

**Oppilaiden välisen eriarvoisuuden ilmeneminen ja sen
purkamiseen liittyvät mahdollisuudet peruskoulussa -
opettajien käsityksiä**

Jessi Juurenheimo & Riina Puikkonen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2023

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Juurenheimo, Jessi ja Puikkonen, Riina. 2023. Oppilaiden välisen eriarvoisuuden ilmeneminen ja sen purkamiseen liittyvät mahdollisuudet peruskoulussa - opettajien käsityksiä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 75 sivua.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten oppilaiden välinen eriarvoisuus ilmenee peruskoulun arjessa opettajien käsitysten mukaan. Lisäksi tutkimus selvitti, millaisia mahdollisuuksia eriarvoisuuden purkamiseen opettajat kokevat ja millaisia toimia he kuvasivat kouluarjessa tehtävän.

Tutkimus toteutettiin lukuvuoden 2022–2023 aikana laadullisena, fenomenografisena tutkimuksena. Tutkimukseen osallistui neljä peruskoulussa eri rooleissa työskentelevää opettajaa. Tutkimusaineisto kerättiin loppuvuodesta 2022 ja aineistonkeruumenetelmänä toimi haastattelu. Aineiston analysoimme fenomenografisen analyysin avulla muodostamalla merkitys- ja kuvauskategorioita opettajien merkityksenantojen perusteella.

Tulokset osoittivat oppilaiden välisten erojen luovan eriarvoisuutta kouluarkeen. Eriarvoisuutta luovia eroja kuvattiin perhetaustan ja yksilöllisten erojen kautta. Eriarvoisuuden kuvattiin ilmenevän ja rakentuvan sosiaalisesti ja rakenteellisesti sekä asenteiden ja riittämättömän erojen huomioimisen myötä. Eriarvoisuuden purkamista kouluarjessa kuvattiin kolmella tasolla: opetustyön lähtökohtina, opettajan toimijuutena sekä toimintana koulun tasolla. Kuvattuun toimijuuteen ja konkreettisiin toimiin vaikutti opettajan positio sekä koetut mahdollisuudet eriarvoisuuden purkamiseen.

Tutkimuksessamme eriarvoisuus nähtiin aiemman kirjallisuuden mukaisesti monimerkityksellisenä. Eriarvoisuus rakentuu tietyssä kontekstissa, eli se mikä nähdään normina, määrittää myös erilaisuutta ja tuottaa eriarvoisuutta. Näin koulu on osaltaan tuottamassa eriarvoisuutta.

Asiasanat: eriarvoisuus, erot, toiseus, toimijuus, fenomenografia

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO	5
2 ERIARVOISUUS SUOMALAISESSA KOULUSSA	9
2.1 Suomalainen koulutusjärjestelmä tasaamassa eriarvoisuutta.....	9
2.2 Eriarvoisuuden ulottuvuuksia	12
2.3 Ulossulkeminen ja toiseus	15
2.4 Toimijuus ja eriarvoisuuden purkaminen.....	17
2.5 Eriarvoisuus koulutuksen tutkimuksessa Suomessa.....	19
3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	23
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	25
4.1 Tutkimuskonteksti ja tutkimuksen lähestymistapa.....	25
4.2 Tutkimukseen osallistujat ja aineiston keruu	26
4.3 Aineiston analyysi	29
4.4 Eettiset ratkaisut.....	33
5 TULOKSET	37
5.1 Oppilaiden väliset erot ja niiden ilmeneminen eriarvoisuutena.....	37
5.1.1 Erilaiset perhetaustat	38
5.1.2 Yksilölliset erot	43
5.2 Eriarvoisuutta purkava toiminta opettajien kuvaamana	48
5.2.1 Opetuksen lähtökohdat	49
5.2.2 Opettajan toimijuus.....	52
5.2.3 Toiminta koulun tasolla	55

6	POHDINTA.....	58
6.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	58
6.2	Tutkimuksen arviointi.....	62
6.3	Jatkotutkimusaiheet ja käytännön sovellukset	66
	LÄHTEET	68
	LIITTEET.....	75

1 JOHDANTO

"Eriarvoiset mahdollisuudet toimia täyspainoisesti ihmisenä, valita arvokas elämä ja voida hyvin, on eriarvoisuuden muoto, jonka pitäisi vaivata kaikkia kunnan ihmisiä" (Therborn, 2014, s.44).

Tämän laadullisen kasvatustieteen pro gradu -tutkimuksen tarkoituksena on tutkia opettajien käsityksiä eriarvoisuuden ilmenemisestä peruskoulussa ja selvittää opettajien keinoja tunnistaa eriarvoisuutta, toimia sen tasaamiseksi sekä tarkastella oman positionsa merkitystä eriarvoisuuden käsittelyssä. Tulevina opettajina olemme kiinnostuneita eriarvoisuuden muodoista peruskoulun arjessa. Tutkijan näkökulmasta onkin kiinnostavaa tarkastella, miten oppilaiden välinen eriarvoisuus ilmenee konkreettisissa arjen tilanteissa opettajien ja oppilaanohjaajien käsitysten mukaan. Lisäksi on kiinnostavaa selvittää opettajien koettua toimijuutta - millaisia keinoja yksittäisellä koululla tai opettajalla on puuttua tilanteisiin, jossa eriarvoisuutta ilmenee.

Alun perin kiinnostuksemme tutkia aiheita lähti siitä, että meillä on molemmilla halu tarkastella maailmaa kriittisesti ja pyrkiä tunnistamaan omat lasimme, joiden läpi maailmaa tarkastelemme. Olemme molemmat kasvaneet niin sanotusti kuplassa sekä oman keskiluokkaisen perhetaustan että pehmeän koulupolun, jokseenkin homogeenisten oppilasmassojen keskellä. Vasta opiskeluvuosien, eri kouluissa työskentelyn sekä yhteiskunnallisen keskustelun seuraamisen myötä silmämme ovat auenneet erilaisille eriarvoisuuden, epätasa-arvon ja epäoikeudenmukaisuuden ilmiöille, jotka ovat läsnä arjessa niin yhteiskunnan kuin koulun tasolla. Kokemuksemme mukaan myös luokanopettajakoulutuksessa aiheen tarkastelu jää melko vähäiseksi eikä sille anneta mielestämme riittävästi painoarvoa. Esimerkiksi näistä syistä tutkimusta eriarvoisuudesta kaivataan lisää. Tutkimuksemme lähtökohta on meille vahvasti

arvoasia: koemme oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon kysymysten olevan keskeisimpiä opetustyössä.

Aihe on erittäin ajankohtainen, sillä muun muassa sosioekonominen eriarvoisuus kasvaa jatkuvasti. Yhteiskunnallisella kentällä keskustelu näyttäytyykin ristiriitaisena. Toisesta näkökulmasta tarkasteltuna yleinen elintaso on noussut, koulutusmahdollisuudet lisääntyneet ja koulujärjestelmä tarjoaa periaatteessa yhtäläiset mahdollisuudet jokaiselle (Naumanen & Silvennoinen, 2010, s.86). Puhetta tasa-arvoisesta suomalaisesta hyvinvointiyhteiskunnasta pyritäänkin pitämään yllä. Lisäksi Skeggsin (2014, s.35) mukaan tutkijat ja poliitikot ovat pyrkineet osoittamaan, että esimerkiksi luokkajakoa ei enää ole länsimaisessa yhteiskunnassa. Tämä keskustelu on kuitenkin mielestämme kapeakatseista ja pyrkii lakaisemaan ongelmat maton alle.

Suomessa tuloerot ovat kasvaneet viimeisten vuosikymmenten aikana (Mattila, 2020; Riihelä & Tuomaala, 2020) eikä esimerkiksi koulutuksen tarjontaa lisäämällä ole pystytty poistamaan eriarvoisuutta (Naumanen & Silvennoinen, 2010, s.68). Maailmalla, esimerkiksi Englannissa nähdään huolestuttavia esimerkkejä siitä, miten koulutus vahvistaa luokka- ja tuloeroja (Reay, 2018). Myös suomalaisen tutkimuksen kentällä on todettu, että koulutus toimii herkästi yhteiskunnallisten asemien uusintajana, vaikka tämä jää usein tunnistamatta (Huilla, 2022, s.28, s.32). Suomessa eriarvoisuus ja huono-osaisuus periytyvät mahdollisuuksien tasa-arvoon tähtäävästä yhteiskunnasta huolimatta. Laadukkaan, tasa-arvoisia mahdollisuuksia tarjoavan koulupolun avulla voidaan vähentää eriarvoisuuden periytymistä. (Eskelinen ym., 2020, s.127–129.) Olemmekin vahvasti sitä mieltä, että asioihin tulisi tarttua jo ennaltaehkäisten – ei vasta silloin, kun tilanne on hälyttävä.

Koemme, että parhaillaan peruskoulukentällä työskentelevien opettajien käsitykset ja ymmärrykset heijastelevat hyvin sitä, miten eriarvoisuus näyttäytyy kouluarjessa tällä hetkellä. Rakentaakseen parempaa, tasa-arvoisempaa kouluarkea opettajan on kyettävä tarkastelemaan arjessa esiintyviä ilmiöitä ja tasa-arvokysymyksiä laajemmin myös yhteiskunnallisista näkökulmista ja sen

vuoksi esimerkiksi sosiaalinen konteksti tulee ottaa huomioon (Thrupp, 2018, s.62). Jaap Donkers (2010) tuo esiin, että vaikka koulutusjärjestelmän piirteet ja rakenteet asettavat eriarvoisuudelle muodot koulukontekstissa, ovat opettajien ominaisuudet ja resurssit vaikuttamassa paljon koulutukselliseen eriarvoisuuteen (Antikainen, Rinne & Koski, 2006, s.310).

Korkeakoulutettu, laadukas opettajakunta onkin yksi tasa-arvoisen opetuksen edistämisen edellytyksistä (Varjo, Kalalahti & Silvennoinen, 2018, s.351). Jos tämä opettajakunta kykenee sekä yhteiskunnan että oman positionsa kriittiseen tarkasteluun, ollaan eriarvoisuuden vastaisessa taistelussa jo pitkällä. Sensoyn ja DiAngelon (2017, s.199) mukaan jokaisen tulisi kyetä tarkastelemaan omaa positiotaan suhteessa eriarvoisuuteen ja epätasa-arvoiseen valtaan yhteiskunnassa.

Valitsimme tämän tutkimuksen lähestymistavaksi fenomenografian, sillä se tutkii ihmisten tapaa käsittää, kokea ja ymmärtää tutkittavia ilmiöitä (Marton 1988). Tutkimuksessamme olemmekin kiinnostuneita juuri opettajien käsityksistä. Fenomenografian keskeisiä ajatuksia on se, että vaikka todellisuus on objektiivinen olemassa, ei sitä voida koskaan tutkia ilman subjektiivisuuden huomioon ottamista (Häkkinen, 1996, s.47). Tutkimuksemme tavoitteena on löytää ja jäsentää jaettuja ajattelutapoja eriarvoisuudesta sekä sille annetuista merkityksistä ja muodoista. Tämä on hyvin tyypillistä fenomenografiselle tutkimukselle. (Huusko & Paloniemi, 2006, s.65.)

Vaikka tutkimuksemme fokus on kentällä työskentelevissä opettajissa, haluamme kuitenkin läpi tutkimuksemme pitää mielessä ja tuoda jo tässä vaiheessa esiin sen, että emme sysää vastuuta tällaisten isojen asioiden ratkaisemisesta pelkästään yksittäisten opettajien harteille, vaan kyse on isommista yhteiskunnallisista ja koulutuspoliittisista kysymyksistä. Vaikka suurimmat haasteet ovatkin yhteiskunnan ja koulutuspolitiikan rakenteissa, ei tämän tutkimuksen tai opettajien toiminnan tärkeyttä pidä väheksyä. Lisäksi haluamme pitää tutkimuksemme sävyn joskin kriittisenä, erityisesti myös toiveikkaana ja keskittyä niihin mahdollisuuksiin ja toimiin, joita opettajat näkevät. Öhrnin (2005, s.81) mukaan koulun arkipäivään ja toimintaan

kohdistuvia analyysseja tarvitaan, jotta voidaan selvittää sosiaalisten rakenteiden merkitystä koulutuksessa ja näin tehdä oikeita valintoja niin arjen kuin koulutuspolitiikan tasolla. Meillä opettajilla on mahdollisuus tarttua tasa-arvoa edistäviin toimiin ja saada aikaan muutosta.

2 ERIARVOISUUS SUOMALAISESSA KOULUSSA

Tutkimuksemme käsitteellinen viitekehys muodostuu eriarvoisuuden käsitteen ympärille. Luomme luvussa kontekstin eriarvoisuuden tarkastelemiselle ja avaamme eriarvoisuuden ulottuvuuksia. Sen rinnalla tarkastelemme erilaisuuden ja erojen käsitteitä, sillä ne ovat eriarvoisuuden kanssa jokseenkin rinnakkaisia käsitteitä, mutta saavat erilaisia merkityksiä. Luomme luvussa tutkimuksen käsitteellistä viitekehystä myös toiseuden ja ulossulkemisen käsitteiden tarkastelun myötä – nämä kieroutuvat eriarvoisuuteen ja sen rakentumiseen tiiviisti. Luku sisältää lisäksi näkökulmia eriarvoisuuden purkamiseen ja toimijuuteen liittyen sekä tuo näkyviin aiempaa tutkimusta, jota eriarvoisuuteen liittyen on tehty suomalaisessa koulukontekstissa.

2.1 Suomalainen koulutusjärjestelmä tasaamassa eriarvoisuutta

Tutkimustamme ohjaa suomalaisen hyvinvointiyhteiskunnan tavoite tuottaa tasa-arvoa ja tasata eriarvoisuutta muun muassa koulutuspolitiikan avulla. Koulu heijastelee yhteiskuntaa ja sen eriarvoisuutta – toisaalta koulu pyrkii tasaamaan mutta toisaalta myös tuottaa sitä (Huilla, 2022). Suomalaisella oikeudenmukaisuutta tavoittelevalla koulutuspolitiikalla on jo pitkään pyritty purkamaan valtahierarkioita, lisäämään tasa-arvoisia opiskelumahdollisuuksia sekä huomioimaan yksilöllisyys ja erilaisuus (Varjo, Kalalahti & Silvennoinen, 2018). Vaikka koulutuksen tasa-arvoajattelu on kehittynyt vuosien saatossa valtavia harppauksia, kamppaillaan tasa-arvoasioiden kanssa koulumaailmassa päivittäin (Ahonen, 2003, s.145).

Perusopetuslaissa (1998) opetuksen keskeisiksi tavoitteiksi on nimetty tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistäminen. Tämä tavoite tuodaan esiin keskeisesti myös perusopetuksen opetussuunnitelmassa, joka on yksi laajimmista koulutuksen järjestämistä ohjaavista dokumenteista. Peruskoulun opetussuunnitelman (POPS, 2014) mukaan perusopetuksen yhteiskunnallisena

tehtävänä on tasa-arvon, yhdenvertaisuuden ja oikeudenmukaisuuden edistäminen: arvopohjan peruskouluun luo yhdenvertaisuusperiaate sekä tavoite taloudellisesta, sosiaalisesta, alueellisesta ja sukupuolten välisestä tasa-arvosta. Opetussuunnitelma siis velvoittaa jokaista opetuksen järjestäjää edistämään toiminnallaan näitä tasa-arvoon tähtäviä periaatteita (POPS, 2014).

Peruskoulu on ainutlaatuinen, lähtökohtaisesti tasa-arvon ideaaliin pohjaava paikka, jossa näyttäytyy koko ikäluokka (Hyvärinen, Riitaoja & Särkelä, 2014, s.63). Vaikka Suomessa yhteiskunta rakentuu niin, että valtaosa väestöstä kuuluu hyvinvoivaan kansanosaan (Saari, 2015, s.51), ei eriarvoisuudelta voida sulkea silmiä. Yhteiskunnallisia valtasuhteita ja yhteiskunnallista eriarvoisuutta voidaan tarkastella muun muassa luokkajakojen ja hierarkioiden näkökulmista. Therbornin (2014, s.49–55) mukaan yksi keskeisimmistä eriarvoisuutta tuottavista mekanismeista on ihmisten ja ihmisryhmien välillä ilmenevät hierarkiat. Hannus (2013, s.34) korostaa, että koulussa tulee esiin oppilaiden sosioekonomiseen asemaan liittyvät hierarkiat, koska peruskoulu läpileikkaa koko yhteiskunnan lapset ja nuoret. Huillan (2022, s.19–20) mukaan suomalaisessa koulujärjestelmässä elää yhä tänä päivänä keskiluokkaisuuden normi: koulu on rakentunut suosimaan hyväosaisista lähtökohdista tulevia oppilaita. Parhaiten yhteiskuntaan, sen päämääriin ja normeihin sopeutuvat ovat pääsääntöisesti keskiluokkaisia (mm. Riitaoja, 2013; Rinne, 2012, s.34). Koulutusjärjestelmän olennainen kysymys lieneekin siinä, pystyykö se kannattelemaan kaikkia oppilaita, myös niitä, jotka tulevat huono-osaisista taustoista (Huilla, 2022, s.28).

Kuten olemme jo tuoneet esiin, myös suomalaisessa peruskoulussa oppilaiden taustat ja yhteiskunnalliset asemat ovat hyvin moninaisia ja heterogeenisiä. Eronteot ovat läsnä arjessa jatkuvasti (Gordon, 2005a, s.169) ja sosiaalisten ja etnisten taustojen moninaisuuden kasvu yhteiskunnassa näkyy myös kouluissa. Tämän takia koulut kohtaavat väistämättä sosiaalisia ongelmia, kuten syrjintää ja ulossulkemista. Sekä koulujärjestelmä että koulun arki tulisikin rakentaa vastaamaan näitä haasteita - koulu on juuri se paikka, jossa näihin sosiaalisiin ongelmiin tulisi tarttua tehokkaasti. (Windzio, 2013, s.3.) Onkin

mielenkiintoista tarkastella, toteutuuko tämä oikeasti ja miten erilaisiin lähtökohtiin suhtaudutaan kouluarjessa.

Therborn (2014, s.44) määrittelee eriarvoisuuden olosuhteina, jotka estävät yksilöä tavoittelemasta ja saavuttamasta haluamiaan asioita. Koulutuksen näkökulmasta eriarvoisuus ilmenee esimerkiksi siinä, millaisia mahdollisuuksia yksilöillä on oppia ja kouluttautua (Kailaheimo-Lönnqvist ym., 2020, s.94). Yksi tapa mitata koulun keinoja purkaa eriarvoisuutta on siis tarkastella sitä, miten eri taustoista tulevat yksilöt etenevät koulupoluillaan. Mahdollisuuksien tasa-arvoon pohjaava peruskoulujärjestelmä pyrkii tasaamaan erilaisia lähtökohtia niin, ettei sosiaalinen tausta tai muut yksilölliset ominaisuudet vaikuta mahdollisuuteen kouluttautua (Silvennoinen, Kalalahti & Varjo, 2018, s.95). Tasa-arvo koulutuksen näkökulmasta edellyttää, että yksilö saa taustastaan riippumatta yhtäläiset koulutusmahdollisuudet (Ahonen, 2003, s.17). Vaikka suomalainen koulutuspolitiikka vastaa pitkälti tähän haasteeseen kaventamalla lähtötasojen eroja (Kailaheimo-Lönnqvist ym., 2020, s.94), ei täälläkään yksilön taustan vaikutusta ole saatu täysin tasattua. Sosioekonominen asema ja perhetausta sekä etninen tausta vaikuttavat edelleen yksilön koulusuoriutumiseen (Thrupp, 2018, s.50). Vaikka koulu on osaltaan asemia uudistava, on se toisaalta myös niiden muuttamisen mahdollistaja (Huilla, 2022, s.33).

Eriarvoisuus näkyy muun muassa välinpitämättömyytenä heikossa yhteiskunnallisessa asemassa olevia henkilöitä ja heidän elämänlaatuun kohtaan (Saari, 2015, s.52). Suomalaisen koulujärjestelmän tulisi pystyä huomioimaan myös nämä yksilöt. Koulu onkin keskeinen kenttä, jossa yhteiskuntaluokka-asema on mahdollisuus haastaa ja huono-osaisuuden periytyvyys katkaisemaan (Huilla, 2022, s.47). Työtä erojen tasaamiseen kannattaa tehdä sinnikkäästi ja sen suomalainen hyvinvointivaltio on meille jo tähän mennessä osoittanut. Haluammekin tutkimuksellamme selvittää, kuinka koulun arjessa pyritään ottamaan huomioon moninaisuuden ja erilaisten lähtökohtien mukanaan tuoma eriarvoisuus ja toimimaan tämän eriarvoisuuden purkamiseksi.

Valitsimme tutkimuksemme keskeiseksi käsitteeksi nimenomaan eriarvoisuuden, sillä se on hyvin moninainen, pitää sisällään monia ulottuvuuksia ja rakentuu yhteiskunnassa, arjessa ja sosiaalisissa tilanteissa kerroksittain. Eriarvoisuuden purkamisella tarkoitamme kaikkia niitä toimia, joita koulussa tehdään eriarvoisten lähtökohtien tasaamiseksi ja koulun tuottamien eriarvoisuuksien tunnistamiseksi. Seuraavassa alaluvussa tulemme tuottamaan eriarvoisuuden määrittelyä suomalaisessa koulukontekstissa ja siten luomaan käsitteellisen viitekehyksen tutkimuksellemme.

2.2 Eriarvoisuuden ulottuvuuksia

Eriarvoisuus on moninainen käsite, jonka rinnalla kulkee useita käsitteitä kuten erot, erilaisuus ja epätasa-arvo. Käsitteenä eriarvoisuus on hyvin keskeinen tarkasteltaessa koulutusta yhteiskunnallisesta ja oikeudenmukaisuuden näkökulmasta. Tutkimuksemme käsitteellinen viitekehys muodostuu siitä, millaisia merkityksiä kirjallisuudessa annetaan eriarvoisuudelle erityisesti koulutukseen ja koulumaailmaan liittyvissä teksteissä sekä siitä, millainen käsiteviidakko kirjallisuudesta aiheeseen liittyen löytyy. Keskitymme tutkimuksemme kontekstia mukaillen käsitteelle annettuihin merkityksiin suomalaisessa koulutuksessa.

Eriarvoisuus on käsitteenä monitahoinen ja monimerkityksinen. Mitä syvemmälle käsiteviidakkoon sukeltaa, sitä enemmän on mahdollista löytää uusia ulottuvuuksia eriarvoisuuden käsitteelle. Kontekstista riippuen eriarvoisuudella ja sen oheiskäsitteillä voi olla monia erilaisia merkityksiä ja syntyperiä. Eriarvoisuuden oheiskäsitteiden rinnakkuudesta ja päällekkäisyydestä kertookin esimerkiksi se, että englannin kielen käsitteen "inequality" voi kääntää suomeksi joko "eriarvoisuus" tai "epätasa-arvo". Vaikka yksi tieteenala ei riitä itsessään kuvaamaan eriarvoisuuden ja tasa-arvon syntyprosesseja (Therborn, 2014, s.44), käsittelemme niitä tässä tutkimuksessa kasvatustieteen näkökulmasta.

