona on käsitelty juuri aineistomme ulkopuolelle jääneissä opetustilanteissa. Valoa tilanteeseen tuo kuitenkin se, että opettajankouluttajien kanssa käymiemme keskustelujen perusteella su-

kupuoliteeman käsittely paikantuu pääosin myöhemmin opinnoissa suoritettaviin kursseihin. Näin ollen on luultavaa, että tarkastelemamme ensimmäisen vuoden opinnot eivät anna edustavaa kuvaa sukupuoliteeman käsittelystä opintojen aikana kokonaisuudessaan. Opetuksen tasa-arvotavoitteiden vastaiset sukupuoleen liittyvät käsitykset ovat kuitenkin usein niin syvään juurtuneita ja tiedostamattomia, että niiden purkamiseen tähtäävän reflektoinnin soisi alkavan heti opettajankoulutuksen ensimmäisillä opintojaksoilla. Muuten vaarana on, että ajatus sukupuolen moninaisuudesta jää muun opitun päälle liimatuksi yksityiskohdaksi eikä toteudu kaikkea läpileikkaavana teemana.

Lähteet

- Brunila, K. 2009. Parasta ennen: tasa-arvotyön projektitapaistuminen. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 222. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Choi, R.E., Gaines, H. P., Jeong-bin, K. M., Williams, D. L., Schallert, L. T. & Yu, 2016. Small stories in online classroom discussion as resources for preservice teachers' making sense of becoming a bilingual teacher educator. *Teaching and Teacher Education* 58, 1–16.
- Gordon, T., Holland, J. & Lahelma, E. 2000. Making spaces: citizenship and difference in schools. Houndmills: New York, Macmillan: St. Martin's Press.
- Guiller, J. & Durndell, A. 2007. Students' linguistic behaviour in online discussion groups: Does gender matter? *Computers in Human Behavior* 23 (5), 2240–2255.
- Hakala, K. 2007. Paremmen tietäjän paikka ja toisin tietämisen tila: opettajuus (ja tutkijuus) pedagogisena suhteena. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 212. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Halonen, M. 2002. Kertominen terapian välineenä. Tutkimus vuorovaikutuksesta myllyhoidon ryhmäterapiassa. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Hansen, P. 2016. Opettajankoulutuksen hankeohjauksen mahdollisuudet ja rajat. Tutkimuksia, Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteellinen tiedekunta, opettajankoulutuslaitos 391. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Jakku-Sihvonen, R. 2013. Sukupuolen mukaista vaihtelua koululaisten oppimistuloksissa ja asenteissa. Helsinki: Opetushallitus.
- Jauhiainen, A., Laiho, A. & Kovalainen, P. 2012. ”Työsarkaa riittää” - opiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia sukupuolesta, tasa-arvosta ja yhdenvertaisuudesta Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:213. Turku: Turun yliopisto.
- Jokinen, E. 2005. Aikuisten arki. Helsinki: Gaudeamus.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 2012. Kategoriat, kulttuuri & moraali.

- Johdatus kategoria-analyysiin. Tampere: Vastapaino.
- Kääntä, L. & Lehtinen, E. 2016. Patterns of experience talk and argumentation in digital peer learning discussion. *Language@Internet*, 13 /2016.
- Lahelma, E. 2009. Tytöt, pojat ja kysymys koulumenestyksestä. Teoksessa H. Ojala, T. Palmu & J. Saarinen (toim.) *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Tampere: Vastapaino, 136–156.
- Lahelma, E. 2011. Sukupuolittoisuutta kouluun ja opettajankoulutukseen: TASUKO-hankkeesta eteenpäin. *Kasvatus* 42 (1), 90–95.
- Laitinen, L. 1995. Nollapersoona. *Virittäjä* 99, 337–358.
- Larrivee, B. 2000. Transforming Teaching Practice: becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice* 1(3), 293–307.
- Lehtonen, J. 2011. Sukupuolinäkökulmia tutkimusperustaiseen opettajankoulutukseen. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Lempiäinen, K. 2009. EU:n koulutuspolitiikka ja kysymys sukupuolisesta toimijasta. Teoksessa H. Ojala, T. Palmu & J. Saarinen (toim.), *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Tampere: Vastapaino, 41–70.
- Mandelbaum, J. 2011. Conversational storytelling. Teoksessa J. Sidnell & T. Stivers (toim.) *Handbook of conversation analysis*. Chichester, UK: Wiley-Blackwell, 492–507.
- Niemi, K. 2013. Uskomaton kertomus. Oppilaat kertojina opetuskeskusteluissa. Teoksessa A. Kauppinen (toim.) *Oppimistilanteita ja vuorovaikutusta*. Tampere: Vastapaino, 81–99.
- Penttinen, L. 2006. Yliopisto-opiskelijoiden vertaiskeskustelu tutkielmaseminaarissa. *Kasvatus* 37 (3), 264–275.
- POPS.2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Routarinne, S. 1997. Kertomuksen rakentaminen. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Keskusteluanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino, 138–155.
- Sacks, H. 1992a. *Lectures on Conversation Volume 1*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Sacks, H. 1992b. *Lectures on Conversation Volume 2*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Schegloff, E.A. 2007 Tutorial on membership categorization. *Journal of Pragmatics* 39 (3), 462–482.
- Stokoe, E. 2012. Moving forward with membership categorization analysis: Methods for systematic analysis. *Discourse Studies* 14 (3), 277–303.
- Tainio, L. 2009. Puhuttelu luokkahuoneessa - Tytöt ja pojat huomion kohteena. Teoksessa H. Ojala, T. Palmu & J. Saarinen (toim.) *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Tampere: Vastapaino, 157–185.
- Tainio, L. & Teräs, T. 2010. Sukupuolijäsennys perusopetuksen oppikirjoissa. Opetushallitus: Helsinki.
- Vavrus, M. 2009. Sexuality, schooling and teacher identity formation: A critical pedagogy for teacher education. *Teaching and Teacher Education* 25, 383–390.
- Vidén, S. & Naskali, P. 2010. Sukupuolittoisuus Lapin yliopiston opettajankoulutuksessa. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä tutkimuksia 22. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

- VISK. Auli Hakulinen, Maria Vilkuna, Riitta Korhonen, Vesa Koivisto, Tarja Riitta Heinonen ja Irja Alho 2004: Iso suomen kielioppi. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Verkko-versio, <http://scripta.kotus.fi/visk> URN:ISBN:978-952-5446-35-7. (Luettu 27.2.2017.)
- Vuorikoski, M. 2001 Opettajat ja opiskelijat vallan verkoissa: valta ja sukupuoli opettajaksi opiskelevien koulumuistoissa. *Aikuiskasvatus* 4/2001, 336–348.
- Watson, C. 2007. Small stories, positioning analysis and the doing of professional identities in learning to teach. *Narrative Inquiry* 17 (2), 371–389.
- Zimmerman, D. 1998. Identity, Context and Interaction. Teoksessa C. Antaki & S. Widdicombe (toim.) *Identities in Talk*. Lontoo: Sage, 87–106.

Nina Haltia,
Risto Rinne,
Sonia Lempinen &
Tuuli Kaunisto

17. Yhteenveto: Suomalaisen koulutuspolitiikan tasa-arvon näkymät

Tasa-arvo, markkinarationaliteetin kasvu ja kiristyvää kilpailu

Tämän kirjan luvut avaavat näkymiä koulutuksen tasa-arvoisuutta koskeviin kysymyksiin. Ne nostavat esiin tasa-arvon ulottuvuuksia, teemoja ja tasoja. Kokoelmana näkökulmia teos tarjoaa näytteen yhtäältä siitä, millaisia tasa-arvon kysymyksiä kasvatustieteen parissa tällä hetkellä tutkitaan, ja toisaalta siitä, mitä voimme näiden tutkimusten perusteella tasa-arvon tilanteesta sanoa.

Koulutuksen tasa-arvo on laajasti ottaen päämäärä, joka erilaisista poliittisista näkökulmista katsoen näyttäytyy legitimiinä yhteiskunnallisena tavoitteena (Power 2012, 474). Se on symboli, johon on helppo kiinnittyä. Huolimatta ideologisista tai kulttuurisista lähtökohdista, kaikki tahot yleensä kannattavat oikeudenmukaista ja tasa-arvoista koulutusjärjestelmää, ainakin meillä Suomessa ja muissa Pohjoismaissa, joissa olemme tottuneet ajattelemaan, että tasavertaiset mahdollisuudet ovat demokraattisen ja hyvinvoivan yhteiskunnan tunnusmerkki.

Kysymys asettuu kuitenkin toiseen valoon, kun aletaan esittää konkreettisempia kysymyksiä siitä, millaisia ratkaisuja koulutuksen suhteen pitäisi tehdä. Miten suhtaudutaan koulujen erikoisluokkiin? Pitäisikö korkeakoulujen sisäänottoa laajentaa? Olisiko korkeakoulujen valintakokeet syytä lakkauttaa? Pitäisikö lukukausimaksut ottaa käyttöön? Miten otetaan huomioon maahanmuuttajat? Paljonko resursseja tulisi käyttää erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tukemiseen? Kuinka ammatillista koulutusta pitäisi uudistaa? Millaista aikuiskoulutusta pitäisi aikuisille olla tarjolla?

Mitä konkreettisempia tasa-arvoon liittyvät kysymykset ovat, sitä enemmän löytyy myös mielipiteitä ja näkemyksiä siitä, millaista politiikkaa pitäisi harjoittaa ja millaisia käytäntöjä edesauttaa (ks. Gewirtz 2006). Koulutuksen tasa-arvoisuutta voidaan määritellä monin eri tavoin, eikä tutkijoiden kesken vallitse edes yksimielisyyttä siitä, millaisia käsitteitä tai termejä tasa-arvosta puhuttaessa tulisi käyttää (Espinoza 2007). Ideologiset ja poliittiset näkökulmat kietoutuvat kysymyksiin siitä, mitä pidetään koulutuksen tasa-arvoisuutena. Kuten Tuomas Tervasmäkikin tämän kirjan luvussa 6 toteaa, tasa-arvo voidaan nähdä ”tyhjänä” tai ”kelluvana merkitsijänä”, käsitteenä, jonka sisällöstä ja omistuksesta erilaiset diskurssit ja määritelmät kamppailevat.

Historiallisesti tasa-arvon käsite on muuttunut ja on eri aikoina saanut uusia merkityksiä (Haltia 2016; Varjo, Kalalahti & Silvenoinen 2016). Olemme usein tottuneet hahmottamaan koulutuksen tasa-arvon tulkintoja Torsten Husénin (1975) jo lähes klassisella tavalla jakamalla ne konservatiiviseen, liberaaliin sekä radikaaliin tasa-arvonäkemykseen. (Husén 1975; Kivistö & Vaherva 1981; Raivola 1982; Lehtisalo & Raivola 1986). Nämä eri suuntaukset voidaan nähdä myös historiallisina kehityksen vaiheina Pohjoismaissa, jossa konservatiivisesta tasa-arvokäsityksestä on siirrytty liberaaliin ja edelleen radikaaliin tasa-arvonäkemykseen. Nämä muutokset näkyvät etenkin peruskoulutusta koskevassa koulutuspolitiikassa. Mira Kalalahti ja Janne Varjo (2012) ovat analysoineet, miten konservatiivinen tasa-arvokäsitys oli vallalla rinnakkaiskoulujärjestelmässä, jossa jokaisella oli muodollisesti yhtäläinen pääsy koulutukseen (formal equality of opportunity), mutta jossa ha-

keutumisen esteitä ei kompensoitu ja koulutuseroja pidettiin lähinnä luonnollisena seurauksena ihmisten erilaisuudesta ja yhteiskuntaluokista.

Yhtenäiskoulun rakentamiseen liittyvä tasa-arvokäsitys nojaa Kalalahden ja Varjon (2012) mukaan liberaaliin tasa-arvokäsitykseen, jossa tavoitteeksi tuli oikeudenmukainen mahdollisuuksien tasa-arvo (fair equality of opportunity). Tämä tarkoitti osallistumisen esteiden poistamista ja yhteiskunnallista oikeudenmukaisuutta. Kaikkien kyvyt oli saatava yhteiskunnan käyttöön taustasta, varallisuudesta sukupuolesta ja asuinpaikasta riippumatta. Peruskoulun idea täydellistyi kuitenkin vasta radikaaliin tasa-arvonäkemykseen nojaavan politiikan myötä. Sosiaalinen oikeudenmukaisuus (social justice) ei voinut toteutua ilman oppilaiden taustaan sidoksissa olevien koulutusmahdollisuuksien esteiden kompensoimista ja ajatusta lopputuloksen tasa-arvosta. Samankaltaisen kohtelun sijaan tasa-arvoa turvaamaan tarvittiin positiivista diskriminaatiota ja työtä oppimisvaikeuksien voittamiseksi. (Kalalahti & Varjo 2012.)

Viimeaikaiset muutokset ovat kuitenkin tuoneet järjestelmään uudelleen myös konservatiivisen tasa-arvokäsityksen piirteitä. Neljäntenä ja nykyisenä vaiheena voidaankin nähdä tilanne, jossa on osin palattu konservatiiviseen tasa-arvokäsitykseen ja jossa tasapainoillaan yhtäältä yksilöllisten koulutuksellisten oikeuksien ja toisaalta mahdollisuuksien tasa-arvon välillä. Yhtäältä varjellaan tasa-arvon perustana lähikouluperiaatetta, mutta toisaalta halutaan luoda tilaa yksilöllisille valintamahdollisuuksille painotetulla opetuksella ja erikoisluokilla. (Kalalahti & Varjo 2012.)

Tämä sama ristiriitaisuus näkyy myös Tuomas Tervasmäen kirjoittamassa luvussa 6. Hänen analyysinsä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista valaisee tasa-arvonäkemyksen ristiriitaisuutta ja osoittaa myös, että uusliberalistinen diskurssi ei täysin itsestäänselvästi lävistä kaikkea koulutusta koskevaa puhetta Suomessa. Opetussuunnitelmatekstit ovat tyyppillisesti konsensuaalisia tekstejä, jotka institutionalisoivat vallitsevia hegemonisia yhteisiin arvoihin ja ideologioihin liittyviä käsityksiä. Ne voivat olla kuitenkin käsitteellisesti myös ristiriitaisia. Opetussuunnitelmatekstis-

sä tasa-arvo julkisena määritelmänä sitoutuu sosiaalidemokraattiseen, feministiseen ja monikulttuuriseen diskurssiin. Koulun kaupallinen hyödyntäminen rajautuu tällöin diskurssin ulkopuolelle ja määrittyy tasa-arvolle vastakkaiseksi. Tarkemmin luettuna opetussuunnitelmasta paljastuu kuitenkin myös muita näkökulmia, ja puhe inhimillisestä pääomasta sitoo käsitettä osaltaan uusliberalistiseen diskurssiin. Tasa-arvoa määritetään tällöin kilpailevista ja keskenään yhteensopimattomista puhetavoista käsin, jolloin sen merkitys hämärtyy. Uusliberalistinen puhetapa on osin tasa-arvokäsityksen sisällä, osin suljettuna sen ulkopuolelle, jolloin tasapainoilu sosiaalisen tasa-arvon ja yksilöllisen tasa-arvon välillä jatkuu.

Uusliberalismin kehityskulkua voidaan nähdä myös muilla koulutuksen asteilla, vaikkakin kysymykset tasa-arvosta ovat aina kontekstisidonnaisia ja asettuvat erilaisiksi riippuen siitä, puhutaanko esimerkiksi peruskoulutuksesta, korkeakoulutuksesta, ammatillisesta koulutuksesta tai aikuiskoulutuksesta. Tämän kirjan luvussa 5 Silvennoinen, Kalalahti ja Varjo ja tarkastelevat laajemmin koulutuksen eri kenttiä ja tasoja ja tekevät synteisiä viime aikojen kehityksestä nojaten aiempiin tutkimuksiin ja aikalaiskeskusteluun. Varhaiskasvatuksessa näkyvät muun muassa yksityistyminen sekä päivähoito-oikeuden rajaamiseen tähtäävät toimenpiteet. Peruskoulua leimaa tällä hetkellä vahva eriytymiskehitys. Toisen asteen koulutukseen kohdistuu voimakkaita muutospaineita ja leikkauksia. Tasa-arvon kannalta olennaista on myös, miten jatko-opintokelpoisuus eri väylien kautta toteutuu. Korkeakoulutusta tarkasteltaessa korostuvat erityisesti ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen keskinäinen suhde sekä akateemisen imun ja markkinoiden vetovoiman vaikutukset korkeakoulutuksen instituutioiden toimintaan. Yhteiseksi nimittäjäksi näissä koulutuksen eri tasoja koskevissa muutoksissa Silvennoinen, Kalalahti ja Varjo nimeävät uusliberalistisen koulutuspolitiikan, jonka harjoittaminen näkyy eri koulutusasteilla erityisesti tehostamisena ja kasvaneena kilpailuna. Kilpailullisuus näyttäytyy kasvavana piirteenä kaikkialla koulutusjärjestelmässä.

Uusliberalistinen diskurssi ja sen värittämä politiikka voidaan nähdä globaalina ilmiönä (Rizvi & Lindgard 2010, 141–160), ja sitä

voidaan tarkastella myös erilaisissa maakonteksteissa. Sekä Diane Reayn (luku 2) että Martin Thruppin (luku 3) tekstit tuovatkin esiin sitä, miten sekä Englannissa että Uudessa-Seelannissa tämä katsantotapa on tullut dominoivaksi ja miten se vaikuttaa paitsi järjestelmien, myös koulujen, opettajien ja oppilaiden elämässä. Näistä maista käsin suomalainen järjestelmä näyttää vielä hyvin tasa-arvoiselta, vaikka merkkejä toisenlaisesta kehityksestä onkin nähtävissä. Kuten Martin Thrupp omassa tekstissään korostaa, sosiaaliset ja yhteiskunnalliset kontekstit ovat tärkeitä, ja ymmärtääksemme jonkin tietyn maan koulutusjärjestelmän piirteitä, meidän tulee ottaa huomioon siihen liittyvä laajempi viitekehys. Yhteiskunta asettaa reunaehdot sille, miten siinä toimiva koulutusjärjestelmä voi toimia.

Thrupp kuvaa luvussa 3 sitä, miten 1980-luvulta lähtien Uudessa-Seelannissa uusliberalismi on vallannut alaa ja saanut aikaan syvällekkäviä eriarvoisuuksia yhteiskunnassa. Vaikka julkisuudessa on tästä keskusteltu välillä huolestuneesti, pidetään tilannetta tänä päivänä kuitenkin monin tavoin itsestäänselvyytenä. Diane Reay tuo luvussa 2 esiin, miten Englannissa työväenluokkaa on kurjistettu ja ajettu yhä heikompaan asemaan yhteiskunnassa. Työntekijöiden asema on huonontunut ja suoranainen köyhyys lisääntynyt. Kummassakin näistä maista yhteiskunnallinen tilanne heijastuu myös kouluun: kilpailullisuus näkyy niiden arjessa, ja eriarvoisuus eri yhteiskuntaluokista tulevien oppilaiden välillä kasvaa. Kumpikin myös varoittaa Suomea heittäytymästä tälle samalle tielle.

Tasa-arvon ulottuvuuksia koulutuspolitiikassa ja tutkimuksessa

Ajassamme elää yhtä aikaa erilaisia ja ristiriitaisia näkemyksiä tasa-arvosta ja yhtä lailla myös erilaisia tapoja tehdä tasa-arvoon liittyvää tutkimusta. Lesley A. Jacobs (2010, 255–257) määrittää tasa-arvon käsitettä kolmiulotteisen näkökulman kautta. Koulutusmahdollisuuksien tasa-arvossa voidaan erottaa kolme eri ulottuvuutta: menettelyn, taustan ja panosten tasa-arvo. Vastaavasti tasa-arvokä-

sitykset voivat olla yksi-, kaksi- tai kolmiulotteisia riippuen siitä, mitkä näistä tasa-arvon dimensioista otetaan politiikassa ja käytännöissä huomioon.

Menettelyn tasa-arvo ja reiluus (procedural fairness) viittaa kilpailun sääntöihin ja siihen, että kuten esimerkiksi urheilukilpailussa, myös koulutuskilpailussa noudatetaan tiettyjä sääntöjä (Jacobs 2010, 255). Esimerkiksi pääsy johonkin koulutukseen tapahtuu jonkin tietyn kriteerin nojalla ja menestystä, oppimista ja osaaamista mitataan jollain tietyllä kriteerillä tai kokeella. Yksidimensionaalisessa tasa-arvokäsityksessä vain tämä ulottuvuus otetaan huomioon. Kun puhutaan menettelyn tasa-arvosta, voidaan puhua myös konservatiivisesta tasa-arvokäsityksestä.

Esimerkkinä tämän kaltaisesta tasa-arvopolitiikasta voidaan nostaa painotetun perusopetuksen luokille oppilaita valikoivat pääsykokeet. Kuten Piia Seppänen, Sonja Kosunen ja Risto Rinne luvussa 4 nostavat esille, opetusministeri Sanni Grahn-Laasonen on sanonut pääsykokeiden olevan hyväksyttäviä, jos ”sisään-pääsykriteerit ovat selkeät ja avoimet ja mahdollisuudesta hakeutua erikoisluokille tiedotetaan kaikille”. Pääsykokeet nähdään tämän ajattelun mukaisesti viattomina, triviaaleina ja kaikkia tasa-arvoisesti kohtelevina. Kuten Seppänen ja muut tekstissään kuitenkin useisiin tutkimuksiin viitaten osoittavat, eivät pääsykokeet ja oppilaiden valikointi erikoisluokille tapahdu neutraalisti, vaan oppilaiden taustaan sidoksissa olevat tekijät heikentävät joidenkin ja vahvistavat toisten asemaa. Tuloksena syntyy taustojen mukaisesti eriytyneitä koulutuksen kenttiä myös peruskouluun, jonka lähtökohtaisesti tulisi olla kaikille yhteinen. Tässä katsannossa huono menestys on jokaisen omaa syytä – yksilötasolla yksilön, koulun tasolla koulun. Tämänkaltaisen ajattelutapa on yhteensopiva kilpailua korostavan uusliberalistisen diskurssin kanssa.

Yksidimensionaalisesta tasa-arvokäsityksestä ponnistaa esiin myös syyttelyn politiikka, jota Martin Thrupp erittelee luvussa 3. Syyttelyn politiikassa väheksytään sosiaalisten tekijöiden vaikutusta oppilaiden ja koulujen mitattavissa olevaan suoritukseen ja ysätään vastuu huonoista oppimistuloksista opettajien sekä koulujen johdon niskaan. Syyttelyn politiikkaa pyritään oikeuttamaan

muun muassa väitteillä, joiden mukaan koulujen välisistä eroista vain pieni osa johtuu sosioekonomisen taustan eroista ja että opetuksen laatu on ensisijainen oppimiseen vaikuttava tekijä. Samaa ilmiöön viittaa myös Diane Reay nostaessaan esiin grammar school’uja koskevaa myyttiä siitä, että ne tarjoaisivat aitoja mahdollisuuksia sosiaaliseen liikkuvuuteen. Tämän kaltaiset väitteet eivät kuitenkaan tutkimusten mukaan pidä paikkaansa, vaan nimenomaan yhteiskunnallisen kontekstin merkitys on huomattava. Väitteet poikkeuksellisen hyvistä kouluista, joissa taustan mukaiset esteet voidaan voittaa, ovat valheellisia, mutta palvelevat tarkoitustaan, kun yhteiskunnallisella tasolla ei olla valmiita puuttumaan eriarvoisuuksiin.

Taustan tasa-arvoisuus ja reiluus (background fairness) viittaa kysymykseen siitä, onko kilpailijoilla oikeudenmukainen pelikenttä eli onko heidän mahdollista reilulla tavalla edes asettua kilpailuun toistensa kanssa (Jacobs 2010, 255–256). Samat kilpailun säännöt eivät siis välttämättä tarkoita sitä, että tilanne olisi oikeudenmukainen. Esimerkiksi koulun pääsykoe voi merkitä aivan eri asioita erilaisista taustoista tuleville. Diane Reayn kirjoituksessa oleva lainaus professori Mary Evansin omaelämäkerrallisesta tekstistä kuvaa sitä, miten sama koe tarkoittaa eri taustoista tuleville erilaisia asioita: *”Luulenpa, että ellei keskiluokkainen lapsi ollut täysin kykenemätön yksinkertaiseen matematiikkaan, oli koulun pääsykoe mahdoton repputtia. Tai toisin päin, koe oli työväenluokan lapsille mahdoton läpäistäväksi.”* (Evans 1991.)

Meillä on tiedossa, että taustan mukainen tasa-arvo ei toteudu koulutuksen millään asteella, vaan esimerkiksi peruskoulutuksen eriytyemisessä on kyse oppilaiden erilaisista taustoista. On vanhempia, jotka osaavat luovia järjestelmässä eri tavoin, ja tekemällä valintoja he luovat järjestelmään eriarvoisuutta. Taustan mukainen eriarvoisuus tulee kuitenkin meillä sitä paremmin esiin, mitä korkeamman asteen koulutuksesta puhutaan. Tutkimuksin on osoitettu esimerkiksi, että korkeammin koulutettujen ja korkeammassa sosioekonomisessa asemassa olevien vanhempien lapset sekä hakevat korkeakouluihin enemmän kuin muut että menestyvät valinnoissa muita paremmin. Myös eri opintoalat ovat vahvasti eriyty-

neet opiskelijoiden taustan mukaan. (Nori 2011.) Kaksiulotteinen tasa-arvokäsitys ottaakin huomioon myös sen, että mahdollisuuksien tasa-arvon toteutumisen taustalla vaikuttavat ryhmien väliset luokka- ja muut erot.

Miten taustaan liittyvää eriarvoisuutta sitten voidaan torjua tai siihen vaikuttaa? Ei riitä, että tunnistamme tämän eriarvoisuuden, vaan politiikan tulee olla sellaista, että näitä eriarvoisuuksia pyritään vähentämään. Eri koulutusasteilla ongelmat ja niiden ratkaisut kehystyvät eri tavoin, ja esimerkiksi peruskoulussa, johon koko ikäluokka osallistuu, pyritään erilaisilla tuen muodoilla tarjoamaan koko ikäluokalle mahdollisimman yhdenvertaiset koulutusmahdollisuudet. Tämän kirjan luvussa 13 Petteri Muukkonen tarkastelee monikulttuurisuuden haasteita maantieteen oppiaineessa. Puutteet kielitaidossa vaikeuttavat oppimista, ja maantiede on esimerkki oppiaineesta, jossa käsitteillä on tärkeä asema. Käsitteet ovat myös sidoksissa ympäristöönsä, ja kun kantasuomalaisen oppilaiden voi olla vaikea ymmärtää joitakin heidän välittömälle kokemusmaailmalleen vieraita käsitteitä, on tämä erityisen vaikeaa maahanmuuttajataustaiselle oppilaalle. Kielivaikeudet eivät saisi olla peruste erityisluokalle sijoittamiseen, vaan heikommin suomea osaavien tulisi olla integroituina tavallisiin luokkiin. Muukkonen nostaakin tekstissään esille ajatusta monikielisestä koulusta, jossa oppilaan oppimisen tukena voidaan joustavasti käyttää eri kieliä sen mukaan, mikä kulloisessakin tilanteessa parhaiten palvelee oppimista ja asian ymmärtämistä.

Pelikentän tasaveroisuutta on meillä Suomessa turvattu ennen kaikkea koulutuksen maksuttomuuden ja universaaliuden kautta. Yksi tasa-arvoistava käytäntö suomalaisissa peruskouluissa on kaikille yhteinen, maksuton kouluruokailu. Se on esimerkki universaalista käytännöstä, joka koskee kaikkia oppilaita, eikä toisin kuin esimerkiksi Englannissa, erottele heitä vanhempien taustan, tulojen tai varallisuuden mukaan. Sanna Talvia ja Tiina Tuijula tarkastelevat luvussa 7 tämän koulun arkisen tapahtuman luonnetta ja antavat äänen oppilaille itselleen. Kouluruokailuun liitettiin voimakkaasti yhdessäolon ja rentouden merkityksiä. Toisaalta, kouluruokailutilanteisiin liittyi myös paljon sääntöjä, tungosta ja rajoituksia,

eikä ruokaakaan aina pidetty erinomaisena. Huomionarvoista kuitenkin on, että oppilaat itsekin arvostavat maksutonta kouluruokaa ja ilmaisevat tyytyväisyyttä suomalaisen järjestelmään.

Korkeakoulutuksessa kysymykset osallistumisesta ja oikeudesta koulutukseen asettuvat eri tavoin kuin esimerkiksi peruskoulutuksessa, sillä korkeimpana koulutuksen asteena sen ei ajatella lähtökohtaisesti koskevan kaikkia kansalaisia, vaan korkeakoulut nähdään perusluonteeltaan valikoivina instituutioina. Näin on siitä huolimatta, että korkeakoulutus on viime vuosikymmeninä huomasti laajentunut ja massoittunut, mutta samalla myös eriytynyt. (McCowan 2016.) Opiskelijavalinnat toteutetaan Suomessa todistusten perusteella, valintakokeilla ja joissain tapauksissa lisäksi soveltuvuuskokein. Kaikkia hakijoita koskevat samat meritokraattiset kriteerit. Jonkin verran on olemassa erillisiä valintareittejä sellaisille hakijoille, joilla on ennestään jokin muu tutkinto tai jotka ovat suorittaneet opintoja esimerkiksi avoimina korkeakouluopintoina.

Luvussa 9 Hanna Nori tarkastelee 2010-luvun yliopisto-opiskelijoita ja kysyy, keitä he ovat. Nori toteaa, että korkeakoulutuksen laajenennuttua opiskelija-aines on monipuolistunut, ja että opiskelijoiden joukossa on hyvin erilaisista taustoista tulevia. Klusterianalyysillä laajasta opiskelijoita koskevasta rekisteriaineistosta suodattui esiin neljä toisistaan erottuvaa ryhmää. Ensimmäisenä ryhmänä erottuivat muihin ryhmiin nähden matalammasta perhe-taustasta tulevat, jotka nimettiin tutkimuksessa ”koulutustikkaila kiiپیئوiksi”. Toisena ryhmänä olivat ”koulutus pääoman uusintajat”, jotka tulivat vanhempien aseman ja koulutustason mukaan tarkasteltuna korkeista taustoista. Kolmas ryhmä olivat ”pitkään opiskelleet ikuiset opiskelijat” ja neljäntenä vielä ”toisen mahdollisuuden käyttäjät”, jotka tulivat suhteellisesti matalammasta taustasta ja olivat selvästi aikuisempia opiskelijoita. Analyysin mukaan yliopistoissa on siis laajentuneiden mahdollisuuksien ansiosta tänä päivänä opiskelijoita yhteiskunnan eri kerroksista.

Korkeakoulutukseen hakeutumisen mahdollisuuksia tarkastellaan myös luvussa 10, jossa Nina Haltia, Annukka Jauhiainen ja Ulpukka Isopahkala-Bouret nostavat erityiseen tarkasteluun

ei-ylioppilastaustalla yliopistoon hakevat, jotka voidaan nähdä suomalaisessa kontekstissa yhtenä epätyypillisestä taustasta tulevana ryhmänä. Kirjoittajat kuvaavat, miten korkeakoulutukseen pääsyn tasavertaisuutta on pyritty turvaamaan myös sitä kautta, että pääsymahdollisuudet säilytetään riippumatta siitä, millaisia koulutusvalintoja yksilöt ovat toisen asteen koulutuksen suhteen tehneet. Reitti korkeakoulutukseen on periaatteessa avoinna myös ammatillisen polun valinneille, vaikka tiedämmekin, että lukiokoulutus ohjaa toiveita ja tavoitteita selvästi korkeakoulutukseen, ja ammatillisen polun kulkijat ovat korkeakoulutuksessa erittäin pieni vähemmistö. Koulutusvalinnat ovat luokkasidonnaisia, ja ei-traditionaalisesta taustasta tulevalle korkeakoulutukseen pääsy on vaikeampaa. Ne, jotka tulevat yliopistoon ammatillisen polun kautta, ovat vanhempia ja matalamman koulutuksen perhetaustoista. Kuten kirjoittajat kuitenkin tähdentävät, eivät kaikki ei-ylioppilait mahdu samaan muottiin, vaan tähänkin joukkoon lukeutuu erilaisista taustoista ja erilaisten koulutuspolkujen kautta korkeakoulutukseen päätyneitä.

Kuten Haltia ja muut luvussa 10 osoittavat, niin sanotun epätyypillisen taustan omaavat hakeutuvat yliopistoon useimmiten erillisvalintojen kautta, usein pitkän koulutuspolun tuloksena, ja erityisesti päävalintojen kautta heidän on vaikea saada opiskelupaikkaa. Nämä erilliset valintareitit ovat käytännössä mahdollisia heille, joilla on jonkinlaista korkeakoulutusta, esimerkiksi alempi korkeakoulututkinto tai opintoja avoimen korkeakoulun puolella. Pohjoismaiseen malliin ei niinkään kuulu erillisten valmistavien ohjelmien suuntaaminen erityisille alioikeutetusta asemasta tuleville ryhmille, vaan koulutuksen maksuttomuus ja avoimuus kohtelevat kaikkia samalla tavalla (vrt. Thomsen, Munk, Eiberg-Madsen & Hansen 2013). Koulutuksen jäykkyys ja yliopistojen luonne elitistisinä instituutioina tulee erityisen selvästi esille Anja Heikkisen ja Saara Peltosen kirjoittamassa luvussa 11, jossa tarkastellaan yliopistomaailman suhdetta pakolaisiin. ”Pakolaiskriisi” on jotain, mikä näyttäytyy yliopiston toimijoiden näkökulmasta itselle kuulumattomana alueena. Yliopistotoimijat sulkevat itsensä humanitaarisen kriisin ratkaisun ulkopuolelle, eivätkä helposti näe omaa

toimintaansa suhteessa siihen. Kirjoittajat tarkastelevat Tampereella toteutetun Let's Work Together -ryhmän toimintaa ja yliopiston toimijoiden suhtautumista siihen. Näennäisen myönteinen suhtautuminen ei kuitenkaan johda konkretiaan tai reaalisiin toimiin, vaan helposti nähdään, että ongelma kuuluu jonkun muun alueelle, jonkun muun ratkaistavaksi. Heikkisen ja Peltosen teksti avaa-kin osaltaan aivan uudenlaista näkökulmaa kertoessaan yliopistotoimijoiden aktivismista ja yliopiston sisältä nousevasta valtavirtaa vastaan toimimisesta.

Jacobsin (2010, 256–257) mallissa keskeistä on mallin kolmas ulottuvuus, eli *panosten tasa-arvo ja reiluus (stakes fairness)*, joka viittaa siihen, mikä kilpailussa lopulta on kamppailun alla ja mitä on panoksena. Mitä voitto tai häviö tässä kilpailussa tarkoittavat? Panosten tasa-arvossa on edelleen kolme tekijää: Ensinnäkin, kilpailuun liittyvää riskiä tulisi rajoittaa niin, ettei se nouse liian korkeaksi. Toiseksi, on asetettava kohtuullinen raja sille, mitä ja miten paljon on tosiasiallisesti pelissä. Kolmanneksi, pitää olla jokin raja myös sille, mikä on yhdessä kilpailussa menestymisen tai häviämisen vaikutus toiseen kilpailutilanteeseen. Jos esimerkiksi tilanne olisi se, että vain yksi tietty koetilanne määrittäisi nuoren ihmisen elämän suunnan koko loppuiäksi, nousisi kilpailutilanteeseen liittyvä riski liian suureksi. Kun tasa-arvokäsityksessä otetaan huomioon myös tämän kolmas ulottuvuus, ei epäonnistuminen tässä kertaluontoisessa kokeessa saisi muodostua kohtuuttomaksi esteeksi nuoren myöhemmille valinnoille tai pyrkimyksille elämäänsä.

Iso-Britannian kontekstissa SAT-tasokokeet ovat saaneet kohtuuttoman suuren merkityksen koulutusjärjestelmässä. Diane Reay nostaa esille sen, miten englantilaisessa järjestelmässä ylipäätään oppilaiden testaaminen on viety äärimilleen ja jossa demoralisoiva kilpailumentaliteetti saa myös opettajat voimaan työssään pahoin. Varsinkin työväenluokkaisten oppilaiden kokemukset testauksesta ja testien merkityksestä voivat olla hyvin lannistavia. Kokeessa huonosti menestyminen tietää täydellistä epäonnistumista koko elämässä, hyvin menestyminen taas sitä, että on mahdollisuus saada kunnon työpaikka ja hyvä elämä. Näin ainakin oppi-

laat itse kokevat asian ja alistuvat kohtaloonsa. Työväenluokkaisen oppilaan kokemus koulutuksesta saattaa näin olla, ettei sillä ole itselle mitään annettavaa. Suomalaisessakin kontekstissa koulutus syrjäyttää osan oppilaista, ja jo peruskoulun jälkeen osa oppilaisista ei jatka koulutuksessa ja jää myös työn ulkopuolelle. Kirjoittajat luvussa 4 nostavat esiin, miten tilastojen mukaan nämä nuoret ovat selvästi suuremmassa riskissä kokea hyvinvointia heikentäviä asioita, kuten työttömyyttä ja psyykkisiä ja sosiaalisia ongelmia.

Toinen riski, joka tyypillisesti yhdistetään Englannin kaltaiseen koulutusjärjestelmään, liittyy talouteen. Yliopistojen lukukausimaksut voivat estää työväenluokkaisesta taustasta tulevan opinnot, kun velkataakka yhdistettynä epävarmaan tulevaisuuteen työelämässä sekä vielä mahdollisesti epäonnistumisen pelkoon itse opinnoissa, ovat liian iso riski otettavaksi. Koulutuksen maksuttomuus ja universaalisuus toimivat välineinä myös panosten tasa-arvon turvaamisessa. Suomalaista järjestelmää leimaa lisäksi joustavuus ja näin ollen erilaisten reittien olemassaolo ja mahdollisuudet hakeutua koulutukseen myös myöhemmissä elämänvaiheissa.

Ylioppilaskoe on meillä esimerkki tyypillisestä high stakes -testauksesta, jossa yksilön kannalta saattaa olla hyvin suuri merkitys sillä, miten kyseisessä kokeessa menestyy. Tätä kirjoitettaessa käydään vilkasta yhteiskunnallista keskustelua siitä, mikä tulee olemaan ylioppilaskokeen asema korkeakoulujen opiskelijavalinnoissa ja miten käy valintakokeille. Muutosta perustellaan muun muassa yrityksellä kitkeä pois valmennuskurssien kaupallisia toimintamahdollisuuksia ja pyrkijöiden turhaa työtä. Suhteessa tähän kysymykseen voidaan kuitenkin kysyä, ovatko panokset meilläkin nyt kovenemassa. Onko yhä tärkeämpää, että jo lapsena osaa valita oikeat koulutuspolut ja koulut? Onko yhä tärkeämpää, että ylioppilaskokeessa menestyy, koska se sanelee mahdollisuudet kilpailussa korkeakoulupaikoista?

Osallisuutta, identiteettejä

Yllämainitut tasa-arvon ulottuvuudet liittyvät paljolti distributiiviseen tasa-arvoon, eli kysymyksiin siitä, miten koulutusta jaetaan tai miten koulutus jakautuu eri yksilöiden ja ryhmien kesken. Tällöin on kyse muun muassa sisäänpääsystä koulutukseen, saadun koulutuksen laadusta sekä siitä, mitä koulutuksesta seuraa paitsi välittömästi, myös myöhemmin (Espinoza 2007). Distributiivisen tasa-arvon lisäksi voidaan puhua myös epistemologisesta tasa-arvosta eli siitä, miten koulutus kulttuureissaan ja käytännöissään luo osallisuutta, identiteettejä, kokemuksia kuulumisesta tai ulossuljetuksi tulemisesta (Vincent 2003). Distributiivinen ja epistemologinen tasa-arvo kietoutuvat tietyksi yhteen, koska kokemukset luovat niitä prosesseja, joiden kautta valintoja tehdään ja valikoitumista tapahtuu (Reay, Daves, David & Ball 2001). Tämän kirjan teksteissä tarkastelussa ovat sukupuoli, luokka ja maahanmuuttajat.

Diane Reayn luvussa 2 esittämä karu kuvaus Iso-Britannian luokkahuonetedellisyydestä ja siitä, miten koulu kohtelee työväenluokkaisia oppilaita, on pysäyttävä. ”*Oppilaat ovat loukussa armottomassa koneessa, jossa heidät sijoitetaan hierarkkisesti ja pisteytetään kilpailuhenkisesti.*” Tavallista on jakaa oppilaat jo alaluokilta alkaen tasoryhmiin, ja oppilaille on hyvin selvää, mitä tämä tarkoittaa. Se, millaisina opettajat heitä pitävät, välittyy hyvin konkreettisesti. Ryhmien nimeäminen esimerkiksi liito-oraviksi, puoraviksi, maaoraviksi ja vielä mullassa eläviksi murmeleiksi, ei jätä pienillekään oppilaille epäselväksi, mikä kunkin paikka on. Alempien yhteiskuntaluokkien kokemus epäonnistumisesta on sisäänrakennettu koulujärjestelmään, ja työväenluokkaan kuuluville syntyy kuva itsestään typerinä ja hyödyttöminä.

Koulussa muotoutuva identiteetti vaikuttaa siihen, miten yksilö näkee mahdollisuutensa yhteiskunnassa. Korkeakoulutuksen osalta kirjoittajat luvussa 10 herättelevät suomalaisessa kontekstissa kysymystä siitä, millaisia identiteettejä oppilaille muodostuu suomalaisessa järjestelmässä, jossa toisen asteen koulutus on voimakkaasti jaettu kahtaalle: yleissivistävään ja jatko-opintoihin suuntaavaan lukioon sekä selvästi työelämään suuntaavaan ammatilliseen

koulutukseen. Heli Mutanen vie tätä ajatusta pidemmälle luvussa 15, jossa tutkitaan sitä, miten nuoret aikuiset omassa puheessaan asemoivat itseään. Lähemmässä tarkastelussa on se, miten työtön nuori aikuinen, joka on keskeyttänyt aiemman koulutuksensa, rakentaa omaa positiotaan yhteiskunnassa. Yksilön kerronnassa näkyy yhtäältä sopeutuminen kulttuurisiin mallitarinoihin, siihen millaisia yleisiä kehityskulkuja puhujalle tarjoutuu. Toisaalta, puhutaan myös näitä mallitarinoita vastaan ja pyritään tuottamaan myönteistä representaatiota itsestä. Ei esimerkiksi haluta mukautua yleiseen syrjäytymisen mallitarinaan, vaan tuotetaan kuvaa itsestä itsensä elättävänä, normaalina työssäkäyvänä ihmisenä.

Tämän kirjan luvuissa erityisesti esillä ovat maahanmuuttajataustaiset oppilaat ja se, miten koulu ottaa huomioon monikulttuurisuuden. Yhtenä tekijänä tässä on kieli, jonka merkitystä Petteri Muukkonen tarkastelee luvussa 13. Edellä jo viitattiinkin siihen, miten tässä luvussa painotettiin sitä, ettei kielen osaaminen saisi olla perusteena erityisluokalle sijoittamiseen, vaan koulun ja koululuokan tulisi toimia inklusiivisesti. Heini Paavolan kirjoittamassa luvussa 12 tarkasteltiin, miten päiväkodin esiopetusryhmän käytännössä voidaan toteuttaa inklusiivista ja oikeudenmukaista kasvatusta. Tutkimukseen osallistuneet esiopetusryhmät oli valittu tarkoitushakuisesti niin, että ne edustivat lähtökohtaisesti maahanmuuttajamyönteisiä päiväkoteja, joissa oli pitkä ja vankka kokemus maahanmuuttajataustaisten lasten ja perheiden kanssa työskentelystä. Tutkimuksen löydösten perusteella voidaan todeta, että kasvatuskumppanuuden mallit, opetussuunnitelma, opettajien interkulttuurinen kompetenssi sekä lasten kaksikielisyyden tukeminen toimivat näissä päiväkodeissa edesauttaen maahanmuuttajataustaisten lasten ja perheiden osallisuuden kokemusta. Kiusaamista ja syrjintää ei kuitenkaan näissäkään päiväkodeissa täysin saatu kitkettyä. Tärkeä näkökulma on myös se, että maahanmuuttajamyönteinen päiväkoti näyttäytyi ainakin osittain poikkeuksena valtavirrasta. Miten suurimmassa osassa päiväkoteja osallisuus toteutuu, ja miten maahanmuuttajataustaisten lasten ja perheiden huomiointi yleensä tapahtuu? Yhtenä näkökulmana kirjoittajat nostavat esiin myös sen, miten maahanmuuttajataustaisia ai-

kuisia saadaan työskentelemään lastentarhanopettajina, jolloin eri kulttuurien ja kielten huomioiminen voisi tapahtua entistä luontevammin.

Minja Koskela käsittelee luvussa 14 monikulttuurisuutta musiikkikasvatuksen kontekstissa. Hän sitoo tarkastelun monisyisestä intersektionaaliseen tutkimusnäkökulmaan, jossa erilaiset sosiaaliset kategoriat, kuten luokka, sukupuoli ja etnisyys nähdään ihmisen koetussa elämässä samanaikaisesti risteävinä tekijöinä. Intersektionaalisuus on yhtäältä teoreettinen, toisaalta metodologinen näkökulma. Koskela avaa tekstissään näkymää siihen, mitä tämä voisi tarkoittaa musiikkikasvatuksessa, jossa bändisoitto ja populaarimusiikki on omaksuttu dominoiviksi opetusmuodoiksi. Tasa-arvon kannalta tarkastelu avaa uudenlaisia näkökulmia. Yhtäältä bändisoitto on tasa-arvoistava käytäntö siinä, että populaarimusiikki voidaan nähdä nuorten omana musiikkina ja että se mahdollistaa yhteissoiton ja tätä kautta osallisuuden kokemuksen musiikin tekemiseen myös jo melko vähäisillä teknisillä soittotaidoilla. Monikulttuurisuuden näkökulmasta bändisoitto ja länsimainen populaarimusiikki voi kuitenkin olla etnisiä ryhmiä ulossulkevaa. Sukupuolen näkökulmasta bändisoitto taas on sukupuolittunutta ja se voidaan mieltää maskuliiniseksi toiminnaksi. Intersektionaalisesta näkökulmasta musiikkikasvatuksen demokraattisuutta olikin mahdollista tarkastella uusilla tavoilla ja samalla avata myös uudenlaisia näkökulmia musiikkikasvatuksen toteuttamiseen.

Pedagogiikan valtasuhteita tarkastellaan luvussa 8, jossa Maarit Kaunisto tutkii CLIL-opetusta, eli opetusta, jossa oppisisältöjä opiskellaan kohdekielellä. Niin sanotun kahden kolmasosan säännön mukaisesti opettajan puhetta on tyypillisesti kaksi kolmasosaa luokkahuoneessa tapahtuvasta puheesta, ja oppilaiden tuottamaa puhetta on vain yksi kolmasosa. CLIL-opetuksessa kielisopimus, jonka mukaan kohdekielellä esitetyt puheenvuorot saa esittää täysin vapaasti, viittaamatta, on tarkoitus paitsi rohkaista vieraan kielen käyttöön, myös horjuttaa luokassa vallitsevia kielenkäytön valtasuhteita. Kuten Kaunisto osoittaa, säilyy epäsymmetria opettajan ja oppilaiden välillä, ja opettaja on edelleen se, joka kontrolloi luokkahuoneen maailmaa. Samalla Kaunisto nostaa esiin myös toi-

senlaisen tasa-arvokysymyksen luokkahuonekäytännöistä, eli sen, millaisia sukupuoleen sidoksissa olevia representaatioita opettaja tulee opetuksensa kautta välittäneeksi. Se, mitä kirjoittaja itse ei nosta, mutta mikä tässä on syytä huomioida, on että tutkimus on tehty painotetulla kielirikasteisella luokalla, ja CLIL-luokkien olemassaolo itsessään voidaan nähdä peruskoulun eriytymisen ilmentymänä.

Ulla Karvonen, Penni Pietilä ja Liisa Tainio tarkastelevat luvussa 16, miten sukupuoli näkyy luokanopettajaopiskelijoiden kokemukuskertomuksissa. He tarkastelevat empiirisenä aineistona opettajakoulutuksen autenttisia opetustilanteita, joissa opiskelijat reflektoivat omia koulukokemuksiaan. Kirjoittajat kehystävät tarkastelun pohdinnalla siitä, millaista sukupuolietoisuutta luokanopettajakoulutus tuottaa, ja toteavat, että näitä sisältöjä on koulutuksessa verrattain vähän. Opettajakoulutuksessa nämä sisällöt olisivat kuitenkin tärkeitä, sillä se millaisiin käsityksiin koulutuksen kautta sosiaalistutaan, heijastuu paljon laajemmin yhteiskuntaan. Valmistuvat opettajat välittävät omassa opetuskäytännössään näitä käsityksiä edelleen seuraavalla oppilaspolvelle. Koulutuksessa tulisiikin tietoisesti ottaa näitä käsityksiä kriittiseen tarkasteluun ja lisätä opiskelijoiden sukupuolietoisuutta sekä tuottaa vastadiskurssia heteronormatiiviselle diskurssille.

Lopuksi

Tämän kirjan luvut ovat tuoneet esille, miten moniulotteinen kysymys koulutuksellinen tasa-arvo on. Tasa-arvoa tarkastellaan myös erilaisissa konteksteissa: maakonteksteista esillä ovat Suomen lisäksi Englanti ja Uusi-Seelanti. Uuden-Seelannin ja Englannin tapauksissa puhumme erilaisista yhteiskunnista kuin Suomi, ja kummassakin tapauksessa uusliberalistista politiikkaa on harjoitettu voimakkaammin kuin meillä. Kysymykset tasa-arvosta asettuvat myös eri koulutusasteilla erilaisiksi. Moniulotteisuudesta ja kontekstisidonnaisuudesta seuraa myös, että eri ulottuvuudet saattavat olla ristiriidassa toistensa kanssa. Menettelyt, joilla koulutus-

hyvää ja siihen liittyviä resursseja voidaan jakaa tietyille ryhmille, samalla myös leimaavat näitä ryhmiä tai voivat tuottaa uudenlaisia eriarvoisuuksia (Gewirtz 2006). Tästä on esimerkkinä tämän kirjan luvussa 14 käsitelty musiikkikasvatus monikulttuurisessa kontekstissa. Yhdellä tapaa tasa-arvoa lisäävät toimet saattavatkin toisesta näkökulmasta katsottuna olla eriarvoisuutta lisääviä.

Tasa-arvon kysymyksiä voidaan myös tarkastella yhteiskunnan eri tasoilla: politiikan ja yhteiskunnallisen keskustelun tasolla, rakenteissa, käytännöissä ja edelleen oppilaitosten todellisuudessa ja oppilaiden elämässä. Kuten Martin Thrupp tämän kirjan luvussa 3 peräänkuuluttaa, meidän tulisi aina nähdä laajempi yhteiskunnallinen kehys. Muutokset koulutuspolitiikassa kuitenkin herättävät kysymyksen, olemmeko palanneet tai palaamassa järjestelmään, jossa emme enää katso kolmi- tai edes kaksiulotteisesti, vaan tukeudumme yhä voimakkaammin yksiulotteiseen tasa-arvokäsitykseen, jossa ei nähdä tasa-arvokysymyksiä laajemmissa yhteiskunnallisissa yhteyksissään, vaan ne nähdään ensi sijassa yksilöön liittyvinä asioina (Jacobs 2010).

Kun koko yhteiskunta on eriarvoinen, on myös koulutusjärjestelmä sellainen, ja päinvastoin. Koulutusjärjestelmä on niin kiinteästi osa muuta yhteiskuntaa, ettei sitä voida eristää omaksi irralliseksi saarekkeekseen, joka sellaisenaan voisi suoraan vaikuttaa muuhun yhteiskuntaan. Tämän kirjan luvut nostavat esiin käytäntöjä ja tilanteita, joilla pyritään luomaan osallisuutta ja rikkomaan valtasuhteita. Tutkijoina meidän olisi syytä pohtia tosissamme sitä, miten me osallistumme tasa-arvoa koskevaan yhteiskunnalliseen keskusteluun, sillä me olemme määrittämässä sitä, millaisia asioita nostetaan keskusteluun ja mitä pidetään legitimiin tietona. Meillä ei ole varaa eikä oikeutta antaa periksi totuudenjälkeisen maailman helpoille palopuheille.

Lähteet

- Espinoza, O. 2007. Solving the equity–equality conceptual dilemma: a new model for analysis of the educational process. *Educational Research* 49 (4), 343–363.
- Evans, M. 1991. *A good school: life at a girls' grammar school in the 1950s*. London: The Women's Press.

- Gewirtz, S. 2006. Towards a contextualized analysis of social justice in education. *Educational Philosophy and Theory* 38 (1), 69–81.
- Haltia, N. 2016. Avoin yliopisto ja tasa-arvon muuttuvat tulkinat. Teoksessa H. Silvennoinen, M. Kalalahti & J. Varjo (toim.) *Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset. Kasvatussosiologian vuosikirja 1. Kasvatusalan tutkimuksia* 73, 265–291.
- Husén, T. 1975. *Social Influences on educational attainment*. Paris: OECD.
- Jacobs, L.A. 2010. Equality, adequacy, and stakes fairness: Retrieving the equal opportunities in education approach. *Theory and Research in Education* 8 (3), 249–268.
- Kalalahti, M. & Varjo, J. 2012. Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus perusopetukseen sijoittumisessa ja valikoitumisessa. *Kasvatus & Aika* 6 (1), 39–55.
- Kivistö, K. & Vaherva, T. 1981. *Kasvatussosiologia*. Jyväskylä: Gummerus.
- Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1986. *Koulutuspolitiikka ja koulutussuunnittelu*. Juva: WSOY.
- McCowan, T. 2016. Three dimensions of equity of access to higher education. *Compare* 46 (4), 645–665.
- Nori, H. 2011. Keille yliopiston portit avautuvat? Tutkimus suomalaisiin yliopistoihin ja eri tieteenaloille valikoitumisesta 2000-luvun alussa. *Turun yliopiston julkaisuja C* 309.
- Power, S. 2012. From redistribution to recognition to representation: social injustice and the changing politics of education. *Globalisation, Societies and Education* 10 (4), 473–492.
- Raivola, R. 1982. *Koulutuksen yhteiskunnalliset tehtävät eduskuntapuolueiden ohjelmien valossa*. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitoksen julkaisuja A 24.
- Reay, D., Davies, J., David M. & Ball, S.J. 2001. Choices of degree or degrees of choice? Class, 'race' and the higher education choice process. *Sociology* 35 (4), 855–874.
- Rizvi, F. & Lingard, B. 2010. *Globalizing education policy*. London and New York: Routledge.
- Thomsen, J.P., Munk, M.D., Eiberg-Madsen, M. & Hansen G.I. 2013. The educational strategies of Danish university students from professional and working class backgrounds. *Comparative Education Review* 57 (3), 457–480.
- Varjo, J., Kalalahti, M. & Silvennoinen, H. 2016. Koulutuspolitiikka ja tasa-arvokehityksen suunta: yhteenvetoa ja johtopäätöksiä. Teoksessa H. Silvennoinen, M. Kalalahti & J. Varjo (toim.) *Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset. Kasvatussosiologian vuosikirja 1. Kasvatusalan tutkimuksia* 73, 351–366.
- Vincent, C. 2003. Introduction. Teoksessa C. Vincent (toim.) *Social justice, education and identity*. London: RoutledgeFalmer, 1–13.

Suomen kasvatustieteellisen seuran
Kasvatusalan tutkimuksia -sarjan julkaisuja

- 77/2018 Juhani Rautopuro & Kalle Juuti (toim.). **PISA pintaa syvem-
mältä. PISA 2015 Suomen pääraportti.** (381 s.) 33 €
- 76/2018 Sakari Saukkonen & Pentti Moilanen (toim.). **Vastuuseen kasva-
minen ja kasvattaminen.** (294 s.) 32 €
- 75/2017 Auli Toom, Matti Rautiainen, Juhani Tähtinen (toim.): **Toiveet ja
todellisuus – Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa.**
(539 s.) 36,00 e
- 74/2017 Virpi Britschgi, Juhani Rautopuro (toim.): **Kriteerit puntarissa.**
(172 s.) 31,00 e
- 73/2016 Heikki Silvennoinen, Mira Kalalahti, Janne Varjo (toim.): **Koulu-
tuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset. Kasvatussosiologian
vuosikirja 1.** (370 s.) 33,00 e
- 72/2016 Sirkku Kupiainen, Ninja Hienonen: **Luokkakoko.** (264 s.) 31,00 e
- 71/2016 Eeva Kallio (toim.): **Ajattelun kehitys aikuisuudessa – Kohti mo-
ninäkökulmaisuuutta.** (382 s.) 33,00 e
- 70/2016 Janne Varjo, Hannu Simola, Risto Rinne: **Arvioida ja hallita – Pe-
rään katsomisesta informaatio-ohjaukseen suomalaisessa koulu-
politiikassa.** (322 s.) 32,00 e
- 69/2015 Suvi Jokila, Johanna Kallo, Risto Rinne (toim.): **ComparingTimes
And Spaces. Historical, Theoretical and Methodological Ap-
proaches to Comparative Education.** (258 s.) 30,00 e
- 68/2015 Piia Seppänen, Mira Kalalahti, Risto Rinne, Hannu Simola
(toim.): **Lohkoutuva peruskoulu – Perheiden kouluvalinnat, yh-
teiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka.** (550 s.) 35,00 e
- 67/2015 Markku Jahnukainen, Elina Kontu, Helena Thuneberg, Mari-Pau-
liina Vainikainen (toim.): **Erytisopetuksesta oppimisen ja kou-
lunkäynnin tukeen.** (205 s.) 30,00 e
- 66/2014 Hannu L.T. Heikkinen, Josephine Moate, Marja-Kristiina Lerkka-
nen (Eds.): **Enabling Education. Proceedings of the annual con-
ference of Finnish Educational Research Association FERA 2013.**
(287 s.) 31,00 e
- 65/2014 Jaana Saarinen, Hanna Ojala, Tarja Palmu (toim.): **Eroja ja vaa-
rallisia suhteita: keskustelua feministisestä pedagogiikasta.** (259
s.) 30,00 e

- 64/2013 Jukka Rantala, Matti Rautiainen (toim.): **Salonkikelpoiseksi maisterikoulutukseksi. Luokanopettaja- ja opinto-ohjaajakoulutusten akatemisoitumiskehitys 1970-luvulta 2010-luvulle.** (204 s.) 30,00 e
- 63/2013 Fred Dervin, Laura Keihäs: **Johdanto uuteen kulttuurienväliseen viestintään ja kasvatukseen.** (160 s.) 29,00 e
- 62/2013 Liisa Tainio, Heidi Harju-Luukkainen (toim.): **Kaksikielinen koulu – tulevaisuuden monikielinen Suomi. Tvåspråkig skola – ett flerspråkigt Finland i framtiden.** (371 s.) 32,00 e
- 61/2012 Päivi Atjonen (toim.): **Oppiminen ajassa – kasvatustieteiden päivien parhaat esitelmät artikkeleina.** (455 s.) 34,00 e
- 60/2012 Arto Kallioniemi, Arja Virta (toim.): **Ainedidaktiikka tutkimuskohteena ja tiedonalana.** (441 s.) 34,00 e
- 59/2012 Joel Kivirauma, Arto Jauhiainen, Piia Seppänen, Tuuli Kaunisto (toim.): **Koulutuksen yhteiskunnallinen ymmärrys – Social Perspectives on Education.** (393 s.) 30,00 e
- 58/2012 Risto Rinne, Arto Jauhiainen, Hannu Simola, Reeta Lehto, Annukka Jauhiainen, Anne Laiho: **Valta, uusi yliopistopolitiikka ja yliopistotyö Suomessa. Managerialistinen hallintapolitiikka yliopistolaisten kokemana.** (392 s.) 32,00 e
- 57/2012 Liisa Karlsson, Reeli Karimäki (toim.): **Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan.** (352 s.) 32,00 e
- 56/2011 Risto Rinne, Hannu Simola, Mirka Mäkinen-Streng, Sari Silmäri-Salo, Janne Varjo: **Arvioinnin arvo. Suomalaisen perusopetuksen laadunarviointi rehtoreiden ja opettajien kokemana.** (356 s.) 28,00 e
- 55/2011 Antti Saari: **Kasvatustieteen tiedontahto. Kriittisen historian näkökulmia suomalaisen kasvatuksen tutkimukseen.** (461 s.) 30,00 e
- 54/2011 Risto Rinne, Juhani Tähtinen, Arto Jauhiainen, Mari Broberg (toim.): **Koulutuspolitiikan käytännöt kansallisessa ja ylikansallisessa kehyksessä.** (568 s.) 32,00 e
- 53/2011 Johanna Lasonen, Jani Ursin (toim.): **Koulutus yhteiskunnan muutoksissa: jatkuvuuksia ja katkoksia.** (330 s.) 28,00 e
- 52/2010 Arto Kallioniemi, Auli Toom, Martin Ubani, Heljä Linnansaari (toim.): **Akateeminen luokanopettajakoulutus. 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita.** (419 s.) 30,00 e

- 51/2010 Pirjo Aunio, Markku Jahnukainen, Mirjam Kalland, Jussi Silvonnen (Eds.): **Piaget is dead, Vygotsky is still alive, or? An honorary book for professors Airi and Jarkko Hautamäki.** (332 s.) 28,00 e
- 50/2010 Silja Rajander: **School and choice: An ethnography of a primary school with bilingual classes.** (436 s.) 29,00 e
- 49/2010 Sirkka Laihiala-Kankainen, Ulve Kala-Arvisto, Inger Kraav, Svetlana Raschetina: **Ninth graders' values, goals and views about learning and school A comparative analysis in three countries: Finland, Russia, Estonia.** (215 s.) 27,00 e
- 48/2010 Jaakko Kauko, Risto Rinne, Heli Kynkäänniemi (Eds.): **Restructuring the Truth of Schooling – Essays on Discursive Practices in the Sociology and Politics of Education. A Festschrift for Hannu Simola.** (287 s.) 27,00 e
- 47/2010 Päivi Siivonen: **From a “Student” to a Lifelong “Consumer” of Education? Constructions of Educability in Adult Students' Narrative Life Histories.** (331 s.) 28,00 e
- 46/2009 Mira Huusko: **Itsearviointi suomalaisissa yliopistoissa: arvoja, kehittämistä ja imagon rakentamista.** (262 s.) 27,00 e
- 45/2009 Johanna Kallo: **OECD education policy. A comparative and historical study focusing on the thematic reviews of tertiary education.** (428 s.) 29,00 e
- 44/2009 Erja Vitikka: **Opetussuunnitelman mallin jäsenyys. Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina.** (294 s.) 27,00 e
- 43/2009 Johanna Lasonen, Mia Halonen (toim.): **Kulttuurienvälinen osaaaminen koulutuksessa ja työelämässä.** (155 s.) 26,00 e
- 42/2009 Ari Kivelä, Ari Sutinen (toim.): **Teoria ja traditio. Juhlakirja Pauli Siljanderille.** (293 s.) 27,00 e
- 41/2008 Kristiina Lappalainen, Matti Kuittinen, Matti Meriläinen (toim.): **Pedagoginen hyvinvointi.** (220 s.) 27,00 e
- 40/2008 Arto Kallioniemi, Auli Toom, Martin Ubani, Heljä Linnansaari, Kristiina Kumpulainen (toim.): **Ihmistä kasvattamassa: Koulutus –Arvot – Uudet avaukset. Professori Hannele Niemen juhlakirja.** (441 s.) 29,00 e
- 39/2008 Arja Virta: **Kenen historiaa monikulttuurisessa koulussa.** (191 s.) 26,00 e
- 38/2008 Pauli Siljander, Ari Kivelä (toim.): **Kasvatustieteen tila ja tutkimuskäytännöt. Paradigmat katosivat, mitä jäljellä?** (490 s.) 28,00 e

- 37/2008 Mirja-Tytti Talib, Päivi Lipponen: **Kuka minä olen? Monikulttuuristen nuorten identiteettipuhetta.** (178 s.) 27,00 e
- 36/2008 Risto Rinne, Nina Haltia, Hanna Nori, Arto Jauhiainen: **Yliopiston porteilla. Aikuiset ja nuoret hakijat ja sisäänpäässeet 2000-luvun alun Suomessa.** (424 s.) 28,00 e
- 35/2008 Marjatta Lairio, Hannu L.T. Heikkinen, Minna Penttilä (toim.): **Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat.** (227 s.) 27,00 e
- 34/2007 Jyrki Huusko, Janne Pietarinen, Kirsi Pyhältö, Tiina Soini: **Yhtenäisyyttä rakentava peruskoulu. Yhtenäisen perusopetuksen ehdot ja mahdollisuudet.** (189 s.) 26,00 e
- 33/2007 Juhani Tähtinen, Sari Havu-Nuutinen (toim.): **Neljäkymmentä vuotta tiedeseuraa. Suomen kasvatustieteellisen seuran 40-vuotisjuhlakirja.** (392 s.) 27,00 e
- 32/2007 Hans Gruber, Tuire Palonen (Eds.): **Learning in the workplace – new developments.** (262 s.) 27,00 e
- 31/2007 Janne Säntti: **Pellon pientareelta akateemisiin sfääreihin. Opettajuuden rakentuminen ja muuttuminen sotienjälkeisessä Suomessa opettajien omaelämäkertojen valossa.** (502 s.) 30,00 e
- 30/2007 Mari Murtonen, Juhani Rautopuro, Pertti Väisänen (Eds.): **Learning and Teaching of Research Methods at University.** (256 s.) 27,00 e
- 29/2007 Juhani Tähtinen, Simo Skinnari (toim.): **Kasvatus- ja koulukysymys Suomessa vuosisatojen saatossa.** (675 s.) 32,00 e
- 28/2007 Risto Rinne, Anja Heikkinen, Petri Salo (Eds.): **Adult Education – Liberty, Fraternity, Equality? Nordic Views on Lifelong Learning.** (414 s.) 30,00 e
- 27/2006 Mirja-Tytti Talib (Ed.): **Diversity – a challenge for educators.** (160 s.) 26,00 e
- 26/2006 Pia Seppänen: **Kouluvalintapolitiikka perusopetuksessa – Suomalaiskaupunkien koulumarkkinat kansainvälisessä valossa.** (348 s.) 27,00 e
- 25/2006 Ritva Jakku-Sihvonen, Hannele Niemi (Eds.): **Research-based Teacher Education in Finland – Reflections by Finnish Teacher Educators.** (230 s.) 26,00 e
- 24/2006 Johanna Kallo, Risto Rinne (Eds.): **Supranational Regimes and National Education Policies – Encountering Challenge.** (377 s.) 28,50 e

- 23/2005 Rauni Räsänen, Johanna San (Eds.): **Conditions for Intercultural Learning and Co-operation.** (216 s.) 26,00 e
- 22/2005 Reetta Mietola, Elina Lahelma, Sirpa Lappalainen, Tarja Palmu (toim.): **Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä. Eron- tekoja ja yhdessä tekemistä.** (270 s.) 26,00 e
- 21/2005 Mirja-Tytti Talib: **Eksotiikkaa vai ihmisarvoa. Opettajan moni- kulttuurisesta kompetensista.** (146 s.) 24,00 e
- 20/2004 Päivi Atjonen: **Pedagoginen etiikka koulukasvatuksen karttana ja kompassina.** (162 s.) 25,00 e
- 19/2004 Tuija Metso: **Koti, koulu ja kasvatus. Kohtaamisia ja rajankäyn- tejä.** (218 s.) 24,00 e
- 18/2003 Risto Rinne, Joel Kivirauma (toim.): **Koulutuksellista alaluokkaa etsimässä. Matala koulutus yhteiskunnallisen aseman määrittä- jänä Suomessa 1800- ja 1900-luvuilla.** (337 s.) 26,00 e
- 17/2003 Risto Rinne, Mikko Aro, Joel Kivirauma, Hannu Simola: **Adolescent Facing the Educational Politics of the 21th Century. Com- parative Survey on Five National Cases and Three Welfare Mod- els.** (291 s.) 25,00 e
- 16/2003 Ari Sutinen: **Kasvatus ja kasvu. George H. Meadin kasvatustajatel- telu John Deweyn ja Charles S. Peircen filosofian valossa.** (246 s.) 24,00 e
- 15/2003 Anne Nevgi, Kirsi Tirri: **Hyvää verkko-opetusta etsimässä.** (222 s.) 24,00 e
- 14/2003 Minna Vuorio-Lehti, Marjo Nieminen (toim.): **Kasvatusthistoria nyt. Makro- ja mikrotutkimuksesta marginaalisuuden, sukupuolen ja tilan analyysiin.** (291 s.) 23,50 e
- 13/2003 Pasi Sahlberg, John Berry: **Small group learning in mathematics. Teachers' and pupils' ideas about groupwork in school.** (161 s.) 23,50 e
- 12/2003 Pekka Rantanen: **Enemmän vähemmällä. Monivalintatehtävien mittaustarkkuuden nostaminen.** (218 s.) 23,50 e
- 11/2002 Kaarina Laine, Marita Neitola (toim.): **Lasten syrjäytyminen päi- väkodin vertaisryhmästä.** (168 s.) 23,50 e
- 10/2002 Elina Harjunen: **Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktorii- teetin? Otteita opettajan arjesta.** (514 s.) 29,00 e
- 9/2002 Jukka Husu: **Representing the practice of teachers' pedagogical knowing.** (250 s.) 23,50 e

- 8/2002 Markku Vanttaja: **Koulumenestyjät.** (300 s.) 24,00 e
- 7/2001 Juhani Rautopuro, Pertti Väisänen: **Experiencing studies at the University of Joensuu. Modelling a student cohort's satisfaction, study achievements and dropping out.** (99 s.) 18,50 e
- 6/2001 Leena Koski: **Hyvän lapsen ja kasvattamisen ideaalit. Tutkimus aapisten ja lukukirjojen moraalisen kosmologian muutoksista itenäisyyden aikana.** (223 s.) 23,50 e
- 5/2001 Reijo Byman: **Curiosity and Exploration: A Conceptual Overview and Structural Modeling.** (222 s.) 23,50 e
- 4/2001 Sari Husa, Jarmo Kinos: **Akateemisen varhaiskasvatuksen muotoutuminen.** (156 s.) 22,00 e
- 3/2001 Erkki Olkinuora, Mirjamaija Mikkilä-Erdmann, Sami Nurmi, Maria Ottoson: **Multimedia-oppimateriaalin tutkimuspohjaista arviointia ja suunnittelun suuntaviivoja.** (180 s.) 23,50 e
- 2/2001 Raija Huhmarniemi, Simo Skinnari, Juhani Tähtinen (toim.): **Platonista transmodernismiin.** (530 s.) 28,50 e
- 1/2001 Arto Jauhiainen, Risto Rinne, Juhani Tähtinen (toim.): **Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit.** (400 s.) 27,00 e