

Koulujen eriytyminen

Koulun pedagogisen henkilökunnan käsityksiä alueellisesta eriytymisestä ja koulujen eriytymisestä

Vivia Lasonen
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2023
Kokkolan Yliopistokeskus Chydenius
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Lasonen, Vivia. 2023. Koulujen eriytyminen. Koulun pedagogisen henkilökunnan käsityksiä alueellisesta eriytymisestä ja koulujen eriytymisestä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. 90 sivua.

Tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata koulun pedagogisen henkilökunnan erilaisia käsityksiä alueellisesta eriytymisestä ja koulujen eriytymisestä. Tutkimus toteutettiin fenomenografista lähestymistapaa käyttäen. Tutkimuksen aineisto kerättiin yhdessä yhtenäiskoulussa toimivalta koulun pedagogiselta henkilöstöltä, kahdelta luokanopettajalta, kahdelta rehtorilta sekä erityisopettajalta. Aineisto kerättiin teema-haastattelujen avulla ja saatu aineisto analysoitiin fenomenografisen analyysin avulla. Tulosavaruus muodostui kuvauskategorioista, jotka olivat koulutuksellinen tasa-arvo, eriytyminen ilmenemismuotoja, kouluvalinnat, kaupunginosan sekä oppilaiden perheiden yhteys koulun toimintaan, asuinalueiden kehittämisen toimet, koulun tason toimet, kohdennettu rahoitus, tasavertaiset valinnanmahdollisuudet, alueellisen vaihtelun ilmeneminen koulussa, heijastus oppilaiden saamaan tukeen sekä inklusio.

Tulosten pohjalta voidaan todeta, että koulujen alueellinen eriytyminen tunnistettiin koulujen tasolla. Sen nähtiin tuottavan oppilaiden välille epätasa-arvoa sekä tasa-arvoa ja nähtiin, että Suomessa tulisi olla kaikilla lähtökohdista riippumatta samat mahdollisuudet koulutuksen suhteen. Koulujen eriytyminen nähtiin suurien kaupunkien haasteena. Kouluja ympäröivien alueiden vaikutuksia koulun toimintaan tuotiin laajasti esille. Alueelliseen eriytymiseen vastaamisen toimina nähtiin asuinalueiden kehittäminen ja palveluiden kehittäminen sekä asiaa tarkasteltiin myös koulun näkökulmasta resurssoinnin ja rahoituksen keinojen avulla. Toimien avulla myös pyrittiin tasavertaisiin valinnanmahdollisuuksiin oppilaille asuinalueesta tai taustastaan riippumatta. Tuen tarpeisten oppilaiden alueelliset määrät nähtiin suurena sekä kielelliset tuen tarpeet nähtiin alueellisesti jakautuneena. Tuen tarpeet nähtiin näyttäytyvän erilaisina eri alueilla ja tavat tunnistaa ja vastata oppilaiden tukeen nähtiin vaihtelevina.

Asiasanat: koulujen eriytyminen, alueellinen eriytyminen, oppimisen ja koulunkäynnin tuki, fenomenografia

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	KOULUTUKSELLINEN TASA-ARVO JA ERIYTYMINEN	8
	2.1 Koulutuksellinen tasa-arvo Suomessa.....	8
	2.2 Alueellinen eriytyminen ja koulujen eriytyminen.....	13
	2.3 Koulupaikan määräytyminen ja kouluvalinnat	16
	2.4 Positiivinen erityiskohtelu.....	20
	2.5 Koulunkäynnin ja oppimisen tuki.....	22
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	26
	3.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	26
	3.2 Fenomenografinen lähestymistapa	27
	3.3 Tutkittavat.....	30
	3.4 Aineistonkeruu.....	32
	3.5 Aineiston analyysi	35
	3.6 Tutkimuksen luotettavuuden sekä eettisyyden tarkastelua.....	39
4	TUTKIMUKSEN TULOKSET	43
	4.1 Käsitukset koulujen alueellisesta eriytymisestä	44
	4.1.1 Koulutuksellinen tasa-arvo Suomessa	45
	4.1.2 Eriytymisen ilmenemismuotoja	47
	4.1.3 Perheiden valinnanmahdollisuudet koulujen suhteet - kouluvalinnat.....	49
	4.1.4 Kaupunginosan sekä perheiden yhteys koulun toimintaan....	52
	4.2 Käsitukset alueelliseen eriytymiseen vastaamisen toimista	57

4.2.1	Asuinalueiden kehittäminen	58
4.2.2	Koulun tason toimet.....	59
4.2.3	Kohdennettu rahoitus.....	60
4.2.4	Tasavertaiset valinnanmahdollisuudet.....	62
4.3	Käsitykset oppilaiden koulunkäynnin sekä oppimisen tuen alueellisesta vaihtelusta	62
4.3.1	Alueellisen vaihtelun ilmenemismuotoja koulussa	63
4.3.2	Heijastus oppilaiden saamaan tukeen.....	67
4.3.3	Inkluusio	69
5	TULOSTEN YHTEENVETO JA POHDINTA	72
	LÄHTEET	81
	LIITTEET	87

1 JOHDANTO

Berneliuksen ja Huillan (2021, s.14) mukaan alueellinen eriytyminen on koulujen kannalta merkittävä ilmiö. Asuinalueiden väestöerot heijastuvat kouluihin ja sitä kautta eroihin eri yksiköiden välillä. Heidän mukaansa koulut toimivat Suomessa hyvin erilaisissa sekä eriytyneissä ympäristöissä, joilla on myös erilaisia haasteita sekä resurssitarpeita. He kuvaavat alueellisen eriytymisen vaikutuksia myös koulujen eriytymiseen siten, että kaupunkien sisällä kaupunkinaapurustojen erot vaikuttavat koulujen välisiin eroihin. Vaikutusta tapahtuu muun muassa asuinalueiden määrittämien lähikoulujen kautta sekä kouluvalintojen kautta.

Eerolan ja Saarimaan (2019, s.238) mukaan asuinalueiden segregatio määritellään yleensä tarkoittamaan asuinalueiden eriytymistä muun muassa asukkaiden tulojen tai muun sosioekonomisen taustan mukaan. Asuinalueiden väestöerot puolestaan heijastuvat kouluihin ja sitä kautta eroihin eri yksiköiden välillä (Bernelius & Huilla 2021, s.14). Koulujen oppilaspohjat eriytyvät ja tähän vaikuttaa muun muassa erot asuinalueiden sosiaalisessa pohjassa, joka vaikuttavat osaltaan koulujen oppilaaksiottoalueiden erilaisuuteen ja sitä kautta koulujen eriytymiseen.

Alueellinen eriytyminen sekä koulujen eriytyminen Suomessa on noussut ajankohtaisesti keskusteluun, sitä on tutkittu ja siihen on pyritty vaikuttamaan erilaisten kehittämissuunnitelmien avulla. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on saada koulujen pedagogisen henkilökunnan käsityksiä kuuluville alueellisesta eriytymisestä sekä koulujen eriytymisestä, alueelliseen eriytymiseen vastaavista toimista sekä oppimisen ja koulunkäynnin tuen alueellisesta vaihtelusta. Bernelius ja Huilla (2021, s.51) toteavat valtioneuvoston julkaisussa, että Suomessa tiedetään tutkimuksellisesti hyvin vähän siitä, mitä huono-osaisempien alueiden kouluissa tapahtuu esimerkiksi millaisia haasteita nämä olosuhteet asettavat kouluille, heidän henkilökunnallensa sekä oppilaille.

Mielenkiintoista on myös heidän mukaansa, millaisin keinoin näihin pyritään vastaamaan. Heidän mukaansa ilmiön tunnistaminen käytännössä on tärkeää haasteiden kuin onnistuneiden käytäntöjen osalta, koska tämän kautta voitaisiin paremmin tukea alueellisen haasteiden kanssa toimivia kouluja. Tästä syystä tämä tutkimus rajautuu koulun tasolla koulun arjessa toimivan pedagogisen henkilökunnan käsityksiin. Tutkimuksen tarkoituksena on saada koulujen arjen toimijat kertomaan omista käsityksistään.

Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvi 2021, s.9–13) katsauksessa todetaan, että Suomen alueelliset ja alueiden sisäiset erot ovat kasvaneet. Esimerkiksi alueiden taloudelliset sekä väestön ja hyvinvoinnin erot ovat kasvaneet ja ne heijastuvat kouluihin. Etenkin suurissa kaupungeissa on nähtävillä eroja koulujen välillä. Katsauksessa todetaan myös, että Suomessa huono-osaisuus kasaantuu kokonaisille asuinalueille, jotka puolestaan linkittyvät koulujen oppilaaksiottoalueisiin. Huono-osaisuus voidaan nähdä esimerkiksi sosiaalisena, koulutuksellisenä sekä taloudellisenä huono-osaisuutena.

Katsauksessa tuodaan myös esille, että Suomessa on tunnistettu aikaisempien tutkimusten valossa alueellinen eriytyminen (Karvi 2021, s.14). Jossakin Suomen kunnissa on käytössään keinoja tukea alueellista eriytymistä sen tarvitsemalla tavalla. Suomessa on pyritty myös vastaamaan tähän tarpeeseen esimerkiksi tasa-arvo rahoituksen keinoihin, joka suunnataan sellaisilla alueilla, joilla sosioekonomiset tekijät voivat vaikuttaa heikentävästi oppimistuloksiin. Tämän tutkimuksen kannalta on kiinnostava se, miten koulun pedagoginen henkilöstö kuvaa sekä käsittää alueelliseen eriytymiseen vastaamisen toimia.

Voidaan nähdä, että tuen tarpeiden tunnistamisessa, tukitoimien toteutumisessa sekä tuen jatkuvuudessa on koulujen välisiä eroja (Karvi 2021, 19–21). Tähän on liitetty tuen tarpeiden tunnistamisen keinot sekä tuen jatkuvuuteen puutteet. Berneliuksen ja Huillan (2021, s.12) mukaan päiväkotien välinen segregaatio on herättänyt huolta ja esimerkiksi se, että tuen tarpeet ovat kasautuneet joihinkin yksiköihin sekä varhaiskasvatuksen piirissä olevien lasten

eriytyminen muodostaa pohjaa tulevalle peruskoululle sekä myöhemmälle koulutukselle ja sen eriytymiselle. Tutkimukseen olen ottanut mukaan oppimisen ja koulunkäynnin tuen alueellisen vaihtelun ja sen linkittyminen alueelliseen eriytymiseen ja koulujen eriytymiseen.

Tämä tutkimus kohdentuu Suomalaisiin kouluihin, mutta on tärkeää huomioida ilmiön kansainvälisyys. Koulujen eriytyminen näyttäytyy hieman erilaiselta eri maissa. Tähän on syynä muun muassa eri maiden käytännöt kouluvalinnoissa, yksityiskoulujen valinnoissa sekä niihin hakeutumisessa.

Oman esiyymmärrykseni mukaan, jotkut koulut toimivat hyvinkin eriytyneissä ympäristöissä alueellisesti sekä se luo osaltaan erinäisiä haasteita koulun arkeen. Seuraavissa luvuissa kuvataan alueelliseen eriytymiseen, koulujen eriytymiseen sekä oppilaiden oppimisen sekä koulunkäynnin alueellisiin eroihin liittyviä aikaisempia tutkimustuloksia ja avataan ilmiöön liittyvää käsitteistöä. Sen jälkeen kuvataan tutkimuksen toteuttamista. Lopuksi esitetään tutkimuksen tulokset, tutkimuksen yhteenveto ja pohdinta sekä tuloksia kuvaavat tulosavaruudet eli tulosten pohjalta tehdyt visuaaliset kaaviot.

2 KOULUTUKSELLINEN TASA-ARVO JA ERIYTYMINEN

Perusopetuslain (628/1998, 2§) toisen pykälän toisessa momentissa mainitaan, että opetuksen tavoitteena on edistää tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa sekä opetuksen on tavoitteena turvata riittävä yhdenvertaisuus koulutuksessa koko maan alueella. Suomessa siis pyritään koulutukselliseen tasa-arvoon riippumatta siitä koulusta, jossa lapsi opiskelee. Oppilaiden tulisi myös olla tasa-arvoisessa asemassa. Tässä kappaleessa tuodaan esille määrittelyjä tasa-arvoisesta koulusta sekä siihen linkittyviä asioita sekä ilmiöistä. Alueellinen eriytyminen ja koulujen eriytyminen voidaan nähdä haastavan tasa-arvoista koulutusta. Suomessa koulupaikan määräytyminen tapahtuu tiettyjen periaatteiden mukaisesti sekä oppilaiden ja vanhempien on myös mahdollisuus tehdä niin sanottuja kouluvalintoja. Suomen tasolla erilaiset lait antavat vanhemmille mahdollisuuksia valintoihin, mutta myös ohjaavat koulutusta tasa-arvoiseen sekä yhdenvertaiseen suuntaan. Eriytymistä tarkastellaan alueellisen eriytymisen sekä koulujen eriytymisen kautta. Tämän jälkeen avataan toimia, joilla alueelliseen eriytymiseen on pyritty vastaamaan. Lopuksi avataan koulunkäynnin sekä oppimisen tukeen liittyvää käsitteistöä sekä inklusiota. Inklusion näen tässä tutkimuksessa ikään kuin eriytymisen vastavoimana. Inklusiivisen koulun näen paikkana, johon kaikki oppilaat ovat tervetulleita kaikista yksilöllisistä lähtökohdista käsin. Inklusio voidaan nähdä myös ilmentävän tasa-arvoa koulutuksen saralla.

2.1 Koulutuksellinen tasa-arvo Suomessa

Alueellinen eriytyminen sekä koulujen eriytyminen linkittyvät käsityksiin tasa-arvosta sekä epätasa-arvoisuudesta. Berneliuksen ja Huillan (2021, s. 12) mukaan suomalainen koulutusjärjestelmä voidaan nähdä yhtenä kansainvälisten vertailujen pohjalta laadultaan vakaimpana sekä tuloksiltaan tasa-arvoisimpana.

He tuovat esille, että Suomessa perusopetuksen lähtökohtana on opetussuunnitelma sekä opettajien osaaminen nähdään olevan korkealla tasolla.

Bernelius ja Huilla (2021, s.16–17) tuovat esille, että koulutuksellisen tasa-arvon käsitteeseen liitetään yleensä myös käsitteet yhdenvertaisuus ja mahdollisuuksien tasa-arvo. Koulutuksellisen tasa-arvon käsitteen he liittävät koulutuksen saavutettavuuteen ja osallisuuteen sekä mahdollisuuksiin saavuttaa tasavertaisesti hyviä oppimistuloksia. Erityisenä haasteena he mainitsevat koulutuksellisen tasa-arvon, mikäli jotkut alueet ja koulut alkavat kasvaa maineeltaan huono-osaisuuden paikoiksi, jossa oppilaiden tulevaisuuden kuvat kapenevat.

Karhunen ja Uusitalo (2017, s. 303) määrittelevät artikkelissaan myös, että koulutuspolitiikan keskiössä voidaan nähdä niin sanottu mahdollisuuksien tasa-arvo. He liittävät mahdollisuuksien tasa-arvon kotitaustan vaikutuksen eri koulutuksiin hakeutumiselle. Mahdollisuuksien tasa-arvon voidaan nähdä toteutuvan, jos vanhempien asema on riippumaton ja oppilaiden omat kyvyt sekä motivaatio nousevat keskiöön.