Yleisimmin eriarvoisuus yhdistetään sosioekonomiseen asemaan ja taloudelliseen eriarvoisuuteen. Tulo- ja varallisuuserot ovat keskeisessä asemassa aiheuttamassa ja osoittamassa eriarvoisuutta (Mattila, 2020 s.17), mutta usein eriarvoisuutta tarkasteltaessa keskitytään pelkästään tuloeroihin, vaikka köyhyys ei välttämättä itsessään ole eriarvoista (Therborn, 2014, s.40–45). Tutkimuksemme kannalta oli mielekästä lähteä tarkastelemaan eriarvoisuutta myös sosioekonomisen aseman ja taloudellisen eriarvoisuuden ulkopuolelta, sillä koulutuksen kentällä eriarvoisuus näyttäytyy paljon laajempaan haasteena.

Erot tai erilaisuus eivät ole suoraan eriarvoisuutta, mutta tutkimuksessamme näitä käsitteitä käytetään paljon rinnakkain, sillä erot tai erilaisuus voivat muovautua sosiaalisesti tai yhteiskunnallisesti eriarvoisuudeksi. Therborn (2014) kertoo kirjassaan, että käsitteinä erilaisuudesta ja eriarvoisuudesta on keskusteltu rinnakkain pitkään mm. feminismien edustajien sekä etnisyyttä ja muuttoliikkeitä tutkivien keskuudessa. Hän määrittelee ja rinnastaa teoksessaan erojen, eriarvoisuuden ja erilaisuuden käsitteet seuraavasti: erot ovat annettuja tai valittuja, jokseenkin neutraaleja. Sen sijaan eriarvoisuuden muodot rakentuvat sosiaalisesti. Erilaisuutta on joka puolella, kun taas eriarvoisuus on sellaista erilaisuutta, joka rikkoo jotain tasavertaisuuden normia. (Therborn, 2014, s.36–37.) Toisaalta, Riitaojan (2013, s.34) mukaan eronteot sisältävät kategorisointia ja hierarkkisointia. Myös Gordon (2005a, s.164) mukailee ajatusta ja tuo esiin, että tietyt erot ovat jo itsessään eriarvoisia. Erilaisuus ei siis ole tasa-arvon vastakohta tai uhka sille, mutta eriarvoisuus sen sijaan on. Myös me tutkijoina ajattelemmekin, että eroista ja erilaisuuksista syntyy eriarvoisuutta vasta tietyissä sosiaalisissa konteksteissa. Ymmärrämme, että juuri eroista ja eriarvoisuudesta puhutaan synonyymeina arkikielessä.

Eriarvoisuutta voi tarkastella monessa eri ulottuvuudessa, jotka kuitenkin kietoutuvat toisiinsa. Therborn (2014, s.44–46) tarkastelee eriarvoisuutta kolmesta eri näkökulmasta: eksistentiaalisena, elämänehtojen sekä resurssien eriarvoisuutena. Eksistentiaalinen eriarvoisuus (existential inequality) liittyy ihmisarvoon esimerkiksi vapauten ja riippumattomuuteen, johon sisältyy

institutionaaliset normit sekä sosiaalisen kanssakäymisen mallit. Elämänehtojen eriarvoisuus (vital inequality) taas viittaa sosiaalisesti rakentuneeseen eriarvoisuuteen, joka vaikuttaa ihmisten elinmahdollisuuksiin. Resurssien eriarvoisuus (resource inequality) liittyy yksilöiden eriarvoisiin resursseihin esimerkiksi tulotasoon, perheen tukeen ja tietoihin sekä verkostoihin. Resurssien eriarvoisuuden taustalla merkittävä tekijä on koulutus. (Therborn, 2014, s.44–46.) Lisäksi eriarvoisuudesta keskustellaan kirjallisuudessa myös valtasuhteiden (social power) ja sorron (oppression) kautta (mm. Sensoy & DiAngelo, 2017).

Koulun prosesseihin vaikuttavat monenlaiset erot oppilasrakenteessa, kuten oppilaiden perhetausta, erityistarpeet ja etniset taustat (Thrupp, 2018, s.50–51). Koulumaailmassa siis oppilaiden välillä olevat erot esimerkiksi ihonvärissä ilmenevät eriarvoisuutena vasta rasismin myötä. Rasismi voi näkyä ennakkoletuksina, kohtaamisena tai esimerkiksi syrjintänä. Eriarvoisuus on juurtunut ja rakentunut niin syvälle yhteiskuntamme rakenteisiin, että useinkaan sen tuottamista ei edes tiedosteta. Voimme siis ajatella tiettyjen erojen viittaavan suoraan eriarvoisuuteen (Gordon, 2005a, s.164). Kuitenkaan ero ei itsessään ole olemassa ennen kuin ne on diskursiivisesti tuotettu eli tehty. Kontekstin mukaan määräytyy se, mikä milloinkin merkityksellistyy eroksi tai toiseudeksi suhteessa johonkin yhtenäiseksi nähtyyn. (Riitaoja, 2013, s.32.) Erot kytkeytyvät toisiinsa monella eri tavalla. Usein erot asettavat ihmiset erilaisiin asemiin ja paikkoihin: toiset asettuvat enemmän kulttuurin keskiöön, toiset taas lähentyvät marginaaleja. (Gordon, 2005a, s.164.)

Eriarvoisuus on periytyvää: lasten tulevaa sosiaalista asemaa sekä elämän tapahtumia ennustaa taloudellinen, sosiaalinen ja kulttuurinen asema joka vanhemmilla on ollut (Eskelinen ym., 2020, s.127). Sen lisäksi kodin erilaiset pääomat ovat yhteydessä lapsen koulumenestykseen (Silvennoinen, Kalalahti & Varjo, 2018, s.95). On huomioitava, että haasteet, joita huono-osaisten perheiden lapset kohtaavat eivät rajoitu vain taloudelliseen osattomuuteen (Huilla, 2022, s.20). Resurssien eriarvoisuuden tarkastelu ei siis kosketa pelkästään luokka- ja tuloeroja, vaan myös sosiaaliset kontaktit, arvot, tuki ja verkostot liittyvät resurssien eriarvoisuuteen (Therborn, 2014, s.46; Eskelinen ym., 2020, s.127–128).

Luonnollisesti yhteys vanhempien resurssien ja lasten myöhemmän elämän välillä riippuu vallitsevasta kontekstista yhteiskunnassa kuten koulutusjärjestelmän ja hyvinvointivaltiomallin ominaisuuksista. Kuten aiemmin todettu, suomalainen koulutus pyrkii lähtökohtaisesti tasaamaan eriarvoisuutta esimerkiksi politiikan keinoin. (Eskelinen ym., 2020, s.129.)

Koulumaailman tarkasteluissa käsitellään paljon normaaliuden ja erityisyyden tai poikkeavuuden tuottamista eri näkökulmista (Huilla, 2022, s. 32). Poikkeavuus myös koulukontekstissa syntyy koululaitoksen ja sen toimijoiden tuottamien normien myötä (Rinne, 2012, s.34). Toisin sanoen eriarvoisuutta tuotetaan, kun oppilaiden väliset erot tai poikkeavuudet eivät sovi normeihin. Se, mikä on poikkeuksellista, erilaista tai kiinnittää huomion määrittäytyy yhteiskunnassa ja kyseisessä ryhmässä (Silvennoinen & Pihlaja, 2012, s.17). Poikkeavuus määräytyy usein ihmisten reaktioiden ja vastaanoton kautta (Becker, 1991).

Peruskoulussa on jatkuvasti läsnä ”moninaisia samanlaisuuden ja erilaisuuden sekä ensimmäisyyden ja toiseuden erotteluja ja kokemuksia” (Hyvärinen, Riitaoja & Särkelä, 2014, s.63). Koulutuksen eriarvoisuus on todellisuutta sellaisissa maissa, joissa ydinperhe, kilpailu ja markkinat ovat instituution keskiössä (Antikainen, Rinne & Koski, 2021, s.296). Kuten aiemmin todettu, Suomessa toki pyritään tasaamaan koulutuksen eriarvoisuutta esimerkiksi politiikan avulla, mutta tie on pitkä ja kivinen. On todennäköistä, ettei eriarvoisuutta saada koulutuksen kentältä Suomestakaan koskaan täysin pois, mutta kaikki, mitä pystymme sen vähentämiseksi tekemään, on tehtävä.

2.3 Ulossulkeminen ja toiseus

Eriarvoisuus ja toiseus kiinnittyvät tutkimuksessamme kiinteästi toisiinsa. Toiseus on yksi eriarvoisuutta tuottava mekanismi (Therborn, 2014, s.52). Kun erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa erojen tai erilaisuuksien vuoksi ”toisia” suljetaan ulos, syntyy eriarvoisuutta. ”Toinen” on aina minusta erilaiseksi tulkittu (Gordon, 2005a, s.163). Toisten ulossulkeminen, oikeuksien

rajoittaminen ja syrjintä on varsinkin etuoikeutetuille keskeinen tapa tuottaa eroja (Therborn, 2014, s.49–55). Toiseus kuvastaa epäsymmetristä suhdetta johonkin, joka voidaan luokitella ensimmäiseksi. Toiseudessa on kyse prosessista, jossa hierarkia rakentuu ihmisten välille tehtyjen erojen (esimerkiksi jaot erilaisuudesta tai samanlaisuudesta) myötä. (Hyvärinen, Riitaoja & Särkelä, 2014, s.63.) Vallan ja auktoriteetin tavoittelu edellyttää “toisten” luokittelun ja ulossulkemisen (Skeggs, 2014, s.94). Toisin sanoen toiseutta on ja sitä tuotetaan alati ympärillämme. Eri asia on, tunnistammeko, tiedostammeko ja tunnustammeko sen olemassaolon.

Puheessa ihmiset jaetaan usein “meiksi” ja “muiksi”. Länsimaisessa kontekstissa maailma jakautuu sivilisoituneeseen ja sivilisoitumattomaan, muu maailma kuvataan lännen peilikuvana ja esitetään olemukseltaan erilaisena, toisena. (Lehtonen, 2005, s.158). Vähemmistöjen suhdetta enemmistöön tarkasteltaessa usein enemmistö muodostaa normatiivin, johon verrataan toisia, erilaisiksi nimettyjä vähemmistön edustajia (Riitaoja, 2013, s.20).

Koulu tuottaa edelleen toiseutta (Koskela & Tuomi, 2020, s.10). Inklusiolla ja integroinnilla uudistunut koulutuspolitiikka ei ole onnistunut purkamaan täysin erityisyyden luokitteluja, sillä edelleen toiseus, erilaisuus ja syrjässäolo leimaavat vammaisten ja erityisen tuen tarpeen oppilaiden koulukokemuksia (Silvennoinen, Kalalahti & Varjo, 2018, s.103). Tämä on erittäin hälyttävää tietoa koulutuksen kentältä Suomessa. Toiseuttamisesta seuraa eriarvoiset toimijuuden ja osallisuuden kokemukset. Tätä voidaan koulumaailmassa selittää sillä, että “mitä vähemmän oppilaalla on koulussa käyttökelpoisia resursseja (pääomia), sitä vaikeampi hänen on saada ääntään kuuluviin” (Huilla, 2022, s.76). Koulun rakenteet ohjaavat toimintaa, mutta erityisesti luokkahuonearjessa opettajalla on vastuu siitä, että kaikki oppilaat resursseista huolimatta tulevat huomioiduksi tasavertaisina yhteisön jäseninä.

Sosiaaliset - laissa tai vain yleisellä konsensuksella määritellyt säännöt määrittävät kontekstikohtaisesti tilanteen sekä siihen sopivan käyttäytymisen ja tavan olla. Tätä rikkova yksilö nähdään usein ulkopuolisena. (Becker, 1991, s.1.) Yksi tavoista sulkea yksilö yhteisön ulkopuolelle on koulukiusaaminen

(Antikainen, Rinne & Koski, 2006, s.13). Koulukiusaaminen on valtava ongelma myös suomalaisissa kouluissa ja tutkijoina uskomme, että eriarvoisuuden poiskitkeminen on merkittävä tekijä koulukiusaamisen vähentämisessä. Syrjintä ei usein ole tietoisesti tarkoitettua toisen vahingoittamista. Sen sijaan usein suositaan tiettyä ryhmää - toisen kustannuksella. (Gordon, 2005a, s.166.) Vastaavasti voidaan kuvata myös toiseuttamista - "me" sulkee "muut" ulos.

2.4 Toimijuus ja eriarvoisuuden purkaminen

Tarkastelemme toimijuutta, sillä se kiinnittyy tutkimuksemme eriarvoisuuksien purkamisen näkökulmaan. Toimijuus tarkoittaa aktiivisuutta, jolloin yksilöllä on esimerkiksi kapasiteettia tehdä ja toteuttaa päätöksiä (Gordon, 2005b, s.115). Tiedostamme, että usein puhekielessä toimijuudella ja toiminnalla tarkoitetaan samaa asiaa. Oman toimijuuden tarkastelu edellyttää kuitenkin oman position ja vaikutusvallan tunnistamista ja tiedostamista. Tämä pätee myös opettajan työssä: jotta opettaja voi aktiivisesti toimia, tulee hänen tunnistaa ja reflektoida omaa positiota. Toimijuus vaatii valtaa ja voimaa, jolloin toimija pystyy vaikuttamaan asioihin ja saamaan aikaan jotakin (Eteläpelto, Heiskanen & Collin, 2011, s.14–15). Luokkahuoneessa on automaattisesti hierarkkinen asetelma, jossa opettaja on hierarkian korkeimmalla tasolla. Koemme, että opettajan kohdalla toimijuus eriarvoisuuden purkamisessa ei siis rajoitu ainakaan vallan puutteen vuoksi.

Puhe toimijuudesta jää kuitenkin abstraktiksi, ellemme kiinnitä huomiota kontekstiin ja siihen, mitä toimijuus edellyttää, mikä sitä mahdollisesti estää ja miten toimijuutta voidaan edistää. Mikäli opettajan toimijuus on esimerkiksi koulumaailmassa rajoittunutta tai puutteellista, tulee tarkastella sitä, mitkä tekijät työssä, koulutuksessa tai yleisesti koulurakenteissa edistävät tai estävät toimijuutta. (Eteläpelto, Heiskanen & Collin, 2011, s.14.) Opettajan työn tarkastelu mahdollistuu subjektikeskeisen sosiokulttuurisen lähestymistavan vuoksi siten, että opettajien yksilölliset lähtökohdat ja taustat sekä koulun

sosiokulttuurinen konteksti huomioidaan osana toimijuutta (Vähäsantanen ym., 2012, s.97-98).

Sensoy ja DiAngelo (2017, s.199) kuvaavat, että oikeudenmukaisuuden ymmärtäminen vaatii yksilöltä kykyä tunnistaa alati käytävää epätasa-arvoista keskustelua, kykyä ymmärtää oma positio eriarvoisissa valtasuhteissa sekä kykyä ajatella kriittisesti ja toimia oikeudenmukaisemmin. Eriarvoisuuden purkamisesta puhuttaessa tarkastellaan niitä pieniä asioita, joita koulutuksellisen tasa-arvon ja hierarkiattoman arjen mahdollistamisen eteen voidaan tehdä. Eriarvoisuuden purkaminen ei aina näy ulospäin suurina tekoina tai projekteina, vaan arjessa tapahtuvat pienet askeleet kohti tasa-arvoisempaa elämää ovat yhtä merkittäviä ja tärkeitä. Joskus pienistä teoista voi avautua laajempia, toinen toisiaan tukevia mahdollisuuksia ja käytäntöjä hierarkioissa matalissa asemissa oleville nuorille. (Hannus, 2018, s.40.)

Opettaja on keskeisessä roolissa arjen taistelussa eriarvoisuutta vastaan. Perusopetuksen opetussuunnitelma velvoittaa, että jokainen yhteisön jäsen tulee kohdata ja jokaista tulee kohdella tasa-arvoisesti: tämä edellyttää ”sekä perusoikeuksien ja osallistumisen mahdollisuuksien turvaamista kaikille että yksilöllisten tarpeiden huomioon ottamista” (POPS, 2014, s.30). Tämän velvoitteen tulisi toimia arjen lähtökohtana jokaisella koulumaailmassa työskentelevällä aikuisella. Onkin mielestämme huolestuttavaa, että esimerkiksi vähemmistöihin kuuluvat nuoret kokevat, etteivät valtaväestöön kuuluvat opettajat näe tai usko arjen eriarvoistavia ja ulossulkevia ilmiöitä (Janhukainen ym., 2019, s.180).

Therborn (2014, s.49-55) nostaa esiin eriarvoisuutta tuottavien ja ylläpitävien mekanismien kaksi tasoa: rakenteelliset järjestelyt ja kollektiivisen toiminnan. Erityisesti jälkimmäisenä mainittu on tutkimuksemme ytimessä. Opettajan kyky tunnistaa, nimetä ja tarkastella erilaisia kouluarjen ilmiöitä on kokemuksemme mukaan keskeistä eriarvoisuuden vastaisessa työskentelyssä. Huilla (2022, s.26) kiteyttää hyvin ajatuksemme asiantuntijuuden rakentumisesta: hänen mukaansa eriarvoisuutta tuottavien ilmiöiden

vaikutuksia ei pystytä tarkastella ilman, että ilmiöitä osataan ylipäättään tunnistaa tai nimetä.

Jotta eriarvoisuutta koulukontekstissa voidaan purkaa, tarvitaan aktiivista toimintaa. Aktiivinen toiminta mahdollistuu opettajan toimijuuden sekä erilaisten tiedostettujen purkamisen mahdollisuuksien myötä. Tutkimuksessamme käsittelemme eriarvoisuuden purkamisen mahdollisuuksia peruskoulun arjessa. Juuri opettajien näkökulma ja heidän toimijuutensa on tutkimuksessamme eriarvoisuuden purkamisen keskiössä.

Hannus (2018, s.41) esittelee teoksessaan hierarkioiden purkamisen mahdollisuuksia spiraalimuodossa. Spiraali rakentuu kuudesta hierarkian purkamisen käytäntöalueesta: (1) hierarkian muodon tai mekanismin tiedostaminen ja haastaminen, (2) suora kentän logiikkaan vaikuttaminen, (3) uudet resurssit, (4) käyttäytymistapojen purkaminen, (5) uudet toimijuutta laajentavat toimintatavat ja (6) uudet tunnustuksen muodot ja resurssihierarkian purkaminen. Hierarkioiden purkamiseen tarkoitettua spiraalia voidaan hyödyntää luontevasti myös eriarvoisuuden purkamisessa. Kuten aiemmin todettu, eriarvoisuuden purkamiseen ei tarvita kaikkia spiraalin käytäntöalueita, vaan purkamista voi toteuttaa jo pienillä yksittäisillä teoilla. Käytäntöalueet saattavat jäsentyä mahdollisuuksien kehäksi, jossa ne tukevat toisiaan, mutta purkamiseen liittyvä teko voi liittyä myös pelkästään yksittäiseen käytäntöalueeseen. (Hannus, 2018, s.40–41.) Opettaja voi aktiivisena toimijana purkaa eriarvoisuutta kouluarjessa: jo eriarvoisuuksien tunnistaminen vie tätä työtä eteenpäin.

2.5 Eriarvoisuus koulutuksen tutkimuksessa Suomessa

Koska tutkimuskontekstinaamme toimii suomalainen peruskoulu, keskitimme kirjallisuuskatsauksen ja aiemman tutkimuksen tarkastelun suomalaiseen koulutuksen kontekstiin. Tässä luvussa esittelemme muutamia tutkimuksia, joita koulutuksen tutkimuskentällä on tehty eriarvoisuuden ilmenemisestä ja esittelemme niihin liittyen muutamia keskeisiä näkökulmia.

Tutkimuksen alkuvaiheessa kirjallisuuskatsausta tehdessämme totesimme, että eriarvoisuuden tutkimusta kouluarjen tasolla ei ole tehty kovinkaan laajalti. Etenkään opettajien ja muiden kasvatusalalla työskentelevien ammattilaisten käsityksiä eriarvoisuudesta ja sen rakentumisesta ei ole tarkasteltu paljoa. Myös Huillan (2022, s.32) mukaan esimerkiksi koulun käytäntöjen ja yhteiskuntaluokan yhteydestä on kirjoitettu hyvin vähän. Pohdimme, johtuuko tämä siitä, että eriarvoisuus nähdään olevan niin vahvasti liitoksissa yhteiskunnan rakenteisiin ja taustaprosesseihin, ettei tutkimusta ja analyysistä koulun arjen vaikutuksista olla koettu keskeiseksi. Tämä on kuitenkin ristiriidassa sen kanssa, että koulu heijastelee vahvasti yhteiskuntaa ja koulun arkipäiväiset ilmiöt toimivat mielestämme hyvinä, yhteiskuntaa laajemminkin kuvaavina esimerkkeinä.

Kuten olemme jo aiemmin tuoneet esiin, eriarvoisuutta on tarkasteltu muun muassa sen periytymisen näkökulmasta (esim. Eskelinen ym., 2020). Koulutuksen periytymistä on eli saavutetun koulutusasteen ja vanhempien tulotason yhteyttä on myös tarkasteltu paljon (Kailaheimo-Lönnqvist ym., 2020; Härkönen, 2010, s.59). Lisäksi esimerkiksi eriarvoisuuden vaikutus hyvinvointiin on tuotu esiin tutkimuskentällä (esim. Read, Hietajärvi & Salmela-Aro, 2022). Sosiologian kentällä koulutuksen ja sosiaalisen eriarvoisuuden välinen suhde on yksi keskeisimmistä kysymyksistä (Naumanen & Silvennoinen, 2010, s.67). Kasvatustieteiden tutkimuksessa analyysistä koulun keinoista tunnistaa ja purkaa eriarvoisuuksia kouluarjessa on kuitenkin hyvin kapeasti.

Yksi tutkimuksemme keskeisistä lähteistä on Heidi Huillan tuore, vuonna 2022 ilmestynyt väitöskirja *Kaupunkikoulut ja huono-osaisuus*. Tutkimuksessa on tarkasteltu suomalaisia kouluja, kaupunkisegregaatiota sekä huono-osaisuutta. Tutkimus keskittyi siihen, miten koulut kohtaavat huono-osaisuutta ja millaisia haasteita se tuo mukanaan. Tämä väitöskirja toimi lähtökohtana myös meidän graduaiheemme pohdinnalle. Alueellinen eriytyminen, kaupunkisegregatio ja koulushoppailu ovat olleet viime aikoina kiivaassa keskustelussa. Meitä kuitenkin tutkimuksessa kiehtoi etenkin se, millaisia muotoja huono-osaisuus saa. Tutkimuksessa eriarvoisuutta tarkasteltiin nimenomaan koulujen

kohtaaman huono-osaisuuden näkökulmista ja huono-osaisuuden aiheuttamien dilemموjen läpi. Tässä tutkimuksessa todettiin, että koulut pyrkivät normalisoimaan monimuotoisen oppilasmassan. Tulos kuitenkin poikkeaa vielä vallitsevasta käsityksestä: kouluilla on usein taipumuksena suosia ja normalisoida keskiluokkainen ja valkoinen oppilaspohja. (Huilla, 2022.)

Toinen tutkimuksemme kannalta keskeinen väitöskirja on Susanna Hannuksen *Pienten askelten tanssi* (2018), joka on etnografinen tutkimus hierarkioiden rakentumisesta ja purkamisesta kahdessa yläkoulussa. Meidän tutkimuksemme lasien läpi kiinnostavinta tutkimuksessa on se, että se selvitti mahdollisuuksia purkaa sosioekonomiseen taustaan ja etnisyyteen liittyviä hierarkioita. Purkamiseen liittyvä mahdollisuuksia hän kertoi olevan muun muassa hierarkioiden tunnistaminen ja haastaminen, resurssien kohdentaminen, uusien, avartavien toimintatapojen luominen ja arvostus. Hannus kirjoittaa hierarkioista ja ulossulkemisesta sekä näiden yhteydestä: hän toi tutkimuksessaan esiin, että ulossulkeminen on yksi keskeinen eriarvoisuutta lisäävä mekanismi. (Hannus, 2018.) Tämä ajatus kulkee myös tutkimuksemme läpi.

Anna-Leena Riitaoja tarkasteli vuonna 2018 julkaisemassaan väitöskirjassa *Toiseuksien rakentuminen koulussa: Tutkimus opetussuunnitelmista ja kahden helsinkiläisen alakoulun arjesta toiseuksien ja erojen rakentumista opetussuunnitelmissa, arjen käytännöissä sekä koulun järjestämisen tasolla*. Tutkimuksen fokus oli siinä, miten poikkeavuus tuotetaan suhteessa normaaliin ja millaista oppilaiden kategorisointia liittyy koulun toimintaan. Meidän näkökulmastamme tutkimuksen keskeisimpiä ja mielenkiintoisimpia tuloksia oli kouluarjessa poikkeavuuteen liittyvä välineellinen arvo – siis erilaiset ominaisuudet johtivat huolipuheen ja erityistoimien kohteeksi. Tulosten mukaan erojen ja tuottamisen prosessit jäivät kouluarjessa tunnistamatta.

Tässä luvussa olemme luoneet tutkimuksellemme sekä teoreettisen että käsitteellisen viitekehyksen ja yhdistäneet eriarvoisuuden näkökulmat aiempaan tutkimukseen, jota suomalaisella tutkimuksen kentällä on tehty. Tutkimuksemme on ollut koulutuksen kentällä, koulutuksellisen eriarvoisuuden tarkastelussa ja

kouluun liittyvissä analyyseissä. Eriarvoisuuteen on kiedottu myös toiseus. Eriarvoisuuden purkamiseen liittyen olemme käsitelleet toimijuutta.

3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimusprosessia aloittaessamme perehdyimme Huillan (2022) väitöskirjaan, joka toimi myös yhtenä keskeisenä inspiraation lähteenä meille. Meitä kiehtoi väitöskirjassa tutkitut eronteot ja se, miten koulusta puhutaan keskiluokkaisena. Kävimme keskustelua aiheista ja lähdimme tarkastelemaan eriarvoisuutta myös laajemmin. Päädyimme yhdessä pohtimaan sitä, mitkä kaikki erot oppilaiden välillä tuottavat eriarvoisuutta koulun arjessa. Tutkimuksemme aihepiiri oli alusta alkaen selkeä. Aihe ja tutkimuskysymykset kuitenkin muovautuivat luontevasti tutkimuksen edetessä.

Eriarvoisuuksien eri ulottuvuuksia on haastava ja jokseenkin tarpeeton erottaa toisistaan, eikä eriarvoisuutta tulisi tarkastella pelkästään tuloerojen kautta (Mattila, 2020). Kuten olemme aiemmin tuoneet esiin, on eriarvoisuus moniulotteinen ja haastava käsite, jota tulisi tarkastella eri näkökulmista. Tämä loi mielenkiintoa, mutta myös haastetta tutkimuksemme rajaamiseen. Tutkimuksemme lähtökohtana toimi alusta alkaen se, että eriarvoisuus voidaan käsittää monin eri tavoin ja se voi ilmetä kontekstista riippuen moninaisesti.

Halusimme tarkastella eriarvoisuuden ilmenemistä arjen ilmiöiden kautta, emmekä esimerkiksi tietyn vähemmistöryhmän, yhteiskuntaluokan, koulun tai kapean eriarvoisuuden määritelmän kautta. Tämän myötä ajattelimme tuottavamme tietoa, joka ei lokeroi, vahvista tai lisää ahtaita muotteja. Usein tutkimuskentällä tarkastellaan sosiaalisesti alistetussa asemassa olevia kategorisoituna (Öhrn, 2005, s.78). Halusimme tutkia eriarvoisuuden ilmenemistä kouluarjessa ilman, että fokus olisi tietyssä ihmisryhmässä tai profiililtaan tietynlaisessa koulussa. Tavoitteenamme oli siis tuottaa tietoa, joka ei ole sidottu vain tietynlaiseen kouluun ja tietynlaiseen oppilasainekseen.

Tutkimuksemme tavoitteena oli kuvata laadullisesti, mitä oppilaiden välinen eriarvoisuus merkitsee opettajille ja oppilaanohjaajille koulukontekstissa. Tarkastelimme sitä, millaisia muotoja opettajat antavat eriarvoisuudelle ja miten

he kuvaavat sen ilmenemistä kouluarjessa. Lisäksi tutkimme opettajien käsityksiä siitä, millainen rooli koululla ja opettajan toimijuudella on eriarvoisuuden purkamisessa. Olimme kiinnostuneita erityisesti opettajien yhtenäisistä käsityksistä, mutta myös niiden välisistä eroista. Tutkimuskysymykset olivat

- Miten opettajat kuvaavat oppilaiden välistä eriarvoisuutta koulussa?
- Miten opettajat kuvaavat koulun toimintaa ja omaa toimijuuttaan eriarvoisuuden purkamisessa?

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimuksemme on laadullinen, aineistolähtöinen tutkimus, jonka lähestymistapana toimii fenomenografia. Tutkimus on toteutettu lukuvuoden 2022–2023 aikana ja aineisto kerättiin loppuvuodesta 2022. Tässä luvussa tulemme kuvaamaan yksityiskohtaisesti tutkimuksemme toteuttamista: sen etenemistä ja menetelmiä.

4.1 Tutkimuskonteksti ja tutkimuksen lähestymistapa

Tutkimuksen lähestymistapana toimii fenomenografia. Tutkimuksemme tavoitteena on kuvata opettajien näkemyksiä eriarvoisuudesta koulukontekstissa. Tutustuimme tutkimuksen alkuvaiheessa aiheen valinnan yhteydessä erilaisiin tutkimuksellisiin lähestymistapoihin ja päädyimme valitsemaan fenomenografian, sillä se sopii mielestämme parhaiten tutkimusasetelmaan sekä kuvaa käsitystämme tiedosta subjektiivisesti rakentuvana. Tarkastelemalla eriarvoisuutta opettajien sille antamien merkitysten kautta koemme pystyvämme tuottamaan tietoa sekä saavutamme autenttista tietoa kouluarjesta. Fenomenografialle on keskeistä ensimmäisen ja toisen asteen näkökulma – todellisuuden nähdään rakentuvan konstruktivistisesti ja subjektiivisesti (Huusko & Paloniemi, 2006, s.165). Meidän tutkimuksemme osalta toisen asteen näkökulmalla viitataan siihen, että tutkimamme opettajat tuottavat eriarvoisuuden määritelmän subjektiivisesti. Tämä onkin tutkimuksemme kannalta hedelmällistä.

Fenomenografia on kasvatustieteissä paljon käytetty laadullinen lähestymistapa, jossa tarkastelun keskiössä ovat ihmisten käsitykset ja merkityksenannot: se mahdollistaa ilmiöiden tarkastelun yksilöiden ja yhteisöjen käsitysten kautta (Ahonen, 1994; Huusko & Paloniemi, 2006; Metsämuuronen, 2011; Niikko, 2003). Juuri näistä käsityksistä ja merkityksenannoista olemmekin tutkimuksessamme kiinnostuneita. Tietoteoreettisesti fenomenografia merkitsee

siis sitä, että todellisuutta ymmärretään ja lähestytään ihmisten kokemusten ja käsitysten kautta, tietyssä kontekstissa (Kettunen, 2021), eikä objektiivista todellisuutta voida tutkia ilman subjektiivisuutta (Häkkinen, 1996, s.47; Niikko, 2003, s.15).

Tämän kasvatustieteellisen tutkimuksen tutkimuskontekstina toimii suomalainen peruskoulu, ja tutkimuskohteena ovat siellä työskentelevät opettajat ja oppilaanohjaajat. Tarkastelemme eriarvoisuuden ilmenemistä nimenomaan tässä kyseisessä kontekstissa ja lähestymme eriarvoisuutta opettajien sille antamien merkitysten kautta.

4.2 Tutkimukseen osallistujat ja aineiston keruu

Fenomenografisessa tutkimuksessa kerätään empiirinen aineisto (Huusko & Paloniemi, 2006, s.166). Tutkimuksemme osallistui neljä peruskoulussa työskentelevää opettajaa ja oppilaanohjaajaa. Keskitymme pieneen otantaan, pyrkien analysoimaan sitä tarkkaan - laadullisessa tutkimuksessa aineiston tärkein kriteeri ei ole määrä vaan sen laatu ja kattavuus (Eskola & Suoranta, 1998, s.15). Kartoitimme halukkaita osallistujia tutkimukseen meille osin tuttujen opettajien ja oppilaanohjaajien keskuudesta. Lopulta tutkimuksemme osallistui neljä opettajaa: kaksi heistä työskentelee parhaillaan luokanopettajana, yksi erityisluokanopettajana sekä yksi oppilaanohjaajana. Kaikilla tutkittavilla on vähintään vuoden kokemus opetusalan töistä. Tutkimuksessamme käytämme yhteistä kattokäsitettä 'opettajat' kuvamaan kaikkia tutkittavia. Tutkittavat työskentelevät sattumalta hyvin eri profiilisissa kouluissa, joka rikastaa aineistoamme.

Tutkimuksemme aineistonkeruumenetelmänä toimi haastattelu, joka on yleisin fenomenografisen tutkimusotteen aineistonkeruutapa (Kettunen, 2021). Pohtiessamme erilaisia aineistonkeruumahdollisuuksia ja -vaihtoehtoja totesimme, että haastattelemalla tutkimuksen kohdetta - siis kentällä työskenteleviä opettajia ja ohjaajia - saamme kerättyä tutkimuksemme kannalta autenttisimman, sisältörikkaimman ja luotettavimman aineiston. Haastattelu on

mielestämme varmin tapa saavuttaa ymmärrys tutkittavan näkemyksistä liittyen tutkittavaan ilmiöön ja se on myös haastateltavalle otollisin tapa kuvata kokemuksiaan ilmiöstä (Niikko, 2003, s.31). Haastattelut toteutettiin marras-joulukuussa 2022 etähaastatteluina videoyhteydellä. Kaikki haastattelut tallennettiin ja litteroitiin, joka mahdollisti analyysin aikaisen toistuvan palaamisen haastattelun pariin (Syrjälä, 1994, s. 140). Haastattelut olivat keskimäärin vajaan tunnin mittaisia.

Haastattelu tulee myös tutkimuksemme osalta ymmärtää laajemmin kuin siinä merkityksessä, jossa tutkija kysyy ja tutkittava vastaa kysymyksiin. Tällaisesta perinteisestä haastattelutyylisestä on siirrytty yhä dialogisimpiin haastattelutyyppeihin ja haastattelu nähdään vuorovaikutuksena, jossa molemmat osallistuvat osapuolet vaikuttavat toisiinsa. (Eskola & Suoranta, 1998, s.63.) Niikkon (2003, s.31) mukaan haastatteluprosessin tulee olla dialoginen ja reflektiivinen ja tilanteessa haastateltavaa tulee rohkaista refleктоimaan tutkittavan ilmiön ulottuvuuksia. Tähän pyrimme myös omassa haastattelussamme, jotta pystyimme tavoittamaan tutkittavan suhteen ilmiöön mahdollisimman hyvin.

Tutkimuksemme haastattelu sijoittuikin teemahaastattelun ja syvähaastattelun välimaastoon. Tällä tavoittelimme avointa tiedonhankintaa ja ymmärryksen maksimointia. Teemahaastattelun ja syvähaastattelun luonteet ovatkin hyvin lähellä toisiaan (Tuomi & Sarajarvi, 2018, s. 65). Pyrimme syvähaastattelulle tyypilliseen keskustelunomaisuuteen, jossa haastattelu on dialoginen, yksilöllinen ja joustava. Tavoitteenamme oli todella syventyä haastattelussa esiin tuleviin aiheisiin esittämällä tarkentavia kysymyksiä sen mukaan, mitä tutkittavat kertovat. Haastattelumme etenivät siis pääosin tutkittavan vastausten suuntaisesti (Niikko, 2003, s.32) ja aktiivinen kuuntelu oli keskiössä (Syrjälä, 1994, s. 137). Tähän haasteeseen uusina tutkijoina vastasimme sillä, että meitä oli haastattelutilanteessa kaksi, eikä vastuu tilanteesta ja tarjoumiin tarttumisesta jäänyt näin vain yhden harteille.

Teemahaastattelun vivahteet haastattelumme tuli siitä, että olimme etukäteen miettineet tietyt aihepiirit, jotka olisivat haastattelun aikana ideaalia

käydä läpi (liite 1). Teemahaastattelu ohjaa keskustelua merkityksellisten aiheiden ja tutkimustehtävän pariin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 65) ja sen luonne takaa, että jokaisen haastateltavan kanssa keskustellaan edes jokseenkin samoista asioista (Eskola & Suoranta, 1998, s.63–64).

Teemoja haastattelulle lähdimme rakentamaan pohjaten aiempaan tutkimukseen ja teorian tietoon. Ensimmäinen haastatteluteema käsitteli eriarvoisuutta ja sen ilmenemistä sekä purkamista kouluarjessa. Eriarvoisuus saa kirjallisuudessa monia merkityksiä ja lähdimmeekin liikkeelle siitä, että opettajat pääsevät itse määrittelemään sen, mitä eriarvoisuus merkitsee koulukontekstissa heille. Näin pyrimme varmistamaan, että eriarvoisuuden ilmenemisestä ja purkamisesta puhuttaessa meille olisi selvää, mitä näkökulmia eriarvoisuudesta käsitellään. Toinen keskeinen teema haastattelullemme oli opettajan oman position ja sen vaikutuksen tarkastelu opettajan työn näkökulmasta. Teeman pohjasimme siihen, että eriarvoisuuden purkamiseen liittyvä toimijuus ja positio kietoutuvat toisiinsa. Ajattelimme tämän teeman toimivan meille tutkimuksessa myös tietynlaisena peilinä ja luotettavuuden arviointina: jos opettaja olisi taitava sanoittamaan eriarvoisuuteen liittyviä teemoja ja tarkastelemaan omaa positiotaan, olisi hänellä todennäköisesti myös paljon asiantuntijuutta aiheeseen liittyen. Kolmas teema käsitteli opettajan asiantuntijuuden kehittymistä aiheemme näkökulmasta. Tämä teema jäi kuitenkin tutkimuksen edetessä sivurooliin, eikä se näy siksi keskeisesti tutkimuksemme raportissa. Kaikkien teemojen alle loimme valmiiksi teoriaan pohjaten avainsanoja, joita pystyimme tarvittaessa hyödyntämään keskustelun ja ajatusten herättämiseksi. Nämä sanat ovat näkyvillä myös liitteenä olevassa haastattelurungossa.

Pyrimme rakentamaan teemat niin, että ne kietoutuivat luontevasti yhteen eikä meidän tarvitsisi rikkoa syvähaastattelun luonnetta hyppimällä teemasta toiseen. Teemasta toiseen hyppimisessä riskinä on, että vaikeat aiheet ja kysymykset hämmentävät haastateltavaa eivätkä vie keskustelua eteenpäin (Syrjälä, 1994, s.137). Aineistonkeruumenetelmänä haastattelun etu onkin sen joustavuus (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s.63) ja priorisoimme haastattelutilanteissa luontevan dialogin. Haastatteluille luotu kevyt runko toteutui mielestämme

luontevasti haastatteluissa ja koimme pääsevämme etenemään pääosin luontevasti ja haastateltavien vastausten suuntaisesti.

4.3 Aineiston analyysi

Tutkimuksemme aineiston analyysi toteutettiin fenomenografisen analyysin suuntaviivoja noudattaen. Fenomenografiselle tutkimukselle tyypillistä on aineistolähtöinen analyysi, jossa tulkinnat luodaan vuorovaikutuksessa aineiston kanssa (Huusko & Paloniemi, 2006, s.166). Fenomenografisen analyysin ensisijainen anti on ihmisten käsitysten muodostamien yhteyksien kautta kategorioiden tuottaminen (Kettunen & Tynjälä, 2018). Analyysin tavoite on siis luoda kuvaus yhtenäisistä sekä eriävistä käsityksistä ilmiötä koskien (Marton, 1988).

Fenomenografisessa analyysiprosessissa korostuu kontekstuaalisuus ja käsitykset. Sen lisäksi, että analyysin avulla pyritään selittämään ja tulkitsemaan sisältöä, pyritään myös keskittymään siihen, miten ja mihin yhteyksiin käsitykset tutkittavasta ilmiöstä rakentuvat. Tieto ja käsitykset ymmärretään niin, että se, *miten* ilmiö nähdään, määrittelee myös sitä, *mitä* nähdään. (Huusko & Paloniemi, 2006, s.164.) Kun tutkimme opettajien käsityksiä eriarvoisuuden rakentumisesta ja ilmenemisestä koulussa, tuottavat opettajat samalla myös tietoa siitä, millaisia merkityksiä he antavat eriarvoisuuden käsitteelle. Fenomenografinen analyysi ei ole kovinkaan strukturoitu - se sisältää pitkälti laadulliselle tutkimukselle ominaisuuksia analyysin ominaisuuksia, kuten jatkuvuutta, loogisuutta, reflektiivisyyttä, merkitysten etsimistä ja vertailua (Niikko, 2003, s.33).

Aloitimme analyysin litteroimalla aineiston. Litteroinnin yhteydessä anonymisoimme aineiston, eli poistimme henkilö- ja tunnistetiedot. Pohdimme henkilötietojen turvaamisen osalta sitä, anonymisoinnemme vai luommeko pseudonyymeja, mutta totesimme, ettei tutkimuksemme ja tulostemme kannalta ole oleellista se, kuka tutkittavista toi esiin mitään. Konteksti olisi joka tapauksessa selittämässä tuloksia. Aineistomme sisälsi lähtökohtaisesti suhteellisen vähän henkilötietoja, sillä emme kutsuneet haastateltavia nimillä

eikä tutkimuksen tavoitteen kannalta ollut oleellista se, missä koulussa tai kunnassa opettajat työskentelivät – he tuottivat kuvauksia kouluista muutoin yleisemmällä tasolla. Tätä litteroitua, anonymisoitua aineistoa säilytimme omalla tietokoneella salasanojen takana.

Ensimmäisessä varsinaisessa analyysivaiheessa tutustuimme aineistoon huolella ja luimme sen läpi useampaan otteeseen, tavoitteena luoda kokonaiskuva aineistosta, sen sisällöstä ja siinä ilmenevistä merkityksistä. Analyysi oli aineistolähtöinen ja sen sijaan, että olisimme lähteneet testaamaan teoreettisia olettamuksiamme, pyrimme lähtemään analyysiin aineiston ohjaamana. Analyysin alkuvaiheessa teorian rooli analyysin näyttäytyi siis vain perehtyneisyytenä ja valmiutena suunnata analyysiä. (Huusko & Paloniemi, 2006, s.166.)

Toisessa vaiheessa jatkoimme aineiston läpikäymistä poimien siitä kiinnostavia havaintoja. Yliviivasimme ensin laajasti aineistosta mielestämme tutkimusongelman kannalta merkityksellisiä asioita, joita kirjasimme tiivistetyiksi ilmauksiksi tiedoston reunaan. Ensin poimimme aineistosta siis sen, mikä voisi millään tavalla olla oleellista tutkimuksellemme – käytännössä selkeytimme itsellemme sen, minkä osan aineistosta voimme jättää huomiotta.

Seuraavalla kierroksella aloimme järjestämään aineistoa. Ilmaisut alkoivat järjestyä tutkimuskysymysten suuntaisesti ensin tiedostamatta ja sen jälkeen niiden tietoinen järjestäminen tutkimuskysymyksittäin tuntui loogiselta. Tämä vaihe oli keskeinen aineiston jäsentämisen ja selkeyttämisen kannalta. Yksi fenomenografisessa analyysissä yleisesti ilmenevistä vaihteista onkin aineistoon tutustumisen myötä keskeisten ilmausten etsiminen suhteessa tutkimusongelmaan (Niikko 2003, s.46). Päätimme analyysiin lähtiessä, että pidämme analyysin aikana avoimen mielen ja mahdollisuuden tutkimuskysymysten muovaamiseen.

Järjestimme aineiston seuraavasti tutkimuskysymyksiemme mukaisesti: ensinnäkin etsimme eroille ja erilaisuudelle annettuja merkityksiä ja sitä, miten eriarvoisuuden kerrottiin ilmenevän kouluarjessa. Aineistossa ilmeni paljon rinnakkaista puhetta eroista ja eriarvoisuudesta. Tarkastelimmekin esiin tuotuja

eroja siitä näkökulmasta, miten opettajat arvottavat niitä puheessaan eli miten ne muotoutuvat eriarvoisuudeksi. Kuten olemme jo aiemmin tuoneet esiin, erot ja eriarvoisuus kietoutuvat toisiinsa: usein jo eron tekemiseen liittyy kategorioiden tuottaminen ja näiden hierarkkinen järjestäminen (Riitaoja, 2013, s.34). Toisekseen poimimme aineistosta ilmaisuja, jotka kuvasivat, miten eriarvoisuuteen suhtauduttiin ja millaista toimintaa eriarvoisuuden purkamiseksi kuvattiin. Viimeisenä tarkastelimme sitä, miten opettajat kuvasivat oman positionsa ja taustansa vaikutuksia eriarvoisuuteen liittyvään asiantuntijuuteen. Keräsimme näiden kolmen tutkimusongelman alle taulukkoon alkuperäiset ilmaisut ja niiden tiivistykset, jonka myötä saimme aineiston selkeään muotoon.

Analyysin seuraavassa vaiheessa lähdimme tarkastelemaan ilmauksiin liitettyjä konteksteja. Tämä onkin yksi fenomenografisen analyysin keskeisistä vaiheista (Niikko, 2003, s.46). Yhdeksi keskeisimmistä konteksteista muodostui opettajien kuvaamat koulujen profiilit – tätä emme olleet etukäteen ajatelleet niin keskeiseksi merkityksiä avaavaksi kontekstiksi kuin se lopulta oli. Opettajat toivat esiin haastatteluissa eri tilanteiden kuvausten yhteydessä paljon kontekstin merkitystä – esimerkiksi sitä, jos koulu oli hyväosaisella alueella ja he kokivat sen vaikuttaneen tiettyihin ilmiöihin. Lisäksi kiinnitimme huomiota siihen, millaisessa sosiaalisessa kontekstissa eriarvoisuuden nähtiin muotoutuvan: kuvattiinko eriarvoistamista oppilaiden välisenä tai esimerkiksi opettajan tuottamana.

Etenimme analyysissa siihen vaiheeseen, jossa aloimme etsiä yksittäisistä, merkityksellisistä ilmaisuista yhteneväisyyksiä. Ilmiöiden kokoaminen merkitysluokiksi on yksi fenomenografisen analyysin keskeisistä vaiheista (Syrjälä, 1994; Metsämuuronen, 2011, s.240). Palasimme myös tässä vaiheessa alkuperäiseen aineistoon (Häkkinen 1996, s.40), jotta ilmaisujen kontekstit säilyisivät, emmekä irtaantuisi alkuperäisistä teksteistä tai loisi omia oletuksia ja yhteyksiä. Merkitysluokat alkoivat muotoutumaan loogisesti, koska aineistosta oli löydettävissä yhteneviä merkityksiä.

Olimme tarkastelleet eriarvoisuuden purkamiseen liittyvää puhetta sekä opettajien kuvauksia omasta positiostaan erikseen. Pohdinnan jälkeen totesimme kuitenkin niiden kietoutuvan niin luonnollisesti ja tiiviisti yhteen, että yhdisimme nämä näkökulmat toimijuuden käsitteen alle. Opettajan kuvaama positio liittyi siihen, millaista toimintaa he kuvasivat. Tämän myötä päädyimme vielä muovaamaan tutkimuksen lopullisia tutkimuskysymyksiä niin, että eriarvoisuuden purkamiseen liittyvä toiminta ja opettajan koettu positio yhdistettiin yhdeksi tutkimuskysymykseksi.

Taulukossa 1 kuvaamme kategorioiden muodostamista. Keskeistä niiden tarkastelu kahdella tasolla: kuvauskategoriat muodostivat kuvaukset oppilaiden välisistä eroista ja merkityskategorioiden avulla kuvattiin niiden ilmenemistä kouluarjessa. Merkityskategorioiden avulla tuomme esiin tutkimuksessamme eriarvoisuuden ilmenemisen kontekstisidonnaisia eroja. Kuten taulukossa esitämme, esimerkiksi erot oppimisvalmiuksissa oli aineistossamme selkeästi yhteisesti jaettu oppilaiden välille eriarvoisuutta tuottava ero. Se, miten kyseisen ero ilmeni eriarvoisuutena, vaihteli tutkittavien kuvausten mukaan ja oli osin myös kontekstisidonnaista.

Taulukko 1. Esimerkki merkitys- ja kuvauskategorioiden muodostamisesta aineiston ilmauksien mukaan ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta

Tutkimuskysymys 1. Miten opettajat ja oppilaanohjaajat kuvaavat oppilaiden välistä eriarvoisuutta koulussa?			
Alkuperäinen ilmaus	Taustalla oleva ero + mahd.konteksti	Merkitys- kategoria = eriarvoisuuden ilmeneminen	Kuvaus- kategoria = ero
“Siinä on eriarvoisuutta, että kuinka paljon kotona luetaan. Että osalla kysellään hirveästi kokeisiin ja osa saa mennä miten menee.”	Perheellä olevat resurssit	Perheen resurssit tukea koulunkäyntiä	Perhetausta
“Kun ne pitäis olla niinku just jotkut tietyt kolmensadan euron lenkkarit. Tai et se on outoa jos jollain on joku vääränlainen puhelin. Oppilaiden välistä vertailua. - - tuolla on tosi hyvätuloisista perheistä nuoria”	Sosioekonominen asema <i>Hyväosainen koulu</i>	Materialistinen vertailu oppilaiden kesken	
“Mut varmaan eriarvoisuus on sitä, et jos ei tunnusteta sitä lähtötilanne-eroo riittävän hyvin et ajatellaan et kaikilla on yhtäläiset mahdollisuudet oppia tai annetaan samat ohjeet.”	Oppimisvalmiudet	Yksilöllisyyden huomioiminen	Yksilölliset erot
“Mä koen esimerkiksi että erityisen tuen oppilaat, niin osa ei saa tarpeeksi tukea tai niille haetaan paikkaa, mutta ne ei saa erityisluokkapaikkaa ja ne rämpiä siellä ja sehän on niinku ihan hirveetä. Mutta silti niinku jotenkin meidän resurssit kun niitä on tosi vähän.”	Oppimisvalmiudet <i>Hyväosainen koulu</i>	Riittämättömät resurssit ja tukitoimet	

4.4 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksemme perustui vapaaehtoisuuden periaatteelle. Ennen haastattelujen toteuttamista tutkittaville lähetettiin tiedote, jossa esitettiin tutkimuksen

tarkoitus, painotettiin, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja että tutkimukseen osallistumisen voisi keskeyttää missä vaiheessa vain. Lisäksi aineistohallintaan sekä tietosuojaan liittyvät seikat esitettiin tutkittaville tietosuojailmoituksessa ja jokaiselta tutkittavalta kerättiin tutkimuslupa ennen haastattelua. Tutkittavan aiheen kannalta on lisäksi mielekästä, että tutkittavat kokevat itse aiheen tärkeänä. Näin saamme vahvistusta tutkittavien vapaaehtoisuuteen. Lisäksi lähtökohtana meille toimi se, että saisimme aineistosta kattavamman, kun tutkittavat puhuvat itseään kiinnostavasta aiheesta.

Pohdimme ennen tutkittavien kartoittamista sitä, millä keinoin valitsemme tutkittavat. Koska tavoitteenamme ei ollut toteuttaa monta haastattelua vaan tehdä muutama kattava haastattelu, oli tutkimuksemme kannalta tärkeää, että haastattelut olisivat sisältörikkaita. Toiveenamme oli myös saada peruskoulun opetus- ja ohjaustehtävissä eri rooleissa työskenteleviä, joten kartoitimme tutkittavia, jotka työskentelevät eri rooleissa peruskoulussa. Sen, että jokainen tutkittava oli meistä jommallekummalle jokseenkin tuttu, uskomme edesauttaneen luottamuksen syntymistä sekä sitä, että haastattelutilanteet olivat luontevia. Tuttujen tutkittavien valinnassa on myös toki haasteensa. Ensinnäkin on mahdollista, että tutkittavat jättävät jotain kertomatta juuri sen vuoksi, että haastateltava on tuttu.

Lisäksi pohdimme jo etukäteen ja läpi tutkimuksen sitä, miten pyrimme kohti objektiivisuutta. Yksi objektiivisuutta lisäävä näkökulma liittyy meidän ja tutkittavien suhteeseen: meidän oli tarkasteltava kriittisesti omaa suhtautumisamme tutkittaviin pyrkien erottamaan omat oletuksemme ja välttämään oikomisit. Tätä helpotti se, etteivät tutkittavat olleet kummankaan lähipiiristä ja jokainen tutkittava oli aina meistä toiselle ennestään tuntematon – useamman tutkijan läsnäololla voidaan vahvistaa tutkimuksen objektiivisuutta (Eskola & Suoranta, 1998, s.155). Näin vähintään toisella tutkittavalla oli objektiiviset lasit haastattelun ja aineiston analyysin aikana. Tutkimuksen objektiivisuutta pyrimme myös lisäämään sillä, että esimerkiksi analyysin eri

vaiheiden välissä työskentelimme itsenäisesti ja näin pääsimme kokoamaan ja vertailemaan poimimiamme ilmiöitä.

Pidimme tutkimuspäiväkirjaa läpi tutkimuksen, myös haastattelujen aikana. Tämä mahdollisti litterointi- ja analysointivaiheissa yksittäisten haastattelujen aikaisiin tunnelmiin palaamisen (Syrjälä, 1994, s.141) ja toivottavasti auttaa meitä luomaan käsitystä siitä, kuinka kattavasti tutkittavat kokivat pystyneensä tuomaan näkemyksiään esiin.

Aineisto anonymisoitiin heti litteroinnin alkuvaiheessa niin, että tutkimukseen osallistuvien henkilötiedot eivät missään tutkimuksen vaiheessa pääsisi leviämään ja haastattelut voitiin toteuttaa luottamuksellisesti. Litteroidut ja anonymisoidut aineistot säilytettiin niin, että vain tutkimuksen tekijöillä oli pääsy niihin ja poistettiin asiaankuuluvalla tavalla tutkimuksen toteuttamisen jälkeen. Lisäksi vielä haastattelua aloittaessamme teimme viimeisen selvityksen siitä, millaiseen tutkimukseen tutkittavat ovat osallistumassa. Tutkimus toteutettiin lainmukaisesti.

Fenomenografisen tutkimuksen luonteeseen kuuluu erityisen tiukasti se, että meidän tulee pyrkiä läpi tutkimuksen tiedostaa oma asemamme yhteiskunnassa enemmistöön kuuluvina, valkoisina ja keskiluokkaisessa perheessä kasvaneina tutkijoina. Pyrimme tarkastelemaan kriittisesti omia subjektiivisia tapojamme hahmottaa ja kuvata maailmaa. Lisäksi tutkijan positiota on syytä tarkastella kriittisesti läpi tutkimuksen. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija on keskeisessä asemassa: tutkijalla on vapautta joustaa tutkimuksen suunnittelussa ja toteutuksessa (Eskola & Suoranta, 1998, s.16-17).

Pohdimme etukäteen tutkimuksesta mahdollisesti aiheutuvia psyykkisiä, sosiaalisia ja fyysisiä haittoja. Vaikka tutkimusaihe on yhteiskunnallisesti tärkeä ja keskeinen, eivät tutkimusongelma tai tutkimusmenetelmä itsessään aiheuta haittaa. Vaikka analysoimme aineistoa myös kriittisesti, pyrimme pitämään analyysin ja pohdinnan irrallaan yksittäisen henkilön tai koulun kulttuurin kritisoimisesta. Tutkimusongelma ei ole herkkä tai suoranaisesti kohdistu haastateltavien omiin eriarvoisuuden kokemuksiin, mutta on huomioitava, että

tutkittava aihe voi nostattaa erilaisia tunteita esimerkiksi haastateltavien omista kouluajoista.

Läpi tutkimusprosessin pyrimme toimimaan hyviä tieteellisiä käytäntöjä (TENK, 2018) kunnioittaen. Pyrimme olemaan rehellisiä, huolellisia ja tarkkoja. Lisäksi kunnioitimme muiden tutkijoiden työtä viittaamalla heidän töihinsä asianmukaisella tavalla.

5 TULOKSET

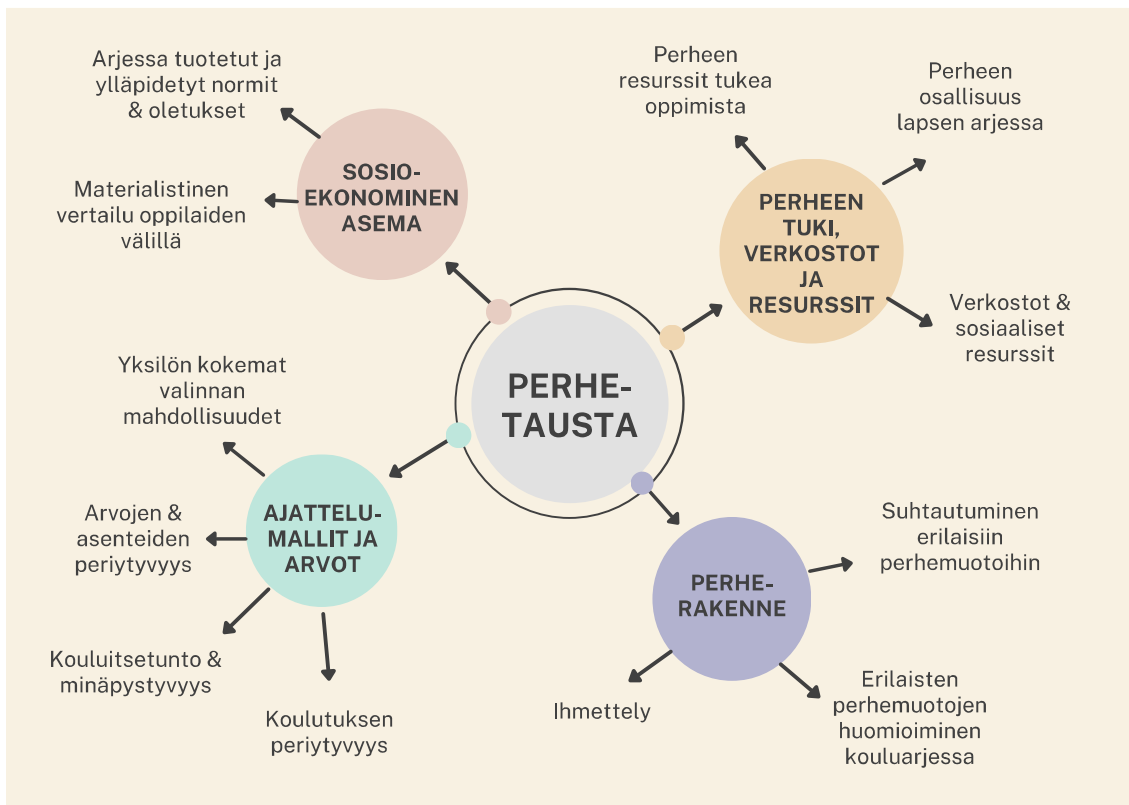
Tässä luvussa tulemme esittelemään tutkimuksemme keskeisiä tuloksia. Tulokset esitetään tutkimuskysymyksittäin, eli luvussa 5.1 esitellään opettajien käsityksiä oppilaiden välisen eriarvoisuuden ilmenemisestä ja luvussa 5.2 opettajien kuvauksia eriarvoisuuden purkamisesta koulun toiminnan ja oman toimijuuden tasolla.

5.1 Oppilaiden väliset erot ja niiden ilmeneminen eriarvoisuutena

Ensimmäiseksi tarkastelemme tutkimuskysymystä 1. Miten opettajat kuvaavat oppilaiden välisiä eroja ja niiden ilmenemistä eriarvoisuutena. Kuvatessaan eriarvoisuutta opettajat puhuivat oppilaiden välisistä eroista ja puheessa tuli esiin se, miten nämä erot näyttäytyvät kouluarjessa juuri eriarvoisuutena. Meidän tutkimustulosten osalta on keskeistä ymmärtää, että erot ja eriarvoisuus kietoutuvat toisiinsa: niistä puhuttiin aineistossa rinnakkain ja toisia täydentäen. Tulokset eriarvoisuuden ilmenemisestä sisältävät siis kaksi tasoa: opettajien esiintuomat oppilaiden väliset erot ja niiden tuottamat, kouluarjessa ilmenevät eriarvoisuudet.

Opettajat kuvasivat haastatteluissa oppilaiden välille eriarvoisuutta luovia eroja kahdessa kategoriassa. Ensinnäkin he kuvasivat perhetaustaan liittyviä eroja ja toiseksi he kuvasivat yksilöllisiä, oppilaan henkilökohtaisiin ominaisuuksiin liittyviä eroja. Nämä kaksi näkökulmaa muodostavat ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta kuvauskategoriat. Esitämme tulokset kahtena erillisenä lukuna näiden kuvauskategorioiden mukaan.

5.1.1 Erilaiset perhetaustat



Kuvio 1. Perhetaustaan liittyviin eroihin yhdistetyt eriarvoisuuden muodot

Kuviossa 1 kuvataan oppilaiden perhetaustaan liittyviä eriarvoisuuden muotoja. Lapsuusiän kasvuympäristö on yksi merkittävistä lapsen kehitykseen, aikuisiän sosioekonomiseen asemaan ja sosiaaliseen periytymiseen vaikuttavista tekijöistä (Härkönen, 2010, s.62–63). Opettajien kuvaamat erot oppilaiden perhetaustoissa jakautuivat neljään kategoriaan: (1) sosioekonomiseen asemaan, (2) ajattelumallien ja arvojen periytymiseen, (3) perheen tukeen, resursseihin ja verkostoihin sekä (4) perherakenteeseen. Perhetaustan mukaiset erot ovat Eskelisen ym. (2020, s.127) mukaan keskeisiä eriarvoisuuden muotoja Kaikkien näiden kategorioiden kohdalla haastateltavat toivat esiin näkökulmia, joiden myötä erot näyttäytyivät eriarvoisuutena.

(1) Sosioekonominen asema. Opettajat kuvasivat sosioekonomiseen asemaan liittyviä erontekoja läpi haastatteluiden. Vanhempien sosioekonominen asema vaikuttaa myös länsimaissa lapsen sosioekonomiseen asemaan

(Härkönen, 2010, s.64). Oppilaiden erilaiset sosioekonomiset asemat olivat luomassa eriarvoisuutta oppilaiden välille sekä niiden opettajien kuvauksissa, jotka työskentelivät hyväosaisella alueella sijaitsevassa koulussa, että niiden opettajien kuvauksissa, joiden työskentelykoulu sijaitsi huono-osaisemmalla alueella.

Opettajat kuvasivat sosioekonomiseen asemaan liittyen muun muassa sitä, että eriarvoisuutta tuotetaan koulussa helposti normien ja yleisen puheen kautta. Rinteen (2012, s.33–47) mukaan normit ohjaavat yhteisössä ja yhteiskunnassa toivottua käytöstä ja tekevät siitä ennakoitavaa. Normit muovautuvat jatkuvasti kontekstin myötä. ”Normaalioppilas” määrittyy sen mukaan, onko yksilö vastaanottavainen koulun normeille ja annetuille opetukselle, poikkeavuus suhteessa näihin normeihin näyttäytyy negatiivisena. (Rinne, 2012, s.33–47.) Se, mitä koulussa pidetään normina ja millaista puhetta koulun henkilökunta ja oppilaat ylläpitävät, luo eriarvoisuutta. Opettajat kuvasivat esimerkiksi, että joissain kouluissa hyväosaisuus on oletusarvo. Tätä hyväosaisuuden oletusta tuottavaa puhetta kuvattiin hyväosaisten alueiden kouluissa ja sitä tuotettiin tutkittavien näkökulmasta esimerkiksi opettajien osalta. *”Sitten meillä ehkä opettajat myös tottuneet [hyväosaisuuteen]”*

Haastateltavat kertoivat myös oppilaiden edistävän tiettyä hyväosaisuuden normia, erityisesti arjen puheen kautta. Alla olevassa esimerkissä hyväosaisella alueella toimiva opettaja pyrkii hillitsemään oppilaiden puhetta tunnistaessaan siitä aiheutuvia mahdollisia haittoja.

”Sit se että et niinku täällä puhutaan myös tosi avoimesti kaiken maailman just tämmöisistä oikeasti jostain sähköpyöristä ja lumilautailusta ja muista näistä ja kaikki on vaan OKOK lumilautailu. Niinku ees se, että voidaan harrastaa esimerkiksi tai lumilautailua tai muuta. Sen takia mä yritän toppuutella niitä keskusteluja, koska tässä on muutama semmonen ku mä tiedän että perheessä ei todellakaan voida lähteä mihinkään laskettelemaan. Ja sitten se on niinku suurin osa on tällaista porukkaa ja asuvat noissa isoissa taloissaan tuossa niin se on kyllä tosi hankala asema noille oppilaille tämmöisessä koulussa.”

Yksi selkeä sosioekonomista eriarvoisuutta luova mekanismi oli opettajien mukaan oppilaiden välinen materialistinen vertailu. Huillan (2022, s.27) mukaan

muun muassa asumiseen ja pukeutumiseen liittyy tekijöitä, joissa osa määrittyy toisia paremmiksi. Tätä kuvattiin sekä niissä kouluissa, jotka olivat lähtökohtaisesti hyväosaisilta alueilta, että niissä kouluissa, joissa oppilasaines oli sosioekonomiselta taustaltaan hyvin moninaista.

“Oon vaikka kuullut oppilaiden puhuvan et et niinku et jos ei ole pystynyt ostaa vaikka 150 euron lenkkareita, niin se on niinku eriarvoisuutta. Tiedätkö tuossa mittakaavassa kun ne pitäisi olla niinku just jotkut tietyt kolmensadan euron lenkkarit. Tai et se on outoa jos jollain on joku vääränlainen puhelin.”

“Kellä on iphone ja merkkifarkut ja kellä on samsung ja prisman farkut”

Molemmissa esimerkeissä oppilaiden välille syntyy vertailua pelkästään yksittäisten materialististen asioiden, kuten vaatteiden myötä.

(2) Ajattelumallit ja arvot. Opettajat toivat haastatteluissa esiin myös vanhempien sosiaalisen aseman periytymisen. Opettajien mukaan periytyvät asenteet ilmenivät muun muassa yksilön kokemien valinnan mahdollisuuksien näkökulmasta.

“Kyllähän sekin jollain tavalla periytyy, että jos vanhemmat ei käy duunissa ja ei luota itseensä ja elää vähän niinku heikommin niin et nyt varmaan hirveästi nuorena tai teini-iässä ala uskomaan itseesi niinku ainakaan kovin helposti.”

Yllä oleva esimerkki kuvastaa kouluun liittyvän itsetunnon linkittymistä kasvuympäristöön. Naumanen ja Silvennoinen (2010, s.81–82) tuovat esiin muun muassa koulutusitsetunnon käsitteen, jolla viitataan siihen, kuinka yksilö luottaa omiin mahdollisuuksiinsa ja kykyihinsä. Vahva koulutusitsetunto on usein ominaista ylempien sosiaalisten ryhmien lapsilla ja nuorille.

Puhe mahdollisuuksien kokemisesta liitettiin myös koulutuksen periytyvyyteen. Mietolan ym. (2005, s.14) mukaan tasa-arvon näkökulmasta oppilaiden asemat eroavatkin esimerkiksi siinä, millaisia valintoja he voivat koulutuspolullaan tehdä.

“Aika paljon ysiluokalla kun jatko-opiskelupaikkoja mietitään niin sitten ollaan juuri puhuttu että toinen haluaa lähiohittajaksi ja sitten voi olla, että joku rikkaasta

perheestä oleva lapsi on silleen niinku et mitä helvettiä että eihän semmoisella palkalla kukaan tee yhtään mitään. Että myös se kun jatko-opiskelupaikkoja mietitään niin tulee taustoista varmaan niinku, en tiä onko joillain oppilailla tietyt vaatimukset perheeltä että pitää mennä yliopistoon tai pitää saada 6 tonnia kuussa tai jotain.”

Tässä esimerkissä opettajan puheessa välittyy hyvin vahvasti pohdinta siitä, kuinka paljon kotoa tulevat asenteet koulutusta kohtaan vaikuttavat oppilaan jatko-opiskelua koskeviin päätöksiin. Koulutustaso periytyy helposti: korkeasti koulutetut vanhemmat saattavat vaatia korkeaa koulutusta (Naumanen & Silvennoinen, 2010).

Opettajat kuvasivat oppilaiden perivän kotoa myös asenteita ja arvoja. Tämän kuvattiin aiheuttavan myös ristiriitoja haastateltavien työssä ja arjen eriarvoisuuden vastaisessa taistelussa: *“Oppilaissa näkyy kodin tämmönen [arvot], että ei ehkä olla, miten mä nyt sanoisin, vasemmalla ja vihreitä tiedättekö, että on niinku tosi erilaisia arvoja mitä vaikka mulla niin se on kyl jännä.”* Opettaja kuvaakin oppilaiden kodin arvojen olevan hyvin erilaisia omiin arvoihinsa nähden. Tässä yhteydessä opettaja kuvasi myös sitä, että hän kokee omien arvojensa olevan hyvin linjassa esimerkiksi opetussuunnitelman kanssa ja kertoikin näiden arvojen luovan pohjan opetukselle.

(3) Perheen tuki, verkostot ja resurssit. Toinen perhetaustaan liityvä, opettajien puheessa esiin tullut asia oli erot perheeltä saatavassa tuessa ja huoltajien resursseissa. Opettajat kuvasivat oppilaiden olevan eriarvoisissa asemissa toistensa kanssa siinä, millaiset resurssit vanhemmilla tai huoltajilla on tukea oppilaan koulupolkua ja arkea. Rinteen ym. (2015, s.415) mukaan keskiluokkaan kuuluvilla vanhemmilla on muun muassa kulttuuristen ja taloudellisten resurssiensa vuoksi paljon toimintavaihtoehtoja ja mahdollisuuksia tukea lapsia.

“Tollasiin lapset kiinnittää huomioo enemmän jos jollain on kotiintuloajat ja on kotona aikuisia ja lämmin ruoka ja on puhtaat vaatteet ja suihkuun pitää mennä ja hampaat pestä ni tottakai se on heistä outoo jos luokkakaveri laittaa lauantaina yheltätoista viestiä omasta puhelimesta et pelottaa olla yksin kotona niin ymmärrettävästi ne on asioita joita on vaikeempi selittää.”

Edellä olevassa sitaatissa kodin turvan ja huolenpidon puutetta ei liitetty esimerkiksi yhteiskuntaluokkaan. Esimerkissä kuvattiin kuitenkin arjessa esiintyvää huono-osaisuutta, joka ilmenee siinä, ettei huoltajalla tai huoltajilla ole resursseja tukea lasta arjessa riittävästi.

Kotoa saatavaa tukea kuvattiin lisäksi muun muassa sen kautta, kuinka osallistuvia huoltajat ovat lapsen opinpolulla, kuinka he tukevat kotitehtävissä ja kuinka paljon lapsille luetaan kotona. Hannus (2018, s.31) tuokin esiin, että vanhempien koulutustaso voi olla vaikuttamassa koulutaitojen siirtymiseen ja koulutiellä etenemisen edellytyksiin. Lapsille esimerkiksi luetaan keskimäärin enemmän perheessä, jossa on korkeammin koulutetut vanhemmat (Kailaheimo-Lönnqvist ym., 2020, s. 98). Hyvänä esimerkkinä kotoa saatavan tuen eroista toimii seuraava kuvaus: *”Kyllä siinä on eriarvoisuutta, kuinka paljon kotona luetaan. Että osalla kysellään hirveästi kokeisiin ja osa saa mennä miten menee.”*

Perheiden erilaiset resurssit ilmenevät opettajien mukaan myös siinä, millaiset sosiaaliset resurssit huoltajilla on. Perheen sosiaaliset resurssit ovatkin Naumasan & Silvennoisen, 2010, s.83) mukaan myös yhteydessä koulutukseen: korkeassa sosiaalisessa asemassa olevat vanhemmat tuntevat todennäköisemmin ihmisiä, jotka edesauttavat myös lasten verkostoja esimerkiksi työelämään liittyen. Seuraavassa esimerkissä sosiaaliset verkostot liitettiin TET-paikan hankkimiseen, joka on todennäköisesti peruskoululaisen ensimmäisiä kosketuksia työelämään. Nuoret ovat koulun näkökulmasta hyvin eriarvoisissa asemassa TET-paikan hakemisessa perheiden erilaisten sosiaalisten resurssien myötä.

”Jollain perheellä on vaikka hirveän hyvät, sosiaaliset ja tällaiset niinku verkostot vesillä niin nehän saa niinku minkä vaan upean TET-paikan tosta noin vaan mutta sitten on niitä kenellä on tosi paljon vaikeuksia lähtee ettii, ehkä myös kotoa pyydetään apua, että kotonakaan ei ehkä ole niitä taitoja”

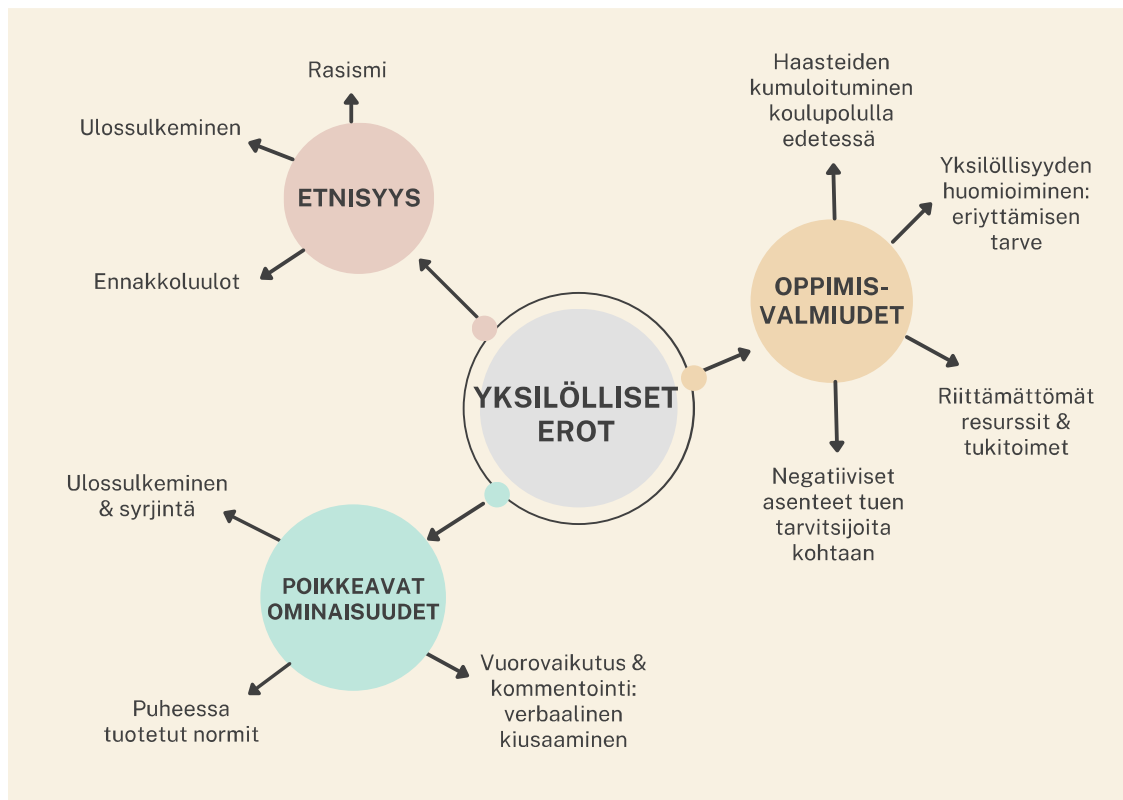
(4) Perherakenne. Yhtenä oppilaiden välisenä erona esiin tuotiin perheen rakenne ja erilaiset perhemuodot. Näiden merkitystä oppilaiden eriarvoisuuteen kuvattiin sitä kautta, kuinka kouluarjessa suhtauduttan erilaisiin

perhetilanteisiin ja -muotoihin. Erilaisissa arjen tilanteissa perherakenteen huomioiminen oli eriarvoisuuden ehkäisyn näkökulmasta opettajien mielestä keskeistä.

“- oli esim isänpäivä hiljattain ni kyl se on semmonen et mun luokassa kaikilla muilla on isä jollain tavalla omassa elämässä mukana ja yhdellä ei ole, niin kyl se oli kovilla se yksi koko sen isänpäivän tienoon ja vaikka koitin tukea ja olla sensitiivinen ja olin jutellu ennen et on erilaisia perheitä eikä kenenkään perheestä tee huonompaa se et montako aikuista ja montako lasta ja mitä oletettuja sukupuolia ne on, mut kyl sen näki et ne ihmettelee sitä.”

Kyseisessä esimerkissä opettaja toi hyvän esimerkin siitä, kuinka kouluarki pitää sisällään tilanteita, päiviä ja hetkiä, erilaiset perhemuodot nousevat luonnollisesti enemmän esiin. Opettaja kuvasi myös sitä, kuinka oppilaat ihmettelevät herkästi tilanteita, jotka ovat heille tutusta poikkeavia. Ihmettelyä ei kuvattu pahantahtoisena, vaan se liittyi enemmän siihen, mikä on lapsille tuttua ja mikä vierasta.

5.1.2 Yksilölliset erot



Kuvio 2. Yksilöllisiin eroihin liitetyt eriarvoisuuden muodot

Toisen kuvauskategorian ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta muodostivat opettajien kuvaamat oppilaiden yksilölliset erot. Kuviossa 2 on nähtävissä oppilaiden yksilöllisiä, henkilökohtaisiin piirteisiin ja ominaisuuksiin liittyviä eroja sekä opettajien kuvauksia siitä, miten ne ilmenevät kouluarjessa eriarvoisuutena. Haastateltavien kuvaamat oppilaiden yksilölliset erot muodostivat kolme kategoriaa: (1) oppimisvalmiudet, (2) etnisyyt ja kulttuurillinen tausta sekä (3) poikkeavat ominaisuudet.

(1) Oppimisvalmiudet. Yksi keskeisistä eriarvoisuutta tuottavista eroista oppilaiden välillä oli erilaiset oppimisvalmiudet. Kuten yksi opettajista kuvasi eriarvoisuuden muodoista puhuessaan, *”Ihan jo se et onhan koulutulokkaiden valmiudet tosi erilaiset”*. Opettajat puhuivat paljon oppilaiden erilaisista oppimisvalmiuksista, joita oppilailla on kouluun tullessa ja koulupolun varrella. Tähän koulun tulee opettajien mukaan kiinnittää huomiota ja osata vastata riittävin tukitoimin.

”Niil on niin erilaiset tarpeet ja erilaiset lähtökohdat. Et joku pärjää vähän vähemmällä tänään ja joku tarvi just tosi paljon ja just tässä hetkessä jotakin. Mut varmaan se eriarvoisuus on sit sitä et jos sitä ei tunnisteta sitä lähtötilanne-eroo riittäväen hyvin et ajatellaan et kaikilla on yhtäläiset mahdollisuudet oppia tai annetaan samat ohjeet et siinä punnitaan ei pelkästään opettajan pedagogiikkaa mut myös sen ammattietiikkaa ja sen arvoja. Et jos olettaa et lapset on jotain laatikoita, joihin voi vaan kaataa saman määrän tietoo ja sitte tulee niinku samanlainen lopputulos ni se on mun mielestä sitä eriarvoisuutta että oletetaan, että kaikki ois samanlaisia tai oppis samalla tavalla tai et niillä kaikilla ois samalla tavalla vanhempien tuki johonkin lukuläksyn kuunteluun tai muuhun.”

Esimerkissä opettaja kuvaa oppilaiden erilaisia tarpeita ja lähtökohtia oppimisen näkökulmasta. Hän kuvaa eriarvoisuuden ilmenevän siten, että näitä lähtökohtaisia eroja ei tunnisteta tai huomioida pedagogiikassa. Tämän käsityksen jakoivat kaikki opettajat vahvasti ja erilaisten oppimisvalmiuksien huomioiminen olikin kantava teema tutkimuksemme aineistossa.

Tuen tarpeisiin ja yksilöllisiin lähtökohtiin liittyen esiin tuotiin myös se, että yksilöllisyys tulisi huomioida ihan jokaisen lapsen kohdalla: *”Se on sitten oma aiheensa, mutta nämä tehostetut ja erityisesti tuet kun vaikka sinulla ei ole mitään*

papereita niinkyllä sinulla silti voi olla vaikka mitä haasteita että sitten jokainen on oma yksilönsä siellä.” Pelkkien diagnoosien ja määrättyjen tai tunnistettujen tuen tarpeiden huomioiminen ei siis riitä – muuten koulu vahvistaa eriarvoisuutta.

Oppimisvalmiuksista puhuttaessa opettajat toivat esiin resurssinäkökulmaa. Riittämättömillä resursseilla ja tukitoimilla vahvistetaan tutkittavien mukaan eriarvoisuutta. Jauhaisen (2012, s.383) mukaan oppilashuollon toimintaa ja tuen järjestämistä rajoittaa edelleen resurssien riittämättömyys. Yksi eriarvoisuutta lisäävä näkökulma, joka haastatteluissa tuli esille, oli se, että oppilaat eivät välttämättä saa tarvitsemaansa tukea. Riittämätöntä tukea kuvattiin esimerkiksi siitä näkökulmasta, että yleisopetuksessa saatava tuki ei ole riittävää, mutta muutakaan mahdollisuutta tuelle ei ole: *“Osa ei saa tarpeeksi tukea ja haetaan mutta ei saa erityisluokkapaikkaa ja ne rämpiä siellä.”* Tässä yhteydessä esiin tuotiin selkeästi resurssien puute ja kontekstina toimi koulu, jossa on vähän tuen tarpeita. Kaiken kaikkiaan resurssit liitettiin paljon eriarvoisuuden näkökulmiin opettajien puheessa monenlaisista näkökulmista lähestyen. Yksi näistä eriarvoisuutta luovista resurssikysymyksistä oli koulussa olevien aikuisten riittämätön määrä, jota kuvataan molemmissa alapuolella olevissa esimerkeissä:

“ Tässä koulussa on 700 oppilasta ja alakoulussa ei yhtään ohjaajaa.”

“Siis esimerkiksi nyt meillä on ollut kyllä kiva tilanne, että ollaan saatu erikkaopettajan resurssia ihan kivasti, mutta että tässä koko koulunkin kontekstissa, niin se on kyllä ihan huutava pula aikuisista.”

Haastatteluissa tuli myös esiin se, kuinka vahvasti oppiminen ja riittävät tukitoimet ovat sidoksissa yhdenvertaisuuteen ja miten koulu voi päinvastoin vahvistaa eriarvoisuutta, jos näihin ei kiinnitetä huomiota. Tämä näkökulma tuli esiin muun muassa yhden opettajan puhuessa koulupudokkaiden määrän lisääntymisestä. Toisen opettajan haastattelussa asiaa kuvattiin seuraavasti:

“Paljon ajattelen oppimisen asioiden kautta ja ajattelen et se kumuloituu mitä pidemmälle koulujärjestelmäs mennään et kyl oppijaminäkuva ja ylipäättään oppilaan käsitys itsestään ihmisenä, itsetunto on sidoksissa siihen millaista opetusta se on saanu ekoina vuosina ja jos se alkuopetuksessa se pohja on tehty

huonosti tai sillä oletuksella et "joojoo kyllä kaikki oppii" niin sitten ne voi aika pahasti kumuloitua ne ongelmat ja ajattelen et ne voi tuottaa sosiaalista eriarvoisuutta ja taloudellista eriarvoisuutta ja ehkä sellasta vaik just tunnetaitoja ja itsetuntemusta ajatellen tai psykologista tuntemusta ajatellen tosi laajaa eriarvoisuutta. Pienillä ajattelen et se on oppimista ja siihen liittyvää mitä se eriarvoisuus on."

Opettaja tuo esiin oppilaiden ensimmäisten kouluvuosien kriittisyyden oppimisen näkökulmasta: ensimmäisten vuosien aikana luodaan pohja oppimiselle ja oppijaminäkuvalle. Siksi yksilöllisyyden huomioiminen onkin keskeistä. Hän kuvasi oppimisen haasteiden kumuloitumisen aiheuttavan oppijaminäkuvan jatkuvaa heikentymistä ja jopa sosiaalisen ja taloudellisen eriarvoisuuden tuottamista. Esimerkin tuottanut opettaja toimii alkuopetuksessa ja tarkasteleekin aihetta alkuopettajan lasien läpi tiedostan sen kriittisyyden.

Opettajat kuvasivat osin myös sitä, millaisia asenteita tuen tarvitsijoita kohtaan koulussa on. Alla olevassa esimerkissä kontekstina toimi hyväosainen koulu, jossa haastateltava kuvasi opettajien oletettavan oppilaiden pärjäävän hyvin. Tämä luo korkeita oppimistavoitteita ja sen myötä opettajan kuvauksen mukaan eriarvoisuutta oppilaiden välille.

"Etenkin semmosia tuen tarvitsijoita ei niinku oikein jakseta kun me ollaan totuttu, että jengi on korkeakoulutetuista kodeista ja kaikki hakee lukioon tyyppisesti että meillä on aika korkeat oppimistavoitteet. - - - Eli meillä on tosi vaativia opettajia niinku kokonaan tottunut siihen tiettyyn tasoon ja se on ehkä pikkuhiljaa laskenut."

(2) Etnisyys. Yhtenä oppilaiden välisenä erona tutkittavat nostivat esiin erilaiset etniset ja kulttuurilliset taustat. Tutkimuksessamme etnisyys erona loi eriarvoisuutta rasismien myötä. Rasismiin liittyvä syrjintä kohdistuu yksilöön pelkästään siksi, että hän kuuluu tiettyyn ryhmään, kuten etniseen tai uskonnolliseen (Gordon, 2005, s. 166). Sen ilmeneminen kuvattiin esimerkiksi ulossulkemisen ja toiseuttamisen näkökulmasta - nämä opettajat näkivät eriarvoistavana toimintana. Erilaisuus on suhteellista - poikkeavuus määrittynyt ympäristön ja sen, mitä olemme tottuneet näkemään, mukaan. Mitä enemmän yksilöllä on omakohtaista kokemusta esimerkiksi eri kulttuureista ja eri etnisten ryhmien edustajien kohtaamisesta, sitä paremmin ymmärrys kasvaa

(Silvennoinen & Pihjala, 2012, s.18). Alla olevat esimerkit kuvaavat tätä ympäristön merkitystä hyvin. Kontekstina koulut ovat profiililtaan hyvin erilaisia, ensimmäisessä kuvauksessa opettajan työskentelykoulu on hyvin monikulttuurinen ja ilmiöt kuvattiin osana arkipäivää.

“Ja en voi olla nostamatta esille sitä, koska tämä on aika monikulttuurinen koulu missä oon duunissa niinku että myös kulttuurit kohtaavat toisensa. No jos puhutaan asioiden oikeilla nimillä niin kantasuomalaiset, kuinka ne kohtaa maahanmuuttajataustaiset oppilaat niin mä näen, että se on jotenkin eri eriarvoistavaa.”

Osin rasismista puhuttiin myös uutena ilmiönä. Allaolevassa esimerkissä kontekstina on hyväosaisella alueella oleva koulu, jossa on vähän monikulttuurisuutta ja erilaisia etnisiä taustoja. Opettaja kuvaa rasismien nostaneen päätään

“Täällä on kyllä esimerkiksi S2-oppilaita, mutta tosi vähän. Ja tosiaan nää perhetaustat on semmoisia, että tämä on tämä koulu keskellä tämmöistä asuinalueetta, johon rakennetaan tuommoisia huppeita taloja ympärillä ja tuota, mutta täällä on myös niinku eri etnistä taustaa ja nyt esimerkiksi syksyllä tähän kouluun tuli yksi perhe. Käytännössä tarkoitti, että kahdelle luokalle tuli tummaihoiset oppilaat ja se [rasismi] on nyt nostanut päätään täällä. Täällä on nyt jouduttu käsittelemään tämmöistä rasistista niinku kommentointia ja muuta.”

Rasismilla on pitkälle heijastuvat seuraukset. Tätä kuvattiin esimerkiksi sen kautta, että yksilö voi kokea rasismia, ilman että se kohdistuu suoranaisesti häneen: *“Lähtökohtaisesti vaikka jos on eri kulttuureista, jotka on kokenut rasismia, niin ne on kasvanut myös siihen kotona että kuulee paljon varmasti juttuja mitä on vaikka käynyt heidän vanhemmilleen tai sisaruksilleen, niin sitten kasvetaan siihen”*. Rasismien seurauksena kuka vaan samaan ryhmään kuuluva voi kokea itsensä uhatuksi, vaikka rasismi ei ole kohdistunut itseän (Gordon, 2005, s. 166).

Opettajat kuvasivat puheessaan myös ennakkoluulojen läsnäoloa koulun arjessa. Heidän mukaansa on eriarvoistavaa, kun yksilöihin suhtaudutaan eri tavoin taustasta tai ulkonäöstä riippuen. Hyvänä esimerkkinä toimii seuraava kuvaus monikulttuurisesta koulusta: *“Täällä on niinku aika läpileikkaus silleen vaikka yhestä vuosiluokasta niin on eri kulttuurisista taustoista olevia, niin*

ennakkoluulojen läsnäoloa niinku niitä on.” Näiden mainittujen ennakkoluulojen opettaja kuvasi ilmenevän erityisesti oppilaiden välillä.

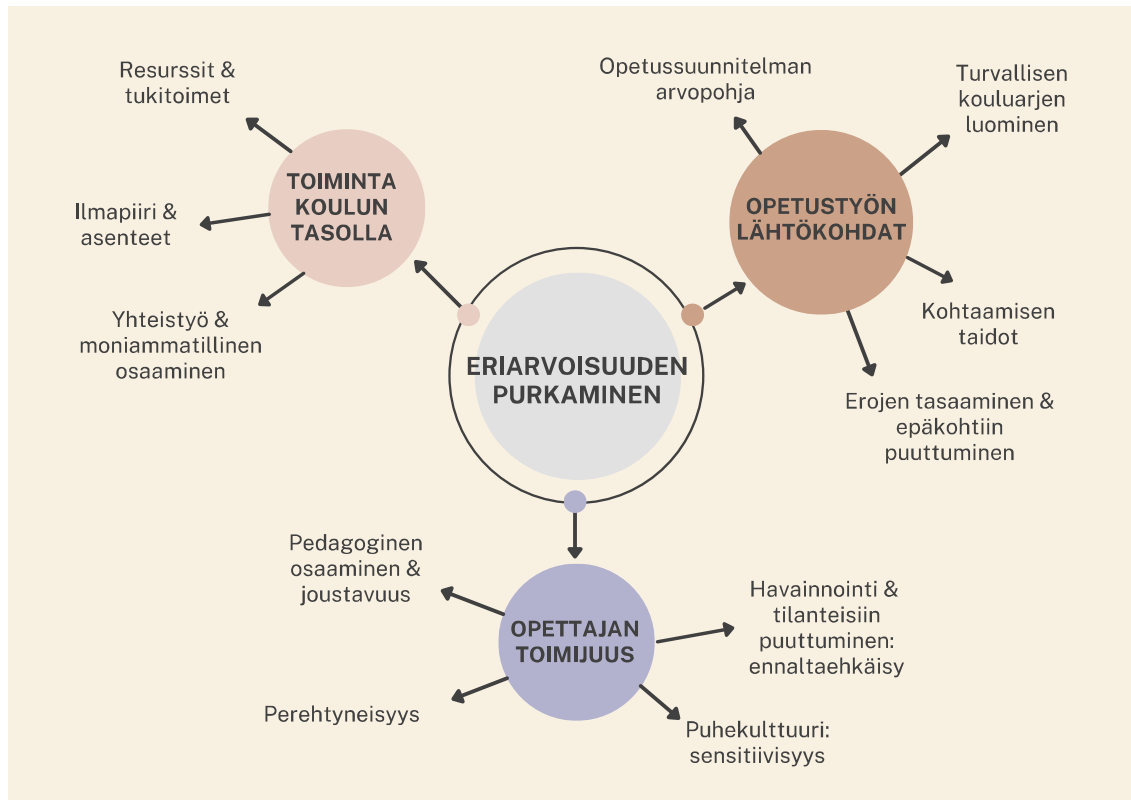
(3) Poikkeavat ominaisuudet. Kolmantena kategoriana on yleisellä tasolla kuvattu erilaisuus ja poikkeavuus. Opettajat kuvasivat haastatteluiden aikana sitä, miten erilaisiin yksilöllisiin, normeista poikkeaviin ominaisuuksiin koulussa suhtauduttiin. Kuten etnisyydenkin osalta, puhuttiin ulossulkemisen ja syrjinnän ilmiöistä liittyen myös muuhun poikkeavuuteen. Eriarvoistamista tuotettiin siis sosiaalisesti oppilaiden välillä: *”Syrjintä. No noiden alle menee niinku niin moni asia, kiusaaminen. - - Onko se eriarvoisuutta, mutta tosi paljon semmoista että tietyt porukat on selkeitä, ketkä kuuluu mihinkin porukoihin”*

Oppilaiden osalta suhtautuminen erilaisuuteen ja poikkeavuuteen ilmeni myös vuorovaikutuksessa ja siinä, kuinka toisista ja toisille puhutaan: *”Mutta se että semmoista ikävää kommentointia on kyllä aika paljon, niinku et jotenkin tavallaan sellaisia perusasioihin ehkä joutuu puuttumaan aika paljon.”* Poikkeavuuteen liitettyä puhetta oppilaiden välillä kuvattiin myös kiusaamisen kautta: *Ja kaikki mahdollinen verbaalinen kiusaaminen on tosi yleistä “*

Puheessa tuotetut normit luovat käsitystä poikkeavuudesta. Kuten jo aiemmin tutkimuksessa todettu, poikkeavat ominaisuudet muotoutuivat arjessa tuotettujen normien myötä. Tämä teema näkyi läpileikkaavana erilaisuudesta ja poikkeavuudesta puhuttaessa: näistä syntyy eriarvoisuutta arvottamisen, vähättelyn, syrjinnän ja toiseuttamisen seurauksena.

5.2 Eriarvoisuutta purkava toiminta opettajien kuvaamana

Tässä luvussa perkaamme tuloksia koskien tutkimuskysymystä 2. Miten opettajat kuvaavat koulun toimintaa ja omaa toimijuuttaan eriarvoisuuden purkamisessa. Kuten kuviosta 3 voi havaita, opettajat kuvasivat eriarvoisuutta purkavaa toimintaa kolmella eri tasolla: opetustyön yleiset lähtökohdat, opettajan oma toimijuus sekä koulun taso.



Kuvio 3. Eriarvoisuuden purkaminen opetustyössä

Esittelemme nämä eriarvoisuutta purkavan toiminnan tasot erillisinä lukuina. Käytämme osittain luvuissa 5.2.2 ja 5.2.3 eriarvoisuuden purkamisen kuvaamisessa tukena Hannuksen (2018, s.41) hierarkioiden purkamisen spiraalia.

5.2.1 Opetuksen lähtökohdat

Yleisiä lähtökohtia opetukselle kuvattiin jokaisessa haastattelussa. Nimettyjä lähtökohtia voidaan pitää myös oletuksina opetustyölle yleisesti. Tällaisia ovat esimerkiksi eriarvoisuuden tasaamisen tavoite, kouluarjen turvallisuus, opetussuunnitelman mukaiset arvot sekä kohtaamisen taidot. Jo yleisiä tavoitteita kuvatessaan opettajat joutuivat pohtimaan omaa positiotaan ja asenteita koulussa. Se, miten oletukset opetustyöstä toteutuvat käytännössä, on toki kiinni myös opettajan toimijuudesta, mutta yleisiä lähtökohtia kuvattiin enemmänkin työssä tapahtuvana automaationa.

Yhtenä tärkeänä opetustyön lähtökohtana kuvattiin yleinen tavoite erojen tasaamisena ja epäkohtiin puuttumisena. Opettajat mukailivat haastatteluissa paljon teoriaosuudessa esiteltyjä suomalaisen koulujärjestelmän eriarvoisuuden tasaamisen tavoitteita (POPS, 2014). Kuten esimerkeissä näkyy, opettajat kuvasivat, että erot eivät suoraan tarkoita eriarvoisuutta, mutta heidän tehtävänä on varmistaa, että kaikille annetaan yhtäläiset mahdollisuudet oppimiseen ja koulupolun rakentumiseen. Jo aiemmassa tulosluvussa 5.1 esittelimme, kuinka opettajat kuvasivat oppilaiden erilaisten lähtökohtien ymmärrystä eriarvoisuuden ilmenemisessä tärkeänä ja se näkyy vahvasti myös erojen tasaamisen tavoitteessa.

"No mun on ehkä jotenkin helpompi lähteä siitä, että mä mahdollisimman paljon tasoittaisin sitä eriarvoisuutta. Ja, että mahdollisimman monella olisi yhtäläiset mahdollisuudet sitten vaikka lähteä jatkamaan opintoja tai mitä nyt elämässä onkaan."

Esimerkissä tutkittava kuvasi sitä, että kouluarjen lähtökohtana on tavata eriarvoisuutta. Täysin sama lähtökohta tuotiin esiin myös muissa haastatteluissa: *"Ekaks että ku kaikki ei saa samoja lähtökohtia, et se ei suoraan vielä siinä koulukontekstissa tarkota eriarvioisuutta koulumaailmassa, koska meidän tehtävähän on tasata niitä eroja ja niiku tarjota jollekki tukee"*. Opettaja nostaa lisäksi esiin omaa toimijuuttaan ja tiedostaa oman roolinsa merkityksen: jos eroja pystytään tasata tehokkaasti, eivät ne luo kouluarjessa eriarvoisuutta oppilaiden välille.

Toisena lähtökohtana opettajat kuvasivat turvallisen kouluarjen luomisen oppilaille. Turvallisen kouluarjen koettiin lisäävän oppilaiden hyvää oloa ja sen myötä vähentävän koulussa tapahtuvaa eriarvoistamista. Opettajat kuvasivat oman positionsa merkittäväksi turvallisen kouluarjen luomisessa: *"Kyllä siinä tiedostaa, että täällä sä oot niinku yks näistä koulun turvallisista aikuisista tai yrität olla semmoinen omalle luokalle ja mahdollisimman monelle"*. Toisaalta opettajat kuvasivat oman vaikutusvaltansa rajallisuutta: *"Mä pystyn rakentaa vaan sen kouluarjen turvalliseks ja pitää huolen et sillä oppilaalla on hyvä olo niiku mun kanssa sen 5 h päivässä"*. Kyseisessä esimerkissä opettaja tuo esiin tiedostavansa sekä oman roolinsa merkityksellisyyden että rajallisuuden.

Yhtenä lähtökohtana nimettiin myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS, 2014) mukainen arvopohja. Puolet opettajista nostivat POPS:n arvot esiin kuvatessaan eriarvoisuutta purkavaa toimintaa ja opetuksen lähtökohtia. Erityisesti opettajat kuvasivat opetussuunnitelman arvopohjan mukailevan omaa arvopohjaansa, jolloin arvojen edistäminen omassa opetuksessa on luontevaa: *“Se on just se perusopetuksen arvopohja, jonka koen tosi omakseni”*. Arvopohjan merkitystä kuvatessaan opettajista huokui myös opetustyön merkityksellisyys sekä asenne yleisesti eriarvoisuuden purkamista kohtaan: *“Mutta kyllä siihen myös paljon niinku tehdään töitä, että semmoiset niinku pehmeämmät ja lämpimät arvot ja opetussuunnitelman arvot tuodaan näkyviksi”*. Kun opettajat kuvasivat arvojen merkitystä opetustyössä, kuvauksissa oli mukana myös selkeästi enemmän opettajan omaa toimijuutta. Kuten seuraavassa lainauksessa, opettajat kuvasivat tuovansa myös itse aktiivisesti opetussuunnitelman mukaisia arvoja mukaan opetustilanteisiin.

“Tuon niitä aika silleen sinänsä niinku vaikka ryhmäohjauksiin paljonkin esiin siis sellaisia arvoasioita mitkä on myös kirjattu meidän siis opetussuunnitelmaan. Niinku esim. kestävä kehitys, toisen kunnioittaminen, yksinäisyys.”

Kaikki opettajat nimesivät yhdeksi tärkeimmäksi lähtökohdaksi opetustyössä oppilaiden kohtaamisen taidot. Sen lisäksi alleviivattiin ennakkoluulottomuutta ja yhteyden luomista oppilaiden kanssa. Opettajat kuvasivat sensitiivisen kohtaamisen merkittäväksi tekijäksi opetustyössä, koska oppilaiden taustoista ei koskaan voi varmaksi tietää: *“Et sä et ikinä tiedä, että mitä siellä taustalla on, että siitähän tavallaan se jotenkin lähteekin, että sä et koskaan tiedä mitä kaikkea toi tyyppi niinku joutuu arjessa kokee tai missä joutuu selviytyä”*. Tässä lainauksessa opettaja kuvaa kohtaamisen taidon merkitystä, koska opettaja ei välttämättä voi tietää oppilaiden taustoista tai esimerkiksi siitä, mitä aamulla ennen kouluun lähtöä on kotona tapahtunut. Lainauksesta välittyy opettajan asenne ja halu kohdata oppilaat sensitiivisesti.

Oppilaiden sensitiivinen kohtaaminen mahdollistaa opettajien mukaan paremmin myös yhteyden luomisen oppilaisiin. Oman position ja valtasuhteen tiedostaminen on tärkeää yhteyden luomisessa, koska opettaja-oppilassuhde ei

kuitenkaan perustu kaveruuteen. Opettajat kuvasivat, että moninainen kouluhenkilökunta on rikkaus, jotta mahdollisimman moni oppilas löytää itselleen koulusta aikuisen, jonka kanssa ajatukset kohtaavat: *"jokaiselle jotakin"*. Kuten alla olevassa esimerkissä opettaja kuvaa, yhteyden löytymisen myötä hyvää opettaja-oppilassuhdetta on helppo ylläpitää.

"Mutta ehkä se, että löytää sen yhteyden. Niin en mä tiä onko sillä väliä onko nainen vai mies, kuinka kauan alalla töissä, mutta jos löydät jotain kautta yhteyden niinku niihin oppilaisiin ja sit alkaa niin kun syntyy semmoinen suhde, että sitä on helppo ylläpitää ja se toimii molempiin suuntiin."

5.2.2 Opettajan toimijuus

Tässä alaluvussa keskitytään niihin toimiin, joita opettajat kuvasivat tehneensä tai tekevänsä koulussa eriarvoisuuden ehkäisemiseksi. Toimijuus tarkoittaa aktiivista asioiden aikaansaamista, joka vaatii toimijalta valtaa (mm. Eteläpelto, Heiskanen & Collin, 2011, s.14–15). Opettajalla onkin luokkahuoneessa paljon valtaa ja voimaa, jolla hän pystyy purkamaan eriarvoisuutta. Kuten aiemmin todettu, opetustyön yleisenä lähtökohtana myös oletetaan, että opettaja käyttää valtaansa aktiivisesti eriarvoisuuden purkamisessa.

Opettajat kuvasivat yhtenä merkittävimpänä toimenä havainnointikyvyn ja sen myötä erilaisiin eriarvoisuutta lisääviin tilanteisiin puuttumisen ja ennaltaehkäisyn. Havainnointia pidettiin tärkeänä niin formaaleissa kuin informaaleissa tilanteissa. Havainnoinnin tärkeyttä perusteltiin sillä, että mikäli tarpeeksi ajoissa ehditään puuttumaan pieniin asioihin, voidaan ehkäistä isompien ongelmien syntymistä. Opettajan oma herkkyyys ja erilaisten eriarvoisuutta lisäävien tilanteiden tunnustaminen ja tiedostaminen kuvattiin merkittävänä tekijänä eriarvoisuuden purkamisessa. Nämä kuvaukset mukailevat aiempaa tutkimustietoa, jonka mukaan tilanteisiin puuttuminen vaatii purettavan ilmiön tunnistamisen ja tiedostamisen (Hannus, 2018, s.42; Huilla, 2022, s.26). Osaltaan tilanteisiin puuttuminen linkittyy ennaltaehkäisyyn. Esimerkiksi alla oleva lainaus rasistisiin kommentteihin puuttumisesta ennaltaehkäisee rasismien pahenemista, mutta samalla tekee näkyväksi myös sen, että rasismia on koulussa ja siihen joudutaan puuttumaan.

”Toinen ollut tällöinen rasismiin liittyvä kommentti, mihin mä oon puuttunut ja nostanut esiin, sitten me ollaan niinku keskusteltu, jätetty vähän ehkä tuntisuunnitelmat sikseen ja purettu se asia porukalla ja niinku etsitty yhdessä niinku porukalla kysymykset, että miksi tämä ei ole ok ja miksi mä puutun tähän? Et kyl mä saatan napakka olla, en niinku siis vihanen, mut silleen, että näin ei sanota ja sitten pohditaan sitä yhdessä.”

Lisäksi kuten seuraavasta lainauksesta huomataan, opettajat eivät kuvanneet havainnointia ja tilanteisiin puuttumista merkityksellisenä pelkästään ennaltaehkäisyä, vaan myös virkavelvollisuuden täyttymisen kannalta.

”Pieniin asioihin puuttuminen, koska pienistä asioista tulee aika usein isoja. Kai se on jonkun sortin virkavelvollisuus kaikkien asioiden ennaltaehkäisy, että jos havaitaan eriarvoista toimintaa tai kiusaamista tms. niin pitää tunnista pienetkin signaalit.”

Opettajat pitivät eriarvoisuuden purkamisessa tärkeänä omaa puhetta ja siihen liittyvää sensitiivisyyttä. Eriarvoistamista saattaa tapahtua luokkahuoneessa ”puolivahingossa”, mikäli ei tiedosta omien sanavalintojen ja puheen merkitystä. Myös Huillan (2022) mukaan koulu tuottaa osaltaan eriarvoisuutta ja huolimaton puhekuulttuuri on yksi esimerkki siitä. Erilaisissa tilanteissa ilmenevät lipsahdukset paljastavat eriarvoisuuksia, jotka ovat juurtuneet yhteiskunnan rakenteisiin (Hannus, 2018, s.42). Omaan puheeseen ja sensitiivisyyteen viitaten opettajat kuvasivat merkittävänä myös opettajan roolin tiedostamista ja esimerkkinä toimimista: *”Mä aattelen et se riippuu siitä miten se opettaja reagoi siihen koska sen opettajan kautta ne aina peilaa”*. Seuraava esimerkki kuvaa hyvin opettajan sensitiivisyyttä, mutta myös hänen kohtaamisen taitojaan: taitoa pitää tuntosarvet herkillä.

”Mä todellakin vaikka muistan sen, että mä käytän sanaa huoltaja enkä huoltajat koska mä en voi olla varma onko siellä 2 huoltajaa esimerkiksi että on niinku silleen tosi varovainen tommosissa asioissa ja jotenkin aika tuntosarvet herkillä myös niinku nuorten kanssa.”

Oman puheen ja yleisen puhekuulttuurin tiedostaminen on tärkeää niin luokkahuoneessa oppilaiden kesken kuin työyhteisössä muun henkilökunnan

kanssa. Haastatteluissa opettajat kuvasivat, kuinka omalla puheella pystyy muovata myös työyhteisön jämähäntä asenteita ja keskustelukulttuuria: *”Pitää puhetta yllä, miten sä itse puhut asioista niin sitten joku [työyhteisöstä] nappaa. Et vähän niinku semmosen ihan yleisen puheen kautta”*.

Opettajat kuvasivat omaan toimijuuteen eriarvoisuuden purkamisessa vaikuttavan vahvasti myös perehtyneisyyden. Perehtyneisyyttä kuvattiin niin aktiivisena tiedonhakuna kuin esimerkiksi erilaisissa tilanteissa havainnointina ja osallistumisena. Opettajat kertoivat perehtyneisyyden näkyvän kouluarjessa myös tiedostamatta: *”Opettajana ei sitä tule mietittyä, että nyt torjun eriarvoista toimintaa vaan sit sä vaan teet”*. Alla olevassa esimerkissä opettaja osoittaa perehtyneisyyttään ja kiinnostusta uusia ilmiöitä kohtaan, vaikka hän ei olekaan saanut kovin kattavia pohjatietoja esimerkiksi sukupuolien moninaisuudesta.

”Kai mä oon aina ollu kiinnostunut ja lukenu esim. sukupuolien moninaisuudesta et mulla ei ollu nii hyöii pohjatietoa -- ni ei mun kouluaikana puhuttu siitä et onko sukupuoli binäärinen ominaisuus vai ei. Oon opiskellu ite ja jos on vieras ilmiö tai käsite ni selvitän asiat ennemmin kuin annan olla.”

Eriarvoisuuden purkamiseen kouluarjessa vaaditaan opettajalta pedagogista osaamista ja joustavuutta. Opettajat kuvasivat, että erityisesti tunnin kulku ja sisällöt sekä käytettävät opetusmenetelmät tulee valita tarkasti, jotta eriarvoisuuden purkaminen kouluarjessa onnistuu. Pedagogisella osaamisella opettajat tarkoittivat esimerkiksi priorisointia ja tukiopetuksen järjestämistä. Alla olevassa lainauksessa opettaja kuvaa hyvin sitä, miten hän priorisoi resursseja kun luokassa oppilaalla on oppimisvaikeus sekä valitsee opetusmenetelmiä niin, että mahdollisimman moni hyötyisi niistä. Tällainen keino on esimerkiksi opetuksen leikillisuus.

”Niin sillan [kun oppilaalla oppimisvaikeus] en tarkota et pitäs jättää ilman resurssia, mut ei kannata käyttää puolta tuntia aikaa lukemiseen sen kanssa koska se on turhauttavaa sille lapselle ja aikuiselle ja pois muiden resursseista vaan sitten miettiä että mitä vaikka sellasia harjoituksia tai leikkejä voi siellä luokassa tehdä et ois muille leikkiä ja tälle yhdelle kuntoutusta. Mut ehkä mä ajattelen et kenen tuen tarpeisiin mä tänään panostan ja kuinka paljon ja yrittää valita sellaiset joista sit mahdollisimman moni hyötyy.”

5.2.3 Toiminta koulun tasolla

Koulun tasolla eriarvoisuutta purkavia toimia kuvattiin niin helpottavien keinojen kuin haasteiden näkökulmista. Kuten kuviosta 3 huomataan, opettajat kuvasivat eriarvoisuuksien purkamista koulun tasolla kolmesta eri näkökulmasta: yhteistyön, koulun ilmapiirin ja asenteiden sekä resurssien ja tukitoimien kautta. Opettajat kuvasivat haasteita erityisesti koulun tasolla: puutteelliset resurssit ja kollegoiden pinttynneet asenteet tai koulun passiivinen toimintakulttuuri aiheuttivat opetustyössä haasteita purkaa eriarvoisuutta. Opettajien kuvatessa koulun tasolla tapahtuvaa eriarvoisuuden purkamista, jäi oman toimijuuden kuvaaminen yleisesti vähemmälle. Kuitenkin mikäli opettaja kuvasi toimintaa resurssien puitteissa olevien mahdollisuuksien kautta, kuvattiin toimijuutta ja keinoja tarkemmin sekä useammilla tasoilla. Nämä tulokset ovat linjassa luvun 2.4 kuvauksen kanssa, jonka mukaan toimijuus typistyy toiminnaksi, mikäli kontekstista puuttuu opettajan oma positio ja vaikutusvalta.

Kaikki opettajat kuvasivat koulun tasolla positiivisena eriarvoisuutta purkavana keinona erilaiset yhteistyöt esimerkiksi moniammatillisesti. Opettajat kuvasivat opettajien keskinäisen sekä rehtorin ja kodin kanssa tehdyn yhteistyön auttavan opetustyössä tapahtuvaa purkamista. Dialogia eri kasvatusalan asiantuntijoiden kanssa tarvitaankin eriarvoisuutta purettaessa. Esimerkiksi tilaisuudet, joissa rehtorit tapaavat erilaisia koulutuksen järjestäjiä, voivat toimia kanavana eriarvoisuuden purkamisessa, jos kenttätyöstä saatu palaute välitetään päättäviin elimiin. (Hannus, 2018, s.41.) Moniammatillista yhteistyötä kuvattiin niin koulun sisäisenä esimerkiksi ohjaajien ja erityisopettajien kanssa kuin koulun ulkopuolisten tahojen, kuten poliisi kanssa. Ongelmatilanteet, joiden purkamiseen on ennalta sovittu tietyt toimintamallit, olivat opettajien mielestä helpompia hoitaa. Alla olevassa lainauksessa opettaja kuvaa selkeästi toimintamallin, jonka mukaan koulussa toimitaan, kun rasistisia tilanteita ilmenee. Lainauksessa opettaja kuvailee kronologisessa järjestyksessä sitä, keneltä tilanteessa voidaan saada apua.

”Reksit on kyllä yleensä aina auttamassa tosi hyvin, että se on kyllä kiva ja sitten no esimerkiksi jos on joku rasistinen juttu, ni ensin lähtökohta, että luokanope hoitaa ja sitten sen jälkeen sitten että jos tarvitaan lisää, nii sit on erkkaope, kuraattori ja psykologi, että heidät pitää kutsua ja sitten pitää tänne tämmöinen moniammatillinen yhteistyöpalaveri. Että se on sitten semmoinen, joissa tarvitaan poliisia mukaan. Sitä kutsutaan ankkuripoliisiksi, että kyllä täällä onneksi on aika hyvät tämmöset niinku selkeämmät asiat.”

Läpi haastattelujen opettajat ilmaisivat huolensa koskien riittämättömiä resursseja. Opettajien haastattelut erosivat kuitenkin keskenään siinä, miten he kokivat resurssipulan vaikuttavan omaan toimijuuteen. Osa opettajista kuvasi resurssien puutteellisuuden ikään kuin sitovan heidän kätensä, eikä konkreettisia keinoja eriarvoisuuden purkamiseen nimetty juuri lainkaan tukiopetuksen lisäksi. Osa opettajista taas kertoi resurssipulan aiheuttavan kouluarjessa enemmän *”outoja tilanteita”*, mutta he kuitenkin kuvasivat selviävänsä niistä kunnialla oman aktiivisen toimijuuden ansiosta. Riittäväillä tukitoimilla eriarvoisuutta voidaan purkaa, mutta riittämättömät resurssit vain lisäävät eriarvoisuutta. Hannuksen (2018, s.43) mukaan eriarvoisuutta voidaan purkaa satsaamalla uusia resursseja. Uutena resurssina kouluarjessa tarvitaan usein esimerkiksi koulunkäynnin ohjaajia ja kuraattoreita. Kuten seuraavassa esimerkissä opettaja kuvaa, kouluarjessa erityisopettajan resurssi helpottaa, mutta isossa kuvassa kouluhenkilökunnasta on huutava pula.

”Ei ole kauheasti mitään lisää oikeasti annettavaa [tuen tarpeen oppilaille] ja joo siis esimerkiksi nyt meillä on ollut kyllä kiva tilanne, että ollaan saatu erkkaopettajan resurssia ihan kivasti, mutta että tässä koko koulunkin kontekstissa, niin on kyllä ihan huutava pula aikuisista. Se on mun mielestä suurin juttu ja se on mun mielestä tärkeä juttu”

Huolenaiheena opettajien haastatteluissa nousivat esiin myös kouluhenkilökunnan pinttyneet asenteet ja muuttumaton toimintakulttuuri: *”Niin on niinku paljon puhuttu, että pitäisi niinku kouluttaa näitä meidän joitakin opettajia”*. Aiemmin kuvattujen eriarvoisuutta purkavien toimintojen jälkeen tärkeä vaihe eriarvoisuuden purkamisessa onkin vanhojen käyttäytymismallien ja pinttyneen toimijuuden muuttaminen oikeaan suuntaan. Tästä näkökulmasta

opettajien tulisi tarkastella oppilaisiin kohdistuvia ennakkoluulojaan ja odotuksiaan uudestaan sekä muuttaa niitä positiivisemmiksi ja antaa herkemmin esimerkiksi positiivista palautetta. Tämän myötä eriarvoisuutta puretaan, kun epäsuotuisassa asemassa olevien mahdollisuuksia tuetaan uusilla toimintatavoilla (Hannus, 2018, s.44.) Kuten alla olevassa esimerkissä, haastatteluissa nousi esiin myös se, että opettajat halusivat haastaa koulutuksen ja opetuksen tavoitteita vastaamaan enemmän ihmisenä kasvamisen haasteeseen.

"Mut halutaanko, että ne tavoitteet on siellä et tietty määrä osaamista tai oppiainesidonnaista oppimista tapahtuu vai halutaanko et ne on siellä ihmisessä kasvamisessa ja vaikka motivaatiossa ja itsesäätelyssä ja itsetuntemuksessa ja oppijaminäkuvan alueella"

Huoli kollegojen ammattitaidosta kohdata erilaisuutta ja purkaa eriarvoisuutta kattaa oikeastaan koko eriarvoisuuden purkamisen tulosluvun 5.2, sillä pinttyneet, rajoittavat asenteet opetustyössä ilmenevät kaikilla näillä osa-alueilla. Yksi keino pitää huoli kasvatusalan ammattilaisten ammattitaidosta onkin aktiivinen kouluttaminen sekä yleisesti aktiivinen opettajien oman toimijuuden tarkastelu ja reflektio.

6 POHDINTA

6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimuksemme tulokset osoittivat, että erot oppilaiden välillä luovat eriarvoisuutta, joka ilmenee kouluarjessa. Eriarvoisuutta luovia eroja kuvattiin kahdella tasolla: perhetaustan ja yksilöllisten erojen mukaan. Keskeisiä perhetaustan eroihin liitettyjä eriarvoisuuden muotoja olivat sosioekonominen asema, perheen tuki ja muut resurssit, perherakenne sekä ajattelumallit ja arvot. Yksilöllisiin eroihin liitettyjä eriarvoisuuden muotoja olivat etnisyys, oppimisvalmiudet ja normeista poikkeavat ominaisuudet. Eriarvoisuuden purkamista käsiteltiin kolmessa tasossa: opetustyön lähtökohtien osalta, opettajan omana toimijuutena sekä koulun toiminnan tasolla. Tutkimuksemme tulokset eriarvoisuuden ilmenemisestä ovat monin osin linjassa aiemman tutkimuksen kanssa. Näitä näkökulmia avaamme tässä luvussa.

Tutkimuksessamme eriarvoisuus nähtiin siis moninaisena ja se sai monia merkityksiä. Kuten jo tutkimuksen alussa toimme esiin, on eriarvoisuus käsitteenä sellainen, joka saa moninaisia merkityksiä ihmisistä ja kontekstista riippuen. Mattila (2020, s.16) sanoittaakin hyvin, että eriarvoisuuden muodoista on puhuttava myös rinnakkain. Tutkimuksemme tulosten osalta eriarvoisuus kuvattiin ensinnäkin oppilaiden välisinä, jo olemassa olevina eroina, jotka luovat oppilaille epätasaisia lähtökohtia. Lisäksi eriarvoisuutta käsiteltiin eriarvoisuuden tuottamisen näkökulmasta: eriarvoisuutta luodaan ja tuotetaan arjessa muun muassa sosiaalisesti. Nämä näkyvät myös aiemmassa eriarvoisuuden tutkimuksessa: tietyt erot nähdään itsessään eriarvoisuuden muotoina (esim. Eskelinen ym., 2020), mutta osaltaan eriarvoisuutta myös tuotetaan (Huilla, 2022).

Tutkimuksessamme opettajat toivatkin esiin monista näkökulmista sitä, että koulu voi olla osaltaan tuottamassa eriarvoisuutta. Kuten jo aiemmin tämän tutkimuksen aikana olemme esittäneet, on esimerkiksi Huilla (2022) tuonut esiin väitöskirjassaan juuri tätä näkökulmaa: koulu voi myös tuottaa eriarvoisuutta.

Koulun toimintakulttuuri onkin keskiössä esimerkiksi huono-osaisista taustoista tulevien oppilaiden pääomien kasvattamisessa (Huilla, 2022, s.52).

Tutkimuksemme tulokset osoittavat, että eriarvoisuuden tuottamista tapahtuu koulussa sekä opettajien ja muun kouluhenkilökunnan että oppilaiden välisen toiminnan seurauksena. Samankaltaisia tuloksia saatiin myös Kankkusen ym. (2010) tutkimuksessa, joka kosketti lasten ja nuorten kokemaa syrjintää Suomessa. Heidän tutkimuksensa mukaan kouluympäristössä kuka vaan voi joutua syrjityksi. Erityisesti yläkoulussa syrjinnän perusteeksi riittää lähestulkoon mikä vaan havaittu ero. Sama tutkimus osoittaa myös, että lapset ja nuoret kokevat koulussa syrjintää myös aikuisten taholta. Tämän syrjinnän todettiin aiheuttavan eriarvoisuuden kokemuksia. (Kankkunen ym., 2010).

Syrjintä on siis yksi eriarvoisuutta tuottava mekanismi (Kankkunen ym., 2010; Therborn, 2014). Tämä tuli esiin myös vahvasti meidän tutkimuksessamme: eriarvoisuuden todettiin ilmenevän arjessa ulossulkemisen ja syrjinnän kautta. Tästä syystä toiseuden ja ulossulkemisen näkökulmat ovat tutkimuksemme kannalta keskeisiä. Vaikka emme suoranaisesti tutkineet toiseutta tai käsitelleet sitä erikseen haastatteluissa, kulki se tutkimuksemme mukana, läpileikkaavana. On mielestämme kiinnostavaa pohtia, onko ulossulkeminen tai toiseuttaminen aina tai yleensä edes tiedostettua, vai tapahtuuko se sen seurauksena, että yhteiskunnan ja koulun tuottamiin normeihin sopeutuvien yksilöiden ei tarvitse aktiivisesti tarkastella maailmaa eri näkökulmista.

Keskeiseksi kontekstiksi tutkimustulostemme osalta muodostui koulujen profiilit, joita opettajat toivat puheessaan jatkuvasti esiin ja jota vasten he peilasivat esimerkiksi käsityksiään eriarvoisuudesta koulukontekstissa. Opettajat osasivat kuvailla monipuolisesti ja oma-aloitteisesti aluetta, jolla heidän työskentelykoulunsa sijaitsee sekä koulun oppilasprofiilia. Tämä kertoi mielestämme opettajien asiantuntijuudesta ja kyvystä tunnistaa eroja koulujen välillä sekä nähdä, kuinka konteksti vaikuttaa siihen, millaisena eriarvoisuus näyttääytyy. Esimerkiksi hyväosaisten alueiden kouluilla työskentelevät opettajat sanoittivat sitä, että eriarvoisuus ei näyttäydy heidän arjessaan niin räikeänä kuin jossain muussa koulussa.

Huilla (2022, s.31) toi tutkimuksessaan esiin, että kouluilla on usein mahdollisuuksia tukea hyvin yksittäisten oppilaiden haasteita silloin, kun suurin osa koulusta voi hyvin. Haasteiden lisääntyessä ja keskittyessä yhteen kouluun vähenevät koulun mahdollisuudet ja resurssit auttavat. Meidän tutkimuksessamme ilmeni hieman ristiriitaa tämän näkemyksen kanssa: tutkimuksemme opettajat toivat hyväosaisten koulujen osalta esiin sitä, että tuen toimia ei nähty keskeisenä tai niitä ei ollut riittävästi tarjolla.

Hyväosaisen koulun arjessa eriarvoisuutta synnyttävät mekanismit yhdistyivätkin tutkimuksessamme paljon siihen, millaiset oletukset ja normit koulussa vallitsevat. Sen sijaan kouluissa, joissa monimuotoisuutta ilmeni enemmän, oli moninaisuus ja esimerkiksi tuen tarvitseminen normalisoitu arjessa enemmän. Tämä on linjassa aiemman kirjallisuuden kanssa: ympäröivä yhteiskunta, koulu ja sen toimijat tuottavat normeja. Poikkeavuus, erityisyys ja eriarvoisuus määrittyvätkin siis aina kontekstin mukaan. (Rinne, 2012, s.34; Silvennoinen & Pihlaja, 2012, s.17). Myös Juva (2019) on tutkinut väitöskirjassaan normaaliuden rakentumista kouluarjessa. Hän tutki, millaista ulossulkemista seuraa koulun ja siellä työskentelevien aikuisten tuottamien normien myötä. Hänen mukaansa koulu on helpommin kaikkien koulu, jos sillä on tavoitteena normalisoida erilaisia lähtökohtia ja oppilaita. (Juva, 2019.)

On mielenkiintoista pohtia, pidetäänkö eriarvoisuutta nimenomaan tiettyjen, profiililtaan huono-osaisempien koulujen haasteena ja miten tämä oletus näyttää profiililtaan ja maineeltaan hyväosaisten koulujen arjessa. Me ajattelemmekin, että haasteita kytee kaikkialla ja kuten tutkimuksemmekin osoitti, näissä hyväosaisissa kouluissa nuo eriarvoisuuden ongelmat ja ilmiöt saattavat olla nimenomaan syvemmillä tai piilossa. Näissä kouluissa arjessa ei ole välttämättä nähty keskeisenä tunnistaa tai kohdata erilaisuutta ja eriarvoisuutta yhtä mittavasti. Lisäksi pohdimme, luodaanko näissä kouluissa enemmän oletuksia ja normeja, kun oppilasmassan oletetaan olevan lähtökohtaisesti homogeenisempää kuin toisessa koulussa, jossa moninaisuus on näkyvämpää.

Tutkimuksessamme kaikkien opettajien selkeä lähtökohta ja tavoite opetustyölle oli perusopetuksen opetussuunnitelmaa (2014) mukaillen erojen

tasaaminen sekä epäkohtiin puuttuminen. Haastatteluissa opettajat pohtivat omaa positiotaan ja sen merkitystä eriarvoisuuden purkamisessa kouluarjessa. Aktiivinen toiminta erojen tasaamiseksi ja eriarvoisuuden purkamiseksi vaatiikin opettajalta oman positionsa tunnistamista ja reflektointia (Eteläpelto, Heiskanen & Collin, 2011, s.14–15).

Eriarvoisuuden purkamisessa voidaan hyödyntää Hannuksen (2018, s.41) hierarkioiden purkamisen spiraalia, jossa purkaminen alkaa ilmiön tiedostamisesta ja haastamisesta. Jotta eriarvoisuutta kouluarjessa voidaan purkaa, vaaditaan opettajalta kykyä tiedostaa jo olemassa olevia eroja ja eriarvoisuuksia. Tiedostamisen lisäksi eriarvoisuutta purkavaan toimintaan vaaditaan opettajalta aktiivista toimijuutta ja asioihin vaikuttamista. Opettajien toimijuus tulikin vahvasti esiin haastatteluissa, joissa opettajat kuvasivat eriarvoisuuden purkamiseksi tehtäviä toimia niin koulun kuin yksittäisen opettajan tasolla. Toimijuus vaatii valtaa ja kapasiteettia tehdä päätöksiä, kun haluaa vaikuttaa asioihin sekä saada aikaan jotakin (Gordon, 2005b, s.115; Eteläpelto, Heiskanen & Collin, 2011, s.14–15). Opetustyössä eriarvoisuuden purkamiseen liittyvää toimijuutta kuvattiin esimerkiksi havainnointina, tilanteisiin puuttumisena ja esimerkkinä toimimisena.

Tutkimuksessamme opettajat kuvasivat opetustyön ja toimijuuden haasteena koulun tasolla riittämättömät resurssit. Uusien resurssien kohdentaminen tasaa eriarvoisuutta ja ne ovat keskeinen tekijä hierarkioita purettaessa (Hannus, 2018, s. 41). Mielenkiintoista oli se, miten opettajan toimijuuden kuvaaminen muuttui resursseista puhuttaessa. Mikäli riittämättömät resurssit nähtiin opetustyötä estävänä tekijänä, opettajan oman toimijuuden ja konkreettisten eriarvoisuutta purkavien toimien sanoittaminen jäi vähemmälle. Mikäli taas opettajat kuvasivat eriarvoisuuden purkamista olemassa olevien resurssien puitteissa, sanoitettiin toimijuutta ja konkreettisia keinoja enemmän.

Kaiken kaikkiaan opettajat kuvasivat monipuolisesti ja usealla tasolla eriarvoisuuden purkamisen mahdollisuuksia. Eriyisen hienoa ja jopa lohduttavaa oli huomata, että kaikki tutkimuksemme opettajat näkivät vahvasti

tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen tähtäävän toiminnan opetustyön ja kouluarjen rakentamisen lähtökohtana. Yhtä tutkimuksemme opettajaa vielä lainataksemme: ”parempi tilanne on se, et peruskoulun päättävä nuori ei osaa niitä oppiaineiden asioita, jos sillä on usko ja luottamus itseensä ja siihen, että tietää et pystyy oppimaan ja etenemään.”

6.2 Tutkimuksen arviointi

Pyrimme olemaan avoimia tutkimuksen vaikuttavuuden ja kattavuuden osalta. Koska tutkimuksemme tarkoituksena on kuvata laadullisesti sitä, miten eriarvoisuutta kuvataan ja millaisena tutkittavat sen kokevat, täytyy meidän pitää mielessä, että tutkimustuloksia ei voi yleistää. Laadullisen tutkimuksen tarkoitus ei ole yleisestikään tuottaa tilastollista tutkimusta vastaavia yleispäteviä päätelmiä ja aineiston riittävyttä on vaikea arvioida (Eskola & Suoranta, 1998, s.155). Sen sijaan laadullisen tutkimuksen tavoitteena on lisätä syvällistä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä ja rikastaa aiempaa tutkimusta (Puusa & Julkunen, 2020, s.181). Pohdimmekin, olisimmeko voineet tutkimuksellamme saavuttaa vielä syvällisempää ja rikkaampaa tietoa, jos olisimme rajanneet tutkimusongelmaa, -kysymyksiä tai -kohdetta tarkemmin.

Fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena on kuvata ihmisten tapoja ajatella ja kokea maailmaa, ei kuvata maailmaa itsessään (Marton, 1988). Tutkimuksessamme opettajat esittivät omat käsityksensä todellisuudesta. Vaikka tämä ei itsessään kerro objektiivista totuutta eriarvoisuuden ilmenemisestä koulussa, on mielestämme kuitenkin hyvä pitää mielessä, että tutkittavat ovat kaikki kasvatusalan ammattilaisia ja sen myötä arjen ja siellä esiintyvien ilmiöiden parhaita asiantuntijoita.

Keskeinen osa-alue laadun arvioinnissa on se, miten käytetyt menetelmät, kerätty aineisto ja teoria sopivat yhteen (Puusa & Julkunen, 2020, s.188). Tutkimuksemme oli aineistolähtöinen ja pyrimmekin rakentamaan teoriaa tutkimuksen edetessä tulosten kanssa yhteensopivaksi sekä olemaan joustavia tutkimuskysymysten muovaamisen kanssa läpi tutkimuksen. Mielestämme

fenomenografinen ote sopi hyvin tutkimuksemme tapaan tuottaa tietoa eriarvoisuudesta opettajien käsitysten kautta. Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä sopi hyvin käsityksiä tutkiessa.

Valittuja tutkimusmenetelmiä hyödyntäessä tulee muistaa, että tietoa rakennetaan aina tutkijan käyttämän vallan kautta: tutkija määrittää sen, mitä tulkitsee, miten tulkitsee ja minkä määrittää tieteenksi (Eskola & Suoranta, 1998, s.17, s.49). Pyrimme myös läpi tutkimuksen tunnistamaan oman subjektiivisuutemme eli suhteemme ja ennakkonäkemyksemme käsiteltävään aiheeseen, tutkittaviin ja tutkimuskontekstiin. Koska eriarvoisuuteen liittyvät teemat ovat meille tärkeitä, on meidän hyväksyttävä se, että näkemyksemme ja henkilökohtaiset kokemuksemme vaikuttavat väistämättä tapaamme lähestyä tutkimusta ja tehdä tulkintoja. Yleisesti ottaen täydellinen objektiivisuus ihmistutkimuksessa on käytännössä mahdotonta saavuttaa (Aaltio & Puusa, 2020, s.170–173.) Tutkimuksemme objektiivisuutta lisää kuitenkin se, että tutkijoita oli kaksi, joten lähestymme aihetta omista, jokseenkin erilaisista taustoista ja lähtökohdista. Lisäksi koemme, että meillä on kyky myös tarkastella kriittisesti omia näkemyksiämme: pystymme ja haluammekin haastaa sekä reflektoida niitä.

Meidän tulee haastattelijoina tiedostaa olevamme keskeinen osa haastattelutilannetta. Oma tietoisuutemme ja subjektiivisuutemme on jatkuvasti läsnä haastattelussa ja vaikuttaa siihen, miten tulkitsemme tilannetta ja toisen henkilön sanomaa. (Syrjälä, 1994, s.136.) Lisäksi vuorovaikutuksellamme on merkitystä prosessin kannalta: myötäelävä, lempeä haastattelijaa saa haastateltavasta todennäköisemmin paljon enemmän irti. Oma inhimillisuus ja ihmisyyys kannattaa tuoda esiin, ja tähän pyrimme luomalla haastatteluista dialogisia. (Eskola & Suoranta, 1998, s.17, s.69.) Kaiken kaikkiaan haastattelussa korostuu tutkijan roolin herkkyyttä (Niikko, 2003, s.31), koska olemme vahvana osana sekä vuorovaikutuksen ja tilanteen ilmapiirin luomisen näkökulmasta, että tuomme mukaanamme väistämättä oman tapamme tarkastella aiheita.

Aineiston ja sitä kautta tutkimuksen validiteettiin vaikuttaa keskeisesti se, kertoivatko tutkimushenkilöt olettamastamme asiasta, eli eriarvoisuudesta.

(Syrjälä, 1994, s.129.) Lisäksi meidän tulee tarkastella kriittisesti sitä, miten kykenemme arvioimaan tutkittavien jakaman tiedon kuvaavan todellisuudessa heidän ajatteluaan. Tutkimuksemme rakentuu tutkittavien käsitysten pohjalta ja haastattelutilanteissa pyrimme tuottamaan eriarvoisuuden ilmiön pohdintaa. Meidän onkin pohdittava, miten voimme varmistaa, että tutkittavat ovat saaneet ilmaistua itseään riittävästi. Näihin voimme vaikuttaa luomalla haastatteluun valmiiksi muun muassa apukysymyksiä ja avainsanoja, jotka hieman ohjaavat haastateltavaa relevanttien aiheiden pariin. Pyrimme kuitenkin olemaan ohjaamatta keskustelua ja haastateltavan ajatuksia liikaa, sillä olemmekin kiinnostuneet juuri siitä, miten tutkittavat kuvaavat eriarvoisuutta - tähän ei siis ole suoranaisesti "oikeaa ja odotettua" vastausta. Haastattelujen läpi tutkittavat vaikuttivat siltä, että heidän oli luontevaa kertoa ja keskustella aiheesta. Vaikka haastattelut olivat dialogisia, oli tutkittavilla selkeästi halu tuoda näkemyksiään esiin, sillä he puhuivat luontevasti ja täyttivät haastattelua.

Tutkimuksen luotettavuutta tulee pohtia myös siitä näkökulmasta, minkä verran opettajat jättivät asioita kertomatta sen vuoksi, etteivät he tiedostaneet ilmiötä tai sen vuoksi, että he eivät tunnustaneet ilmiötä. Pyrimme luomaan mahdollisimman avoimen haastatteluilmapiirin, jonka myötä opettajat rohkenisivat puhumaan asioita aidosti ilman suodatinta tai pelkoa siitä, että me haastattelijoina tuomitsisimme tai arvioisimme heidän käsityksiään eriarvoisuuden ilmenemistä.

Lisäksi haastateltavat kiittivät meitä jälkikäteen ja toivat esiin sen, kuinka tärkeää heidän mielestään näitä asioita on pohtia aika ajoin. Myös me tutkijoina koemme, että opettajan on tärkeää oman ammattitaidon kannalta pohtia näitä teemoja erityisesti niin, että joku kuuntelee ja on aidosti kiinnostunut. Lisäksi normien ja jäykkien rakenteiden purkamisessa sekä eriarvoisuuden vastaisessa taistelussa keskeistä on koulukentän toimijoiden kyky itsereflektioon.

Laadullisen tutkimuksen validiteettiin vaikuttaa lisäksi esimerkiksi se, kuinka eheä tutkimuksen kohteena oleva ilmiö on (Aaltio & Puusa, 2020, s.171) eli meidän tutkimuksessamme eriarvoisuus. Tutkimuksessamme eriarvoisuus käsitteenä ja ilmiönä on määrittynyt opettajien kuvausten kautta. Tällaisessa

tavassa tuottaa käsitteenmäärittelyä voi nähdä sekä mahdollisuuksia että haasteita. Toisesta näkökulmasta tutkimme aidosti ja autenttisesti sitä, mistä opettajat kertovat. Toisaalta sen myötä eriarvoisuuden käsitteestä tulee tutkimuksessamme laaja ja hieman hajanainen. Onneksemme aineistosta löytyi selkeitä yhtenäisiä käsityksiä, joiden myötä tutkimuksen linjat ja kategoriat muodostettiin. On myös oleellista huomioida, että tutkimuksen analyysivaiheessa opettajien puhuessa esimerkiksi eroista tai erilaisuudesta arvottavaan sävyyn, olemme osin tutkijoina tuottaneet tulkinnan eriarvoisuudesta.

Fenomenografisia tutkimuksia vastaavanlaisista aiheista on löydettävissä melko vähän. Syrjälän (1994, s.128) mukaan "tutkimuksen tulee syntyä vuorovaikutuksessa alan aikaisemman tutkimuksen ja teoreettisen pohdiskelun kanssa". Meidän tuleekin pohtia, kuinka voimme tuottaa luotettavaa tietoa tutkimuksellamme. Tutkimuksia siitä, millaisia merkityksiä opettajat antavat eriarvoisuudelle on hyvin kapeasti. Fenomenografian uranuurtaja Marton kuvaa teoksessaan *Necessary conditions of learning* (2015) fenomenografian soveltuvuutta oppimisen tutkimukseen. Muutenkin fenomenografian avulla on tutkittu suhteellisen paljon oppimista (mm. Paakkari, 2012; Töytäri, 2019), mutta se toimii vastaavasti pätevänä analyysimenetelmänä ja lähtökohtana myös muussa kasvatustieteellisessä tutkimuksessa (ks. mm. Holopainen, Kalalahti & Varjo, 2017).

Lisäksi laadullista tutkimusta on pidetty osin subjektiivisena tiedon tuottamisen tapana ja sen tieteellistä pohjaa on kritisoitu. Tätäkin fenomenografista tutkimusta voi toki kritisoida siitä, että se tuottaa subjektiivista ja suhteellista tietoa. Tutkimusmenetelmät on valittu kuitenkin tarkoituksenmukaisesti huomioiden tutkimuksen luonteen ja laajuuden. Jos haluaisimme tehdä ns. kovaa tutkimusta, valitsisimme varmasti sekä toisenlaisen lähestymistavan tutkimukselle että toisenlaiset tutkimuskysymykset ja -menetelmät. Näiden menetelmien valinta tuntui kuitenkin meistä luontevalta, mielekkäältä ja mielenkiintoiselta - halusimme ensisijaisesti syventää ymmärrystä ja herättää ajatuksia tutkittavasta aiheesta.

6.3 Jatkotutkimusaiheet ja käytännön sovellukset

Kansainvälisesti on tehty huomattavasti enemmän tutkimusta muun muassa koulutuksellisesta eriarvoisuudesta ja luokkaeroista sekä näiden yhteydestä. Pohdimmekin jo tutkimuksen alkuvaiheessa sitä, johtuuko suomalaisen tutkimuksen vähyys siitä, että suomalaista peruskoulua pidetään tasa-arvon tukipilarina? Tutkimuksessamme puhumme kuitenkin suomalaisesta hyvinvointiyhteiskunnasta ja siinä kontekstissa ilmenevästä eriarvoisuudesta. Globaalilla tasolla eriarvoisuus on vielä räikeämpää ja syvään juurtuneempaa ja sen purkaminen vaatii suunnitelmallista työtä.

Totuus on se, että yksi tutkimus ei voi millään kuvata riittävän kattavasti näin monipuolista, moninaista ja laajalle levittyvää aihetta ja siihen kiinnittyviä ilmiöitä. Vaikka opettajat ovat asiantuntijoita kuvaamaan eriarvoisuuden ilmenemistä kouluarjessa, tulee muistaa, että oppilaiden omia kokemuksia ei ole tässä yhteydessä tutkittu. Tutkimusta eriarvoisuudesta voisikin jatkaa oppilaiden käsityksiin ja kokemuksiin, tukemaan opettajien näkemyksiä. Eriarvoisuus on myös subjektiivisesti koettua, joten oppilaiden kokemusten tutkiminen tuottaisi varmasti autenttista tietoa.

Kuten olemme jo tutkimuksessamme todenneet, koulukontekstissa eriarvoisuuteen vaikuttavat yhdessä arjen toimijat ja koulutusjärjestelmä. Vaikka tässä tutkimuksessa tutkimuskohteena ovat olleet opettajat, on meillä ollut läpi tutkimuksen vahvasti mielessä se, ettei näin laajojen yhteiskunnallisten asioiden ratkaiseminen ole pelkästään opettajien harteilla. Tutkimuksemme tarkoituksena ei ole siis ollut kritisoida opettajia ja tuoda esiin heidän toimintansa puutteita, vaan tuoda näkyviin heidän käsityksiään ja näkemyksiään, sillä ne heijastelevat mielestämme hyvin yhteiskunnallista tilannetta.

Koulun arkea koskettavien analyysien lisäksi kaivataan edelleen laajempia, koulun rakenteita ja koulujärjestelmää analysoivia tutkimuksia. Tiedostamme sen, ettei yksittäinen opettaja voi yksittäisten tilanteiden myötä kääntää suuntaa, vaan vastuu muutoksesta kuuluu koko yhteiskunnalle ja opetusta järjestäville tahoille. Kankkunen kumppaneineen (2010, s.52) tuo esiin tämän syrjinnän

näkökulmasta: jotta syrjintään voidaan todella puuttua, on kyseessä suuri, rakenteellinen tehtävä, joka ravistelee koko koulukulttuuria.

Koemme myös, että näitä teemoja olisi erittäin tärkeää tuoda lisää näkyviin opettajankoulutukseen. Kuten toimme esiin jo tutkimuksen alussa, koemme opettajaopintojemme myötä näinkin keskeisten yhteiskunnallisten teemojen saavan liian vähän painoarvoa koulutuksessamme. Lisäksi olisi tärkeää pitää huoli siitä, että kentällä työskentelevillä opettajille olisi riittävästi ymmärrystä, osaamista ja asiantuntijuutta kohdata erilaisuutta sekä toimia tietoisesti ja sinnikkäästi eriarvoisuuden purkamisessa. Eriarvoisuuden vastainen taistelu kuuluu kaikille ja opettajien koulutukseen panostamalla luodaan suuntaa sille, miltä peruskoulu näyttää tulevaisuudessa.

LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa, P. Juuti, I. Aaltio, M. Siltaoja, A. Puusa & V. Sorsa (toim.). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Ahonen, S. (2003). Yhteinen koulu: *Tasa-arvoa vai tasapäisyyttä?: koulutuksellinen tasa-arvo Suomessa Snellmanista tähän päivään*. Vastapaino.
- Antikainen, A., Rinne, R., & Koski, L. (2021). *Kasvatussosiologia*. (6. uudistettu painos). PS-kustannus.
- Becker, H. S. (1991). *Outsiders: Studies in the sociology of deviance*. (uusi painos). Free Press.
- Eskelinen, N., Erola, J., Karhula, A., Ruggera, L. & Sirniö, O. (2020). Eriarvoisuuden periytyminen. Teoksessa M. Mattila (toim.). *Eriarvoisuuden tila Suomessa 2020*. 129–157. Kalevi Sorsa -säätio 2020.
- Eteläpelto, A., Heiskanen, T. & Collin, K. (2011). Vallan ja toimijuuden monisäikeisyys. Teoksessa A. Eteläpelto, T. Heiskanen & K. Collin (toim.) *Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa*. 11–32. Aikuiskasvatuksen 49. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Hansaprint.
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Gordon, T. (2005a). Kulttuurit, erot ja kohtaamiset. Teoksessa R. Mietola, E. Lahelma, S. Lappalainen & T. Palmu (toim.). *Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä: erontekojä ja yhdessä tekemistä*. 163–176. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Gordon, T. (2005b). Toimijuuden käsitteen dilemmoja. Teoksessa A. Meurman-Solin & I. Pyysiäinen (toim.). *Ihmistieteet tänään*. 114–130. Gaudeamus.
- Hannus, S. (2018). *Pienten askelten tanssi: Performatiivoinen etnografia hierarkioiden rakentumisista ja purkamisen mahdollisuuksista kahdella yläkoululla*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]

- Holopainen, J., Kalalahti, M., & Varjo, J. (2017). "Mun tehtävä on tukea ja esittää kysymyksiä ja kulkea rinnalla": Asiantuntijoiden näkemyksiä maahanmuuttajataustaisten nuorten siirtymisestä toiselle asteelle. *Kasvatus*, 48(3), 203–216.
- Huilla, H. (2022). *Kaupunkikoulut ja huono-osaisuus*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto].
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). *Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä*. *Kasvatus* 37(2), 162–173.
- Hyvärinen, R., Riitaoja, A-L. & Särkelä, E. (2014). *Peruskoulu samuuden, erilaisuuden ja toiseuden kokemuksen tilana*. Teoksessa M. Gissler, M. Kekkonen, P. Känkänen, P. Muranen, M. Wrede-Jäntti & R. Hänninen (toim.). *Nuoruus toisin sanoen. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos: Nuorisotutkimusverkosto: Nuorisoasiain neuvottelukunta*. 63–72.
- Häkkinen, K. (1996). *Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä: Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin*. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Härkönen, J. (2010). *Sosiaalinen periytyvyys ja sosiaalinen liikkuvuus*. Teoksessa J. Erola (toim.). *Luokaton Suomi?: Yhteiskuntaluokat 2000-luvun Suomessa*. 51–66. Gaudeamus.
- Jahnukainen, M., Kalalahti, M., Kivirauma, J., & Holmberg, L. (2019). *Oma paikka haussa: Maahanmuuttotilaiset nuoret ja koulutus*. Gaudeamus.
- Jauhiainen, A. (2012). *Oppilashuolto normaaliuden, poikkeavuuden ja hyvinvoinnin rajapinnoilla*. Teoksessa H. Silvennoinen & P. Pihlaja (toim.). *Rajankäyntejä: tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkinnoista ja määrittelyistä*. 367–390. Turku: Kasvatustieteiden laitos.
- Juva, I. (2019.) *Who can be 'normal'? Constructions of normality and processes of exclusion in two Finnish comprehensive schools*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto].
- Kailaheimo-Lönnqvist, S., Kilpi-Jakonen, E., Niemelä, M. & Prix, I. *Eriarvoisuus koulutuksessa*. Teoksessa M. Mattila (toim.). *Eriarvoisuuden tila Suomessa 2020*. 93–125. Kalevi Sorsa -säätiö 2020.

- Kallinen, Timo & Kinnunen, Taina. Etnografia. Teoksessa J. Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/> [Viitattu 02.11.2022.]
- Kankkunen, P., Harinen, P., Nivala, E. & Tapio, M. (2010). *Kuka ei kuulu joukkoon?* Lasten ja nuorten kokema syrjintä Suomessa. sisäministeriö.
- Kettunen, J. (2021). Fenomenografia. Teoksessa J. Vuori (toim.). *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/teoreettis-metodologisetviitekehukset/fenomenografia/> [Viitattu 02.01.2023]
- Kettunen, J., & Tynjälä, P. (2018). Applying phenomenography in guidance and counselling research. *British Journal of Guidance and Counselling*, 46(1), 1-11.
- Koskela, M. & Tuomi, E. (2020). *Toisin tehty - Keskusteluja koulusta*. Kustantamo S&S.
- Marton, F. (1988). Phenomenography: A research approach to investigating different understandings of reality. Teoksessa R. R. Sherman & R. B. Webb (toim.). *Qualitative research in education: Focus and methods. Explorations in Ethnography Series*. 141-161. Routledge.
- Marton, F. (2015). *Necessary conditions of learning*. Routledge.
- Mattila, M. (2020). Johdanto. Teoksessa M. Mattila (toim.). *Eriarvoisuuden tila Suomessa 2020*. 15–28. Kalevi Sorsa -säätio 2020.
- Metsämuuronen, J. (2011). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. (2. uudistettu painos). International Methelp.
- Mietola, R., Lahelma, E., Lappalainen, S. & Palmu, T. (2005). Johdattelua kohtaamisiin kasvatuksen, koulutuksen ja tutkimuksen kentillä. Teoksessa R. Mietola, E. Lahelma, S. Lappalainen & T. Palmu (toim.). *Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä: erontekoa ja yhdessä tekemistä*. 9–22. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Lehtonen, M. (2005). Muukalaisen paikka. Teoksessa R. Mietola, E. Lahelma, S. Lappalainen & T. Palmu (toim.). *Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen*

kentillä: erontekoja ja yhdessä tekemistä. 151–162. Suomen kasvatustieteellinen seura.

- Naumanen, P. & Silvennoinen, H. (2010). Koulutus, yhteiskuntaluokat ja eriarvoisuus. Teoksessa J. Erola (toim.). *Luokaton Suomi?: Yhteiskuntaluokat 2000-luvun Suomessa.* 67–88. Gaudeamus.
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa.* Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 85.
- Opetushallitus. POPS. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.
- Paakkari, L. (2012). *Widening horizons: A phenomenographic study of student teachers' conceptions of health education and its teaching and learning.* [Väitöskirja: Jyväskylän yliopisto].
- Perusopetuslaki, 628/1998. (1998). 2§. Annettu Helsingissä 21. elokuuta 1998.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L1>
- Puukari, S. & Taajamo, M. (2007). Kulttuurinen kehitystehtävä monikulttuurisen ohjauksen lähtökohtien hahmottamisessa. Teoksessa M. Taajamo & S. Puukari (toim.). *Monikulttuurisuus ja moniammatillisuus ohjaus- ja neuvontatyössä.* 9–21. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Puusa, A. & Julkunen, S. (2020.) Uskottavuuden arviointi laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa, P. Juuti, I. Aaltio, M. Siltaoja, A. Puusa & V. Sorsa (toim.). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät.* Gaudeamus.
- Rissanen, R. (2006.) Fenomenografia. Teoksessa A. Saaranen-Kauppinen & A. Puusniekka. *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto* [verkkojulkaisu]. Luku 5.1. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaristo
<https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>. [Viitattu 2.11.2022.]
- Read, S., Hietajärvi, L. & Salmela-Aro, K. (2022). *School burnout trends and sociodemographic factors in Finland 2006-2019.* Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology 57: 1659–1669. DOI:
<https://doi.org/10.1007/s00127-022-02268-0>
- Reay, D. (2018). Miten mahdollista on koulutuksen tasa-arvo eriarvoisessa yhteiskunnassa? Näkökulmia englannista. Teoksessa R. Rinne, N. Haltia,

- S. Lempinen & T. Kaunisto (toim.). *Eriarvoistuva maailma - tasa-arvoistava koulu?* 29–46. Suomen kasvatustieteellinen seura: Kasvatusalan tutkimuksia 78.
- Riihelä, M. & Tuomaala, M. (2020). Tulo- ja varallisuuserot. Teoksessa M. Mattila (toim.). *Eriarvoisuuden tila Suomessa 2020*. 29–62. Kalevi Sorsa - säätiö 2020.
- Riitaoja, A-L. (2013). *Toiseuksien rakentuminen koulussa: Tutkimus opetussuunnitelmista ja kahden helsinkiläisen alakoulun arjesta*. [Väitöskirja: Helsingin yliopisto].
- Rinne, R. (2012). Koulutus normaaliuden ja poikkeavuuden historiallisena tuottajana. Teoksessa H. Silvennoinen & P. Pihlaja (toim.). *Rajankäyntejä: Tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkinnoista ja määrittelyistä*. 27–56. Turku: Kasvatustieteiden laitos.
- Rinne, R., Silvennoinen, H., Kalalahti, M. & Varjo, J. (2015). Koulutusvalinta keskiluokan hankkeena - keskiluokan fraktioiden eriytyvät valinnat ja asenteet. Teoksessa P. Seppänen, M. Kalalahti, R. Rinne & H. Simola (toim.). *Lohkoutuva peruskoulu: Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka*. 401–436. Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Saari, J. (2015). *Huono-osaiset: Elämän edellytykset yhteiskunnan pohjalla*. Gaudeamus.
- Skeggs, B. (2014). *Class, self, culture*. (suom. Anttila, A., Lahikainen, L., & Jakonen, M.) *Elävä luokka*. Vastapaino. (Alkuperäisteos julkaistu 2003).
- Sensoy, O., & DiAngelo, R. (2017). *Is Everyone Really Equal?: An Introduction to Key Concepts in Social Justice Education*. Teachers College Press.
- Seppänen, P., Kosunen, S. & Rinne, R. (2018). Lohkoutuuko koulutuspolku, katoaako tasa-arvo? Teoksessa R. Rinne, N. Haltia, S. Lempinen & T. Kaunisto (toim.). *Eriarvoistuva maailma - tasa-arvoistava koulu?* 65–91. Suomen kasvatustieteellinen seura: Kasvatusalan tutkimuksia 78.
- Siekkinen, K. (2017). *Educational equality discourses in the Finnish comprehensive school system*. Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.

- Silvennoinen, H., Kalalahti, M. & Varjo, J. (2018). Koulutuspoliittinen tasa-arvo 2000-luvun Suomessa. Teoksessa R. Rinne, N. Haltia, S. Lempinen & T. Kaunisto (toim.). *Eriarvoistuva maailma - tasa-arvoistava koulu?* 93–122. Suomen kasvatustieteellinen seura: Kasvatusalan tutkimuksia 78.
- Silvennoinen, H. & Pihlaja, P. (2012). Erilaisuudesta poikkeavuuteen. Teoksessa H. Silvennoinen & P. Pihlaja (toim.). *Rajankäyntejä: Tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkinnoista ja määrittelyistä.* 17–26. Turku: Kasvatustieteiden laitos.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. TENK. (2018). Hyvä tieteellinen käytäntö (HTK). <https://vastuullinentiede.fi/fi/tutkimustyo/hyva-tieteellinen-kaytanto> [Viitattu 02.11.2022.]
- Therborn, G. (2014). *The killing fields of inequality.* (Suom. T. Henttonen). Eriarvoisuus tappaa. Vastapaino. (Alkuperäisteos julkaistu 2013).
- Thrupp, M. (2018). Opettajat ja sosiaalinen eriarvoisuus: pitäisikö yhteiskunnallisen kontekstin merkitys unohtaa, pitäisikö sitä väheksyä vai pitäisikö se ottaa aidosti huomioon? Teoksessa R. Rinne, N. Haltia, S. Lempinen & T. Kaunisto (toim.). *Eriarvoistuva maailma - tasa-arvoistava koulu?* 47–64. Suomen kasvatustieteellinen seura: Kasvatusalan tutkimuksia 78.
- Töytäri, A. (2019). *Näkökulmia ammattikorkeakouluopettajan oppimiseen ja osaamishaasteisiin.* [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto].
- Varjo, J., Kalalahti, M. & Silvennoinen, H. (2016) Koulutuspolitiikka ja tasa-arvokehityksen suunta: yhteenvetoa ja johtopäätöksiä. Teoksessa H. Silvennoinen, M. Kalalahti, J. Varjo, & N. Haltia (toim.). *Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset.* Luku 12. Suomen kasvatustieteellinen seura FERA
- Vähäsantanen, K., Hökkä, P., Eteläpelto, A. & Rasku-Puttonen, H. (2012). Opettajien ammatillinen identiteetti, toimijuus ja sitoutuminen väljä- ja tiukkakyntentäisessä koulutusorganisaatiossa. *Aikuiskasvatus*, 32(2). 96–106.

Windzio, M. (2013). *Integration and inequality in educational institutions*.
Springer, Dordrecht.

Öhrn, E. (2005). Sukupuoli, yhteiskuntaluokka ja muutoksen esittäminen.
Teoksessa R. Mietola, E. Lahdelma, S. Lappalainen & T. Palmu (toim).
Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä: Erontekoja ja yhdessä tekemistä.
69–86. Suomen kasvatustieteellinen seura.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelurunko

Aloitus: Opettajan oma tilanne, tämän hetken työ ja työhistoria

→ hiukan johdattelua aiheeseen, tutkimuksen tarkoitus

1. Oppilaiden välinen eriarvoisuus kouluarjessa
 - eriarvoisuus
 - *rahan puute, yksinäisyys, etnisyys, sukupuoli, perhetausta, eriarvoinen kohtelu, toiseuttaminen, ulkopuolisuus*
 - eriarvoisuuden ilmeneminen, erojen muovaantuminen eriarvoisuudeksi
 - eriarvoisuuden purkaminen *oma toiminta/koulun toiminta*
 - nuorten keskinäiset suhteet, toiseus ja ulossulkeminen

2. Itsereflektio; opettajan oma positio ja sen vaikutus työssä
 - oma asema yhteiskunnassa sekä suhteessa oppilaisiin, opettajiin, vanhempiin
 - *enemmistö/vähemmistö, keskiluokkaisuus, valkoisuus*
 - puhekulttuuri
 - oman toiminnan ja ajattelumallien tiedostaminen (tunnistaminen ja tunnustaminen)

3. Osaamisen kehittyminen
 - asiantuntijuuden rakentuminen
 - *koulutus, oma tausta*

Lopetus: Jokin tilanne, jossa opettaja/oppilaat/koulu toiminut erityisen hyvin moninaisuuden kohtaamisessa tai eriarvoisuuden tasaamisessa