Ahonen (2003, s.13) esittää, että koulutuksellinen tasa-arvon taustalla voidaan nähdä olevan oikeudenmukaisuus sekä se, että tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus vaihtelevat ajassa sekä edellytykset niille. Nämä voidaan nähdä arvoina yhteiskunnassa, mutta myös yhteisölle asettamina odotuksina toimia. Tasa-arvo voidaan ymmärtää jonkin yhdenvertaiseksi kohteluksi ja siihen voidaan liittää esimerkiksi reiluus sekä ansionmukaisuus. Historiallisesti katsottuna valtion asettamat määräykset perusopetuksen yhtäläiseen saatavuuteen, voitiin nähdä koulutuksellisen tasa-arvon kannalta ratkaisevina. Koulutuksen kannalta ratkaisevaa oli myös vuonna 1998 säädetty perusopetuslaki (628/1998), joka mahdollisti kouluvalinnat. Vanhempien vapaus valita lapsilleen kouluja vaikutti myös osaltaan siihen, kuinka koulut alkoivat 1990-luvulla erilaistumaan sosioekonomiselta taustaltaan. Toisaalta tasa-arvo voidaan ymmärtää myös siten, että yksilöillä on kilpailumahdollisuuksia koulutusmarkkinoilla. (Ahonen 2003, s.197–199)

Perusopetuslain (628/1998, 2§) toisen pykälän toisessa momentissa mainitaan, että opetuksen tavoitteena on edistää tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa sekä opetuksella on tavoitteena turvata riittävä yhdenvertaisuus koulutuksessa koko maan alueella. Suomessa siis pyritään koulutukselliseen tasa-arvoon riippumatta siitä koulusta, jossa lapsi opiskelee ja oppilaiden tulisi olla tasa-arvoisessa asemassa. Bernelius ja Huilla (2021, s.16) tuovat esille, että tasa-arvon käsite koulutuksellista tasa-arvoa käsiteltäessä on laaja sekä sen voidaan katsoa kattavan yksilöstä riippumattomat taustatekijöiden vaikutus yksilön koulutuksellisiin mahdollisuuksiin.

Koulutuksellisen tasa-arvon käsitteen rinnalla on käytetty myös käsitteitä koulutuksellinen hyvä- sekä huono-osaisuus (Bernelius & Huilla 2021, s.16). Bernelius ja Huilla (2021, s.16) määrittelee koulutuksellisen huono-osaisuuden kuvaamaan alentuneita koulutuksen tasa-arvon edellytyksiä esimerkiksi alueellisia seikkoja sekä perheen sosioekonomisia resursseja, joiden on katsottu linkittyvän oppilaiden koulumenestykseen. He liittävät määritelmässään koulutukselliseen tasa-arvoon kolmenlaisia piirteitä: koulutuksen saavutettavuuden, laajan osallisuuden sekä oppilaiden tasavertaiset mahdollisuudet saada hyviä oppimistuloksia.

Seppänen, Kosunen ja Rinne (2018, s. 66–69, 74) esittävät, että erilaistumiseen liittyy erilaisia väitteitä. Yksi niissä esiintyvä toistuva oletus on, että kaupunkikoulujen segregatio on yhtä suuri ilmiö, kuin asuinalueiden välinen sosiaalinen eriytyminen. Tähän väitteeseen he liittävän sen, että voiko tähän vaikuttaa koulutuspolitiikalla. Ilmiöön he liittävän myös läheisesti kouluvalinnat sekä perheiden tekemät valinnat esimerkiksi asuinpaikan suhteen suhteessa kouluihin. He esittävät myös, että koulun oppilas pohjaa ei yksinään selitä se millä alueella koulu sijaitsee vaan se, millaisia lapsia kouluun tulee. Tähän vaikuttaa koulun oppilaaksiottoalueen lisäksi, voiko vanhemmat esimerkiksi valita erilaisia painotuksia sekä se, ottaako kaikki koulut vastaan erityisen sekä tehostetun tuen oppilaita. Painotetun opetuksen avulla, vanhemmat voivat heidän mukaansa ikään kuin kiertää oppilaaksiottoalueiden periaatteita. He esittävät myös, että lapsen koulumenestyksellä sekä perheen

sosioekonomisella taustalla on vaikutusta hakemiseen painotettuun opetukseen. He toteavat myös, että oppilaiden kotitaustan yhteys varhaiseen valikoitumiseen koulutuspoluilla näkyy tämän päivän Suomessa erityisesti kaupungeissa.

Silvennoisen, Kalalahden ja Varjon (2018, s.93–94) mukaan Suomi on nähty koulutusjärjestelmiin ja oppimistuloksiin viittaavissa tutkimuksissa mallimaana. Kuitenkin he toteavat, että parin viimeisen vuosikymmenen aikana muutokset koulutuspolitiikassa sekä koulutusjärjestelmissä, eivät ole olleet tasa-arvoistumiskehityksen kannalta pelkästään myönteisiä Suomen osalta. He tuovat myös esille, että julkinen, yhtäläinen sekä osallistava koulutusjärjestelmä voidaan nähdä koulutusmahdollisuuksien tasa-arvona. Se myös nähdään vähentävän yhteiskunnallista eriarvoisuutta ja lisäävän yhteenkuuluvuutta. Yhtenäiskoulujärjestelmän, joka perustuu yhdenmukaiseen opetussuunnitelmaan sekä joka ei valikoi oppilaita, nähdään tasa-arvoa rakentavana.

Silvennoinen, Kalalahti ja Varjo (2018, s. 95, 115) esittävät myös, että täydellistä tasa-arvoa ei pystytä koulutuksen keinoilla välttämättä saavuttamaan. Tähän he liittävät koulumenestyksen ja kotien pääomien vaikutuksen. Heidän mielestään, kysymys kuuluukin, kuinka koulutusjärjestelmä tuottaa epätasa-arvoa ja kuinka suurta eriarvoisuutta yhteiskunnassa siedetään. He tuovat artikkelissaan esille koulutuspolitiikan riskitekijöitä, jotka liittyvät tasa-arvoon. Perusopetuksen osalta riskeiksi on luokiteltu muun maissa seuraavat: hyväosaisten oppilaiden lähteminen pois huonomaineisista kouluista suurissa kaupungeissa, poikien ja tyttöjen erot oppimistuloksissa sekä maahanmuuttaja- ja suomalaistaustaisten erot oppimistuloksissa.

Yleisesti pyrkimykset tasa-arvoon ja tasavertaiseen kouluun ovat vallitsevia ajatuksia sekä se, että tasa-arvo ja tasavertaiset mahdollisuudet nähdään demokraattisen ja hyvinvoivan yhteiskunnan tunnuspiirteinä (Haltia, Rinne, Lempinen ja Kaunisto 2018, s.391, 406). Yhteiskunnassa on tunnistettava eriarvoistumisen kehityskulkuja ja myös politiikan tulisi olla sellaista, että näitä eriarvoisuuksia tulisi pyrkiä vähentämään. He esittävät myös, että koulutuksellinen tasa-arvo tulee nähdä moniulotteisena asiana.

Berneliuksen ja Huillan (2021, s. 12–14) selvityksessä tarkasteltiin suomalaisen varhaiskasvatuksen ja peruskoulun tasa-arvon tilannetta 2000-luvun kuluessa esiin tulleiden sosiaalisten ja alueellisten jakojen tuottamien haasteiden näkökulmasta. Siinä todettiin, että suomalainen varhaiskasvatus- ja koulutusjärjestelmä on nähty kansainvälisten vertailujen perusteella laadultaan vakaana ja tuloksiltaan tasa-arvoisina. Viime vuosien tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet esimerkiksi peruskoululaisten oppimistulosten kääntyneen laskuun ja erojen lapsien oppimistulosten välillä kasvaneen. Oppilaiden perhetaustan vaikutus oppimistuloksiin nähtiin siinä myös voimistuvan. Selvityksessä tuotiin esille myös päiväkotien välinen segregaatio varhaiskasvatuksessa sekä lasten taustojen sekä tuen tarpeiden kasautumista joihinkin yksiköihin. Siinä esitettiin myös, että tutkimukset ovat osoittaneet, että osaamisen taustalla on paikannettavissa sosiaalisia ja alueellisia kehityskulkuja. Koulut eroavat myös haasteiden ja resurssitarpeiden alueellisen vaihtelun kautta. Varhaiskasvatuksen lähialueiden väestöerot nähdään heijastuvan lasten ja nuorten oppimisen edellytysten eriytymiseen esimerkiksi eri yksiköiden välillä.

Selvityksessä Bernelius ja Huilla (2021, s.17, 27–30) tuovat esille, että koulutuksellisen tasa-arvon kannalta haasteena nähdään se, jos jotkut alueet ja koulut näyttäytyvät koulutuksellisen huono-osaisuuden paikkoina, jossa jopa oppilaiden tulevaisuuden mahdollisuudet nähdään kaventuvan. Siinä tuodaan myös esille, että kuntien välillä voidaan nähdä myös eroja esimerkiksi väestönrakenteessa, koulutuksen järjestämisen edellytyksissä sekä erilaisissa käytänteissä. Voidaan nähdä myös, että kaupunkien sisällä on alueita, joissa esimerkiksi oppimistulokset ovat alhaisempia, mutta kaupunkien muiden alueiden rakenne tasaa ikään kuin eroja tarkastellessa kaupunkia kokonaisuutena. Selvityksessä todetaan, että kuntakohtaisten tarkastelun sijaan, pitäisi tarkastella eri oppilasalueilta, joka auttaisi hahmottamaan eriytymisen vaikutuksia kouluille. Koulujen erojen nähdään selvityksessä pohjautuvan muun muassa sosioekonomisiin sekä etnisiin eroihin eri alueiden välillä. Alueiden eriytymisen tiedostaminen esimerkiksi käsitykset eri kouluista ja oppilasalueista, vaikuttaa vanhempien valintaan heidän perheidensä asuinpaikkaa pohdittaessa.

Selvityksessä tuotiin myös esille, että alueelliset erot eivät poissulje kuitenkaan koulujen ja päiväkotien hyvää ja laadukasta työtä haastavissakin olosuhteissa (Bernelius ja Huilla 2021, s.57–59). Erilaisten alueellisesti kohdennettujen, esimerkiksi resurssien kohdentaminen, voidaan nähdä vaikuttavan työn kuormittavuuden kokemuksiin tietyillä aluilla. Alueellinen eriytymisestä puhuttaessa nousi myös työn kuormittavuus sekä rekrytoinnin haasteet tietyillä aluilla. Lasten tuen tarpeiden tunnistamiseen nähtiin vaikuttavan myös vieraskielisten lasten kohdalla prosessien pitkäkestoisuus. Alueellinen eriytyminen voi näkyä kasvun ja oppimisen tuen, mutta myös esimerkiksi sosiaalisten haasteiden sekä käytöksen haasteiden kasautumisena tietyille alueille, mikä voi osaltaan lisätä työtaakkaa tietyillä aluilla. (Bernelius & Huilla 2021, s.59)

Opetus ja kulttuuriministeriön (2021) tiedotteessa todetaan, että Suomessa tulee tutkimuksiin perustuen jatkaa työtä koulutuksellisen tasa-arvon eteen. On nähty, että eriarvoisuus vaikuttaa oppimistuloksiin. Tiedotteessa todetaan myös, että omasta taustaan riippumatta, jokaisella oppilaalla tulisi olla mahdollisuus ponnistaa niin pitkälle kuin heillä olisi mahdollisuuksia.

Tässä tutkimuksessa käytetään käsitettä koulutuksellinen tasa-arvo. Koulutuksellisen tasa-arvon näen ikään kuin eriytyminen vastakohtana. Koulutuksellista tasa-arvoa Suomessa haastaa alueellinen eriytyminen sekä koulujen eriytyminen. Koulutuksellisen tasa-arvoon käsitteeseen liittyy vahvasti myös käsitys yhdenmukaisesta tasa-arvoisesta kohtelusta ja siitä, kuinka kaikkien tulisi olla tasa-arvoisessa asemassa. Oppilailla tulisi olla oikeus tasa-arvoiseen kouluun ja oppilailla tulisi olla tasa-arvoiset mahdollisuudet kykyjensä esille tuomiseen, riippumatta esimerkiksi heidän asuinalueesta tai perhetaustasta.

2.2 Alueellinen eriytyminen ja koulujen eriytyminen

Karvin (2021, s.14) katsauksessa todetaan, että oppilaiden osaamistason vaihtelut liittyvät yleisesti tunnistettuun alueiden kehityskulkuihin. Suomessa tehtyjen

oppimistulosten arvioiden pohjalta voidaan myös todeta, että perusopetus ei välttämättä enää pysty kuroma umpeen oppilaiden kotitaustasta nousseita osaamiseroja ja tämä näkyy myös jatkossa oppilaiden koulupoluilla muun muassa osaamiseroina.

Eerola ja Saarimaa (2019, s.238) tuovat esille, että asunalueiden segregatio määritellään yleensä tarkoittamaan asunalueiden eriytymistä muun muassa asukkaiden tulojen tai muun sosioekonomisen taustan mukaan. Segregatio nähdään yhteiskunnassa siis usein haitallisena sekä sitä pyritään erilaisilla poliittisilla ratkaisuilla vähentämään tai estämään. He tuovat myös esille, että tällaisiksi poliittisiksi keinoiksi voidaan nähdä esimerkiksi asunalueiden sosiaalinen sekoittuminen.

Segregaation haittavaikutuksiksi voidaan nähdä muun muassa naapurustovaikutukset, jotka määritellään vaikuttavan asunalueella asuvien lasten esimerkiksi koulumenestykseen sekä elämäntapavalintoihin (Eero & Saarimaa 2019, s.239). He tuovat myös artikkelissaan esille, että lapset, jotka elävät matalan tulotason tai korkean työttömyysasteen alueille, pärjäävät huonommin koulussa. Tästä ei voida johtaa syy-seuraussuhteita, koska ihmiset eivät valikoidu asunalueille sattumanvaraisesti, vaan perheet valitsevat itselleen asunalueen. Segregaation vaikutusten vähentäminen edellyttää esimerkiksi sitä, että pienituloisilla olisi myös mahdollisuus asua esimerkiksi kalliilla asunalueilla (Eerola & Saarimaa 2019, s. 248–250). Tätä pyritään heidän mukaansa edistämään sosiaalisella sekoittumisella. He kuvaavat myös, että julkisten palveluiden laatu on merkittävä tekijä asunalueiden välillä ja toteavat, että kuntien tulisikin huolehtia näiden tasalaatuisuudesta, mikä voisi edellyttää esimerkiksi erilaisia resursseja eri alueille.

Vilkaman (2011, s.9, 19) mukaan väestörakenteen etninen ja kulttuurinen monimuotoisuus on nähtävissä asunalueiden välisinä eroina Suomessa esimerkiksi pääkaupunkiseudulla. Pääkaupunkiseudulla tiettyjen alueiden monikielellisyys on esimerkiksi noussut selvästi seudun keskitasoa nopeammin. Hänen mukaansa myös maahanmuuttajien muuttoliikenteen nähdään kohdistuvan alueille, joilla vieraskielisten osuus on keskimääräistä korkeampi.

Asuinalueiden väestöerot heijastuvat kouluihin ja sitä kautta eroihin eri yksiköiden välillä (Bernelius & Huilla 2021, s.14). Bernelius (2010, s.19–22) tuo myös esille, että asuinalueiden erot esimerkiksi väestön koulutustasossa, heijastuvat peruskouluihin valikoitumisen kautta. Kansainvälisesti on osoitettu, että koulujen maine voi vaikuttaa lapsiperheiden muuttamiseen tietyille alueelle tai muuttamiseen sieltä pois.

Koulujen eriytyminen on erilaista Suomen eri kunnissa ja kaupungeissa. Suuremmissa kunnissa nähdään erojen korostumista ja niihin vaikuttaa muun muassa merkittävämmät erot alueilla sekä kouluvalintojen tekeminen (Bernelius 2010, s.19). Bernelius ja Huilla (2021, s.14) kuvaavat, että kaupunkien sisällä kaupunkinaapurustojen erot vaikuttavat koulujen välisiin eroihin. Vaikutusta tapahtuu muun muassa asuinalueiden määrittämien lähikoulujen kautta sekä kouluvalintojen kautta.

Bernelius (2010, s.21) tuo esille julkaisussaan merkittävän tekijän, joka on Suomessa myös nähtävillä. Hänen mukaansa maahanmuuttajataustaiset oppilaat valikoituvat tiettyihin kouluihin sekä näillä alueilla on nähtävillä koulutuksellista huono-osaisuutta. Tilannetta haastaa myös se, että huono-osaisuus kasautuu alueellisesti sekä maahanmuuttajataustainen väestö eriytyy tietyille alueille. Hän myös toteaa, että maahanmuuttajataustaisia oppilaita on paljon juuri niissä kouluissa, jossa oppilaspuhjan voidaan muutenkin katsoa olevan pedagogisesti haastava.

Suomessa aihetta lähestytään ajankohtaisesti perusopetuksen laadun- ja tasa-arvon kehittämisohjelmalla *Oikeus oppia*. Sen tavoitteena on vahvistaa perusopetuksen laatua sekä tasa-arvoa. Hankkeelle on annettu rahoitusta 120 miljoonaa euroa vuosille 2020–2022. Ohjelman avulla etsikään muun muassa keinoja eriarvoistumisen ja sen kehittymisen pysäyttämiseksi. Ohjelman tavoitteena on:

”Ennaltaehkäistä sosioekonomisesta taustasta, maahanmuuttajataustasta tai sukupuolesta johtuvia oppimiseroja, sekä vahvistaa ja kehittää oppimisen ja koulunkäynnin tukea ja lukutaitoa”. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2020b, s. 1–2)

Ohjelman yhdeksi tavoitteeksi on myös määritelty vahvistaa lasten saamaa tukea. Tämä kohdentuu siihen, että kaikilla oppilaille tulisi olla yhdenvertaiset mahdollisuudet oppia. Ohjelman kautta pyritään Suomessa vahvistamaan oppimisen ja koulunkäynnin tukea sekä kehittää muun muassa inklusiota. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2020b, s.1-2)

Opetus- ja kulttuuriministeriön esitteessä kuvataan, että kehittämissuhteen rahoituksen avulla pyritään muun muassa toimenpiteisiin, joilla vanhempien koulutustaustan, sosiaalisestaustan, asuinalueen tai sukupolven merkityksen vähentämistä oppimistuloksissa. Sen lisäksi tavoitteena on valmistella malli tasa-arvorahan vakiinnuttamiseen osaksi perusopetuksen rahoitusta ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tuen vahvistaminen sekä oppimisen edellytysten parantaminen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2020b, s.2)

Alueellinen eriytyminen on Suomessa tunnistettu ilmiö sekä hallitusohjelman avulla sitä ja sen vaikutuksia on ajankohtaisesti pyritty huomioimaan Suomessa. Alueelliset erot heijastuvat tutkitusti koulun toimintaan. Kiinnostavaa on tutkimuksen kannalta, millaisia käsityksiä alueellisesta eriytymisestä nostetaan vaikuttavan koulujen toimintaan. Alueellisen eriytyksen voidaan nähdä heijastuvan koulutukselliseen tasa-arvoon sitä heikentävästi.

Tässä tutkimuksessa käytän käsitteitä alueellinen eriytyminen ja koulujen eriytyminen. Ne esiintyvät yleensä rinnakkain. Alueellisella eriytymisellä tarkoitan tiivistetysti asuinalueiden eriytymistä alueellisesti sekä koulujen eriytymisellä koulujen oppilaspohjan eriytymistä ja alueellisen eriytyksen vaikutuksia, jotka heijastuvat kouluun.

2.3 Koulupaikan määräytyminen ja kouluvalinnat

Perusopetuslain (1998/628, 6§) mukaan oppivelvollisille osoitetaan lähikoulu tai muu soveltuva paikka, jossa kunta on velvollinen opetusta järjestämään. Oppilaalle tulee osoittaa koulu, jossa opetus annetaan sellaisella oppilaan omalla

kielellä, jolla kunnan on velvollinen opetusta järjestää. Lähikoulun määräytymiseen vaikuttaa yleisesti oppilaan osoite, mutta lähikoulu ei välttämättä ole oppilaan maantieteellisesti lähin koulu (Valkendorff 2018, s. 247).

Perusopetuslain (1998/628, 28§) mukaan oppilaalla on oikeus pyrkiä oppilaaksi muuhunkin kuin hänelle esitettyyn lähikouluunsa. Pykälässä mainitaan esimerkiksi koulut, jossa painotetaan yhtä tai useampaa oppiainetta. Kalalahti ja Varjo (2016, s.42) tuovat esille, että tämä perusopetuslain mahdollisuus valita koulu, tarkoittaa Suomessa koulun valintaa eri julkisten koulujen joukosta. Suomessa kouluvalinnat tarkoittavatkin valintaa, jossa hakeudutaan erilaisiin painotettujen opetuksen ryhmiin tai toiseen yleisopetuksen ryhmään muuhun kuin omaan lähikouluun. Opetuksen painotus voi olla esimerkiksi luonnontieteellinen, musiikillinen tai liikunnallinen.

Valkendorff (2018, s. 243–244) määrittelee kouluvalinnat artikkelissaan perheiden valinnoiksi pois lähikoulun yleisopetuksesta. Kouluvalintoja hän kuvaa tapahtuvan erityisesti isoissa kaupungeissa sekä siinä on eroja millaisia mahdollisuuksia, kaupunki tarjoaa kouluvalintoihin.

Peruskoulujen väliseen tasoerojen kasvuun on myös liitetty niin kutsuttu koulushoppailu. (Kallio, Hautala & Erola, 2020 s. 179–180). Valkendorff (2018, s.248) esittää, että vanhemmat saattavat valita lähikoulun sijaan lapsillensa, jonkun toisen paikan opiskelulle, mikäli sen uskotaan tarjoavan parempaa opetusta. Vanhemmat voivat esimerkiksi valita myös lapsilleen musiikkiin, kieliin tai luonnontieteisiin linkittyvän painotetun- tai erikoisluokan. Hän myös liittää koulutusshoppailun vanhempien markkinoiksi, jossa kilpaillaan parhaista koulupaikoista ja koulut kilpailevat toispuoleisesti parhaista oppilaista. Hän tuo toisaalta myös esille sen, että kouluvalinnat liittyvät hyvin koulutettujen vanhempien sekä hyvin toimeentuleviin perheisiin. Valkendorff (2018, s.249) esittää, että kouluvalinnoilla on kaksi puolta. Toisaalta ne tarjoavat yksilöllisiä tarpeita palvelevia ratkaisuja, mutta toisaalta ne myös tuottavat eriarvoistumista sekä koulutuksen periytyvyyttä.

Kosunen ja Seppänen (2015, s.234) esittävät, että koulutusvalintoihin vaikuttavat myös perheen tiedot eri kouluista. Suomessa ei tuoteta virallista

informaatiota peruskoulun oppimistuloksista kouluittain ja ei tuoda esille myöskään peruskoulujen oppimistulosten vertailuja. Vanhempien näkemykset yleensä linkittyvät toista kautta saatuihin tietoihin, kuten kuulopuheisiin. He kuvaavat myös, että vanhempien käsitykset esimerkiksi eri koulujen maineesta rakentuvat heidän eri yhteyksistensä saatujen tietojen, mielikuvien sekä tarinoiden yhdistelmästä. Kosusen ja Seppäsen (2015, s.238) esittämässä tutkimuksessa vanhemmat toivat myös esille, että koulut olivat maineiltaan erilaisia, vaikka vanhemmat eivät suoraan esittäneetkään, että opetus esimerkiksi tietyissä kouluissa eroaisi opetustasoltaan tai laadultaan. Koulujen maineeseen liitettiin tiedot naapureiden, ystävien, työkaverien ja heidän lastensa kokemuksista sekä tietoja muun muassa erilaisista lehtikirjoituksista, koulujen esittelytilaisuuksista sekä internet sivuihin saaduista tiedoista.

Ramos Lobaton (2021, s.96) mukaan myös Euroopan tasolla sosiaalinen eriarvoisuus on lisääntynyt. Hän tuo myös esille kuinka hyvä- ja huono-osaiset eriytyvät eri asuinalueille. Hänen mukaansa myös eri sosiaalisista ja etnisistä taustoista tulevat jakautuvat eri alueille ja se vaikuttaa asuinalueiden lisäksi suoraan myös kouluun, josta voidaan käyttää käsitettä koulutussegregaatio. Hän myös nostaa aiheen merkittäväksi poliittiseksi kysymykseksi, niin koulutus-, sosiaali- kuin kaupunkipolitiikan näkökulmasta. Hän myös viittaa sen merkitykseen kansainvälisesti merkittävänä ilmiönä.

Kansainvälisesti viimeisten vuosien aikana on lisätty myös vanhempien mahdollisuuksia kouluvalintoihin (Musset 2012, s.4). Tämän on toisaalta nähty hyvänä muun muassa siinä suhteessa, että se mahdollistaa koulutukseen hakemisen sekä pääsyn kaikille. Hän tuo esille myös, että kouluvalinnat ovat nähty eritoten varakkaiden perheiden mahdollisuutena valita esimerkiksi yksityiskoulu tai jonkun muun alueen koulu. Kouluvalinta mahdollisuuksia laajentamalla on nähty myös taustastaan erilaisten perheiden valinnanmahdollisuuksien kasvavan. Toisaalta kouluvalintojen voidaan nähdä myös lisäävän epätasa-arvoa. Jakautumista on tapahtunut oppilaiden sosioekonomisen aseman, etnisen taustan sekä erilaisten kykyjen perusteella.

Kansainvälisesti useissa maissa mitataan koulujen suoriutumista, erilaisten mittareiden avulla sekä niitä voidaan esimerkiksi laittaa paremmuusjärjestykseen (Ramos Lobato 2021, s.100). Nämä voivat osaltaan lisätä koulujen painetta saavuttaa hyviä tuloksia.

Ramos Lobaton (2021, s.100–104) mukaan asuinalueiden segregatio voidaan nähdä heijastuvan kouluihin ja niiden väliseen eriytymiseen, koska lähikouluperiaate sekä oppilaaksiottoalueet, määräävät lapset tiettyihin kouluihin pääsääntöisesti. Hän tuo esille, että tämä näyttäytyy, sillä että koulut voivat heijastaa alueen väestön sosiaalista rakennetta. Hän tuo myös ilmi, että koulujen eriytymiseen vaikuttaa keskeisesti se, kuinka vanhemmat pystyvät tekemään valintoja koulujen suhteen. Tähän hän liittyy myös tiivistä kysymykset, ketkä perheet valintoja tekevät sekä mihin kouluihin halutaan. Koulujen maine vaikuttaa keskeisesti myös valintapäätöksiin. Alueen ja koulun maineella voidaan myös nähdä olevan vahva yhteys (Ramos Lobato 2021, s.104). Nämä vaikuttavat osaltaan vanhempien haluun muuttaa tietylle alueelle, mutta myös siihen mihinkä kouluun he lapsensa haluavat. Edellä mainittu maine voi myös vaikuttaa oppilaiden näkemyksiin itsestä, itseluottamukseen sekä oman identiteetin ja minäpystyvyyden kehittymiseen.

Musset (2012, s. 32, 43) esittää myös, että todennäköisesti varakkaat vanhemmat käyttävät mahdollisuuttaan kouluvalintaan. Koulutusvalinnassa tulisikin hänen mukaansa kiinnittää huomiota siihen, otetaanko heikoimmassa asemassa olevien oppilaiden vanhemmat myös mukaan sekä tuetaanko heidän tietoisuuttaan koskien mahdollisuutta valintaan.

Kouluvalinnat ovat liitetty tutkimukseen, koska se on tutkimuskirjallisuuden valossa nähty osaltaan vaikuttavan koulujen eriytymiseen. Kouluvalinnat liitetään yleisesti Suomen tasolla hakemisenä painotettuun opetukseen sekä hakemiseen muuhun, kuin oppilaan lähikoiluun. Tässä tutkimuksessa käytetään käsitettä kouluvalinnat ja ne liittyvät tiivistä käsitteeseen painotettu opetus. Tähän vaikuttaa se, että Suomessa kouluvalintojen tekeminen näyttäytyy usein painotettuun opetukseen hakeutumisen muodossa.

2.4 Positiivinen erityiskohtelu

Yhdenvertaisuusvaltuutetun oppaassa (2016, s. 4–11) tuodaan esille, että kaikkia ihmisiä tulisi kohdella lähtökohtaisesti samanlailla eikä eriarvoista kohtelua tulisi esiintyä. Siinä määritellään, että yhdenvertaisuuden toteutuminen voi joskus edellyttää tiettyjen hiekommassa asemassa olevien väistöryhmien tarpeiden huomioimista. Tällöin voidaan puhua muun muassa positiivisesta erityiskohtelusta. Ne voidaan nähdä toimenpiteiksi, jolla taataan ja edistetään yhdenvertaisuutta. Positiivista erityiskohtelua voidaan käyttää yhteiskunnallisesti erimerkiksi koulutuksessa sekä palveluiden tarjonnassa. Erityiskohtelu voi näkyä kouluissa esimerkiksi siinä, että luokkiin, jossa on erityisen tuen oppilaita, otetaan vähemmän oppilaita yhdenvertaisuuslain pykälään nojaten.

Suomen perustuslaki (1999/731) sekä yhdenvertaisuuslaki (1325/2014) määrittelee yhdenvertaisuutta sekä ihmisten samanarvoista kohtelua. Perustuslain (Perustuslaki 1999/731, 6§) toisen luvun kuudennen pykälän mukaan, ihmisiä ei saa asettaa eri asemaan esimerkiksi iän sekä terveydentilan perusteella. Tässä pykälässä määritellään myös, että lapsia tulee kohdella tasa-arvoisesti yksilöinä.

Suomessa yhdenvertaisuuslakiin (1325/2014, 9§) on kirjattu määritelmä erityiskohtelusta. Yhdenvertaisuuslain kolmannen luvun yhdeksännessä pykälässä on määritelty erityiskohtelu tarkoittamaan oikeasuhteista erilaista kohtelua, jonka tarkoituksena on yhdenvertaisuuden edistäminen tai syrjinnästä johtuvien haittojen ehkäiseminen tai niiden poistaminen. Määrittelyssä tuodaan myös esille, että tällainen ihmisten erilainen kohtelu näistä syistä, ei ole syrjivää. Yhdenvertaisuuslain (1225/2014, 6§) mukaan, koulutuksen järjestäjän tulee järjestää ja valvoa yhdenvertaisuutta ja ryhtyä tarvittaessa tarvittaviin toimiin yhdenvertaisuuden edistämiseksi.

Manner (2019) tuo esille, että esimerkiksi Helsingissä on käytössä positiivisen diskriminaation määräraha eli myönteisen erityiskohtelun määräraha. Määrärahan tarkoituksena voidaan nähdä tasa-arvon toteutumisen mahdollistaminen sekä alueellisten hyvinvointierojen kaupunkirakenteesta

johtuva tasoittaminen. Määrärahaan vaikuttavat esimerkiksi koulujen oppilaaksiottoalueiden asukkaiden heikko koulutustaso, keskimääräistä heikompi vuositulotaso asukasta kohden sekä vieraskielisten oppilaisen osuus koulussa. Rehtoreilla on päätäntävalta, kuinka määrärahat kohdennetaan kouluissa ja ne voidaan kohdentaa esimerkiksi henkilöstöresurssin lisäämiseen. Määrärahan avulla on saatu myönteistä kehitystä verrattaessa Suomen muita samankaltaisia kouluja.

Opetus ja kulttuuriministeriön tekemässä selvityksessä (Kauppinen & Bernelius 2013, s.5) tarkasteltiin koulujen alueellisia haasteita ja rahoituksen kohdentumista pääkaupunkiseudulla sekä Turussa. Selvityksessä tarkasteltiin saavatko haastavimmissa ympäristöissä toimivat koulut enemmän rahoitusta kuin muiden alueiden koulut. Koulujen rahoitukseen nähtiin vaikuttaneet maahanmuuttajataustaisten oppilaiden sekä erityisopetuksessa olevien oppilaiden kautta saatu rahoitus. Kyse ei ollut niinkään koulun toimintaan kokonaisvaltaisesti vaikuttavasta tuesta. Selvityksessä todettiin myös, että koulujen erot oppilaskohtaisessa rahoituksessa ei näyttäneet suurina, vaikka alueet erosivat sosioekonomiselta taustaltaan merkittävästi.

Edellä kuvatussa selvityksessä (Kauppinen & Bernelius 2013, s.21-22) tuotiin esille myös se, että kuntien käytännöt rahoittaa kouluja vaihtelivat muun muassa siinä, että oliko koulun lähialueen huono-osaisuudella yhteyttä rahoitukseen. Vantaalla ja Turussa yhteys nähtiin heikkona, mutta esimerkiksi Helsingissä rahoitus näyttäytyi olevan yhteydessä toimintaympäristön haastavuuteen. Selvityksessä todettiin myös, että resurssointi on yleisesti heikosti yhteydessä koulun alueelliseen toimintaympäristöön. Kuitenkin esimerkiksi Helsingissä koulujen rahoitus on yhteydessä alueen sosioekonomisiin piirteisiin, kuten huono-osaisimpien alueiden koulut saavat oppilasta kohti enemmän rahoitusta. Rahoitus ei näyttäydy kuitenkaan merkittävänä, eikä sen erot näytä kasvavan toimintaympäristön erojen kasvaessa.

Koulutuksen tasa-arvon toteutumisen sekä positiivisen erityiskohtelun edistämiseksi Suomessa toimii tällä hetkellä työryhmä, jonka tarkoituksena on

edistää koulutuksellisen tasa-arvon ja positiivisen erityiskohtelun edistämistä varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja perusopetuksessa (Opetus ja kulttuuriministeriö 2020a). Työryhmän tavoitteena on esimerkiksi tehdä lainsäädäntöehdotus positiivisen erityiskohtelun sekä tasa-arvon edistämistoimien vakiinnuttamiseksi osaksi perusopetuksen valtionosuusjärjestelmää ja suunnitella toimenpiteitä, joilla puuttua tunnistettuihin eriarvoistumiskehityksiin eri koulujen sisällä ja välillä sekä kaupunkien sisällä ja alueiden välillä.

Positiivista erityiskohtelua on toteutettu Suomessa erilaisten määrärahojen sekä hankkeiden avulla. Lakimuutoksen myötä on mahdollistunut erityisavustukset tasa-arvoa edistäviin toimenpiteisiin. Laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta säättää esimerkiksi kunnalle tai kuntayhtymälle käyttökustannuksiin myönnettävistä valtionosuuksista sekä -avustuksista tai muusta rahoituksesta. Tämä laki (Laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta 2022/489, 44a§) on astunut voimaan alkuvuodesta 2023. Laissa opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta (2022/489, 44a§) kuvataan erityisavustusta varhaiskasvatuksen sekä esi- ja perusopetuksen koulutuksellista tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta edistäviin toimenpiteisiin. Tämä pykälä mahdollistaa varhaiskasvatukselle sekä esi- ja perusopetukselle erityisavustukset tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta edistäviin toimenpiteisiin.

Tässä tutkimuksessa erityiskohtelua lähestytään käsitteellä alueelliseen eriytymiseen vastaamisen toimet. Tämän tutkimuksen kannalta merkittävää on se, millaiseksi koulun pedagoginen henkilöstö näkee toimet, joilla alueelliseen eriytymiseen on pyritty vastaamaan sekä myös se, millaiselta nämä toimet näyttävät koulun arjen toimijoiden kannalta sekä onko niillä vaikutuksia koulujen arjessa.

2.5 Koulunkäynnin ja oppimisen tuki

Oppivelvollisuuslain (2020/1214, 1§) mukaan, kaikille on Suomessa turvattava yhdenvertainen mahdollisuus itsensä kehittämiseen kykyjensä ja tarpeidensa

mukaisesti. Siinä mainitaan myös oppivelvollisuuden tavoitteeksi koulutuksellinen yhdenvertaisuus sekä oppimiserojen kaventaminen.

Perusopetuslain (2010/642, 16§) mukaan oppilaalla, jolla on haasteita oppimisessa ja koulunkäynnissä on oikeus saada osa-aikaista erityisopetusta. Kun tuen tarve näyttäytyy säännöllisenä tai useita tukimuotoja on samanaikaisesti käytössä, on oppilaalle annettava tehostettua tukea (Perusopetuslaki 2010/642, 16a§). Kun tehostettu tuki katsotaan riittämättömäksi, on seuraava tuen muoto erityinen tuki (Perusopetuslaki 2010/642, 17§). Erityisessä tuessa opetus voidaan oppilaskohtaisesti järjestää joko muun opetuksen yhteydessä tai vaihtoehtoisesti osittain tai kokonaan erityisluokalla tai muussa soveltuvassa paikassa.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014, s.61, 17) kuvataan oppimisen ja koulunkäynnin tukea seuraavasti. Oppimisen ja koulunkäynnin tuella on kolme tasoa: yleinen, tehostettu sekä erityinen tuki. Oppilas voi kerrallaan saada yhden tasoista tukea. Oppilaan saaman tuen tulee olla joustavaa, suunnitelmallista ja tuen tarpeiden mukaisesti muuttuvaa. Oppilaan tulee saada tukea niin kauan, kun se nähdään oppilaan kannalta tarpeellisenä. Tuen tarkoituksena nähdään ongelmien monimuotoistumisen ja syvenemisen ehkäisy. Tuki annetaan oppilaille ensisijaisesti omassa lähikoulussa sekä opetusryhmässä erilaisten joustavien järjestelyiden avulla. Oppilaan etu voi kuitenkin joskus olla esimerkiksi oppilaan siirtäminen toiseen opetusryhmään tai kouluun. Opetussuunnitelman perusteissa kuitenkin mainitaan, että perusopetusta tulisi kuitenkin kehittää inklusioperiaatteiden mukaisesti.

Lintuvuori, Jahnukainen ja Hautamäki (2017, s. 320, 331–332) kuvaavat artikkelisissaan erityistä ja tehostettua tukea saavien oppilaiden osuuden sekä erityisen tuen opetusjärjestelyiden ja opetuksen toteutuspaikan alueellista vaihtelua. Tarkastelu osoittaa, että on selviä eroja tuen järjestämisen järjestelyissä kunnittain. Artikkelissa todetaan myös, että tutkimuksen pohjalta voidaan osoittaa, että tavoiteltu tasa-arvon ideaalissa on epäkohtia, joka vaikuttaa myös koulutukselliseen tasa-arvoon. Kuntien välillä nähtiin eroavaisuuksia muun muassa siinä kuinka oppimääriä yksilöllistettiin tai minkälaisissa paikoissa

opetusta toteutettiin. Tärkeänä jatkotutkimuskysymyksenä nähtiin se, että kun tuki vaihtelee alueittain ja kunnittain, toteutuuko oppilaiden oikeus tasa-arvoiseen tukeen alueesta riippumatta. Suomessa mahdollistuu opetuksen järjestäjän autonomia ja tulisikin tarkastella sitä, että onko näillä tuen järjestämisen tavoilla vaikutusta koulutukselliseen tasa-arvoon.

Pihlajan ja Silvennoisen (2020, s.53) mukaan inkluusio voidaan määritellä laajasti esimerkiksi mukaan ottamiseksi tai mukaan kuulumiseksi, jonka keskiössä nähdään olevan yksilön osallisuus ja osallistuminen koko yhteiskunnassa sekä sen eri instituutioissa. Inklusion perusajatus on kirjattu myös Suomen perustuslakiin (1999/731, 6§), jossa määritellään, ettei ihmisiä saa asettaa eriarvoiseen asemaan muun muassa sukupuolen, alkuperän, kielen, terveydentilan tai vammaisuuden perusteella. Perusopetuslaissa (1998/628, 2§, 6§) määritellään myös opetuksen tavoitteeksi, että opetuksen tulee edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa. Siihen on myös kirjattu myös lapsen oikeus omaan lähikouluunsa.

Takalan (2010, s.13) mukaan, inkluusiolla tarkoitetaan sitä, että kaikilla oppilailla on yhtäläiset oikeudet käydä lähikoulua. Tämä tarkoittaa, että tuen avulla oppilaille tulisi mahdollistaa oikeus lähikouluun. Siihen liittyy myös se, että inkluusio sisältää myös käsityksen oppilaiden tasa-arvosta sekä koulun avoimuudesta kaikille. Inklusion voidaan nähdä ennemminkin ajattelutapana kuin pelkkänä oikeutena lähikouluun.

Takala (2010, s.16-17, 20) tuo myös esille, että inkluusio voidaan nähdä tavoitetilana, johon pyritään. Tavoitellaan yleisopetuksessa järjestettävää tukea sekä oppilaiden opiskelua ikätovereidensa kanssa lähikoulussa. Esimerkiksi osa erityistä tukea saavista oppilaista, opiskelee ja saa kaiken tarvitsemansa tuen yleisopetuksen luokissa. Kun oppilas aloittaa perusopetuksessa inkluusiivisen näkökulman mukaisesti, oppilas aloittaa opiskelun omassa lähikouluunsa yleisopetuksen luokassa. Hän tuo myös esille sen, että oppilaan tuen tarve nähdään kuitenkin yksilöllisenä ja tiedostetaan se, että jossain tilanteissa tukea tarvitaan muualta kuin lähikoulusta. Erityisopetuksen tulee myös aina perustua oppilaan yksilöllisille tuen tarpeille. Oppilaan tuen tarpeisiin vastaaminen

esimerkiksi muussa kuin yleisopetuksen luokassa tai lähikoulussa, tulee tehdä oppilaan eikä koulun tai opettajan etua ajatellen.

Silvennoinen, Kalalahti ja Varjo (2018, s.103) esittävät, että peruskoulun eriytymiskehityksen vastakohtana voidaan nähdä erityisopetuksen inkluusio sekä integraatio. Tähän liittyvät myös kysymykset siitä, saako erityisen tuen oppilas käydä lähikoulua vai järjestetäänkö tuki erityisluokalla erityiskoulussa.

Tässä tutkimuksessa käytetään käsitettä oppimisen ja koulunkäynnin tuki. Tuen tarpeet nähdään siis sekä oppimiseen liittyvinä tuen tarpeina sekä koulunkäyntiin liittyvinä tuen tarpeina. Inkluusio käsitettä myös käytetään ja tarkastellaan, koska inklusiivisen koulun tutkijana näen merkityksellisenä tasa-arvoisen koulutuksen kannalta.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

3.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tavoitteena on kuvata koulun pedagogisen henkilökunnan käsityksiä koulujen eriytymisestä ja alueellisesta eriytymisestä. Tutkimuksen aihetta lähestytään seuraavien tutkimuskysymysten avulla:

1. Millaisia käsityksiä haastateltavilla on koulujen eriytymisestä sekä alueellisesta eriytymisestä?
2. Millaisia käsityksiä haastateltavilla on toimista, joilla koulujen eriytymiseen pyritään vastaamaan?
3. Millaisia käsityksiä haastateltavilla on oppilaiden oppimisen ja koulunkäynnin tuen tarpeiden alueellisesta vaihtelusta?

Tutkimuksen tarkoituksena on tehdä näkyväksi alueelliseen eriytymiseen, koulujen eriytymiseen, alueelliseen eriytymiseen vastaamisen toimien sekä oppimisen ja koulunkäynnin tuen alueelliseen vaihteluun liittyviä pedagogisen henkilökunnan käsityksiä. Bernelius ja Huilla (2021, s.51) toteavat valtioneuvoston julkaisussa, että Suomessa tiedetään tutkimuksellisesti hyvin vähän siitä, mitä huono-osaistuneiden alueiden kouluissa tapahtuu esimerkiksi millaisia haasteita nämä olosuhteet asettavat kouluille sekä heidän henkilökunnallensa sekä oppilaille. Mielenkiintoista on myös heidän mukaansa, millaisin keinoin näihin pyritään vastaamaan. Siinä todetaan myös, että ilmiön tunnistaminen käytännössä on tärkeää haasteiden kuin onnistuneiden käytäntöjen osalta, koska tämän kautta voitaisiin paremmin tukea alueellisen haasteiden kanssa toimivia kouluja. Tästä syystä tämä tutkimus rajautuu koulun tasolla arjen toimijoihin koulun arjessa toimivan pedagogisen henkilökunnan käsityksiin.

Tutkimuskysymykset muotoituivat tutkimuksen alkuvaiheissa tietynlaisiksi. Tutkimuskysymysten sisältö pysyi lähes samanlaisena, niiden

järjestys vaihtui kuitenkin tutkimuksen edetessä. Tutkimuskysymykseen yksi lisäsin koulujen eriytymisen lisäksi alueellisen eriytymisen käsitteen, koska käsitteet linkittyvät vahvasti toisiinsa sekä tutkimuksen aineistoa kerätessä, haastateltavat kertoivat näihin käsitteisiin liittyvistä asioista päällekkäin sekä rinnakkain.

3.2 Fenomenografinen lähestymistapa

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena fenomenografista lähestymistapaa käyttäen. Valitsin tutkimuksen lähtökohdaksi laadullisen tutkimuksen, koska keskeistä ei ole yleistettävä tieto vaan ilmiön kuvaaminen sekä ymmärtäminen. Juutin ja Puusan (2020, s.59) mukaan laadullinen tutkimus nähdäänkin yleensä subjektiivisten kokemusten ja näkemysten tarkasteluina eri tavoin. Juuti ja Puusa (2020, s. 74–76) tuovat myös esille, että laadullisen tutkimuksen tavoitteeksi voidaan nähdä myös ilmiön kuvailun, ei niinkään tietyn hypoteesin testaamisen. Tutkijan on tarkoitus pyrkiä laadullisessa tutkimuksessa tuomaan esille myös tutkittavien kokemuksia sekä rakentaa teorian kautta tulkintaa tutkittavasta ilmiöstä. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan ja tutkittavan suhde voidaan myös nähdä läheisenä (Juuti & Puusa 2020, s.81). Keskeistä on, että sekä tutkija että tutkittava luo osaltaan tulkintaa aiheesta. Laadullisen tutkimuksessa voidaan tutkia esimerkiksi ihmisten ajatuksia, käsityksiä sekä tulkintoja erilaisista aiheista. Keskeistä on se, että nämä käsitykset ovat yleensä muodostunut tutkittavan omakohtaisen kokemuksen kautta.

Laadullisen tutkimuksen voidaan nähdä etenevän kehämäisesti, niin kutsutun hermeneuttisen kehän avulla. Juuti ja Puusa (2020, s.73–74) kuvaavat hermeneuttista kehää artikkelissaan. Keskeistä siinä on tutkijan oman ymmärryksen kehittyminen sekä oman ymmärryksen ymmärtäminen. Tutkijalla on myös vääjäämättä asiasta jokin esiymmärrys, jolla tarkoitetaan joko omakohtaisesti tai toisen kautta saatua tietoa tutkimukseen liittyvistä teemoista. Toisen kautta saadut tiedot voivat olla esimerkiksi kirjallisuudesta haettua esiymmärrystä. Hermeneuttisen tutkimusprosessin vaiheet voidaan nähdä

liikkuvina sekä päällekkäisinä. Tutkija voi esimerkiksi tutkimuksen edetessä tulla korjanneeksi omaa esiymmärrystään aiheesta. Seuraavassa vaiheessa tutkija selvittää, mitä hänen tulisi vielä tietää tutkittavasta ilmiöstä sekä tutkija ikään kuin perustelee tutkittavaa ilmiötä eri näkökulmista. Seuraavissa vaiheissa tutkija pyrkii ymmärtämään ihmistä ja hänen elämismaailmaansa. Tutkija kehämäisesti yrittää ymmärtää lisää aiheestaan tässä kohtaa tutkittavien avulla. Tutkija pyrkii ymmärtämään tutkimushenkilöiden elämismaailmaa tai sen osaa. Tutkija voidaan nähdä koko ajan aktiivisena erilaisten johtopäätöksien sekä tulkintojen luoja.

Huuskon ja Paloniemen (2006, s.163) mukaan fenomenografiaa on hyödynnetty kasvatuksen ja koulutuksen kentällä. He tuovat myös esille, että fenomenografian kohteena voivat olla erilaiset arkipäivän ilmiöt, niitä koskevat käsitykset ja erilaiset ymmärtämisen tavat. Niikko (2003, s.7) tuo myös esille, että fenomenografian avulla on mahdollista tutkia muun muassa lasten, nuorten ja aikuisten henkilöiden käsityksiä ja kokemuksia erilaisista kasvatustieteen ilmiöistä niiden luonnollisissa tilanteissa. Marton (1986, s.28) kuvaa, että fenomenografian perinteet tutkimusmenetelmänä liittyvät vahvasti ajattelua sekä oppimista koskeviin kysymyksiin.

Tutkimuksessa fenomenografian valintaan vaikutti se, että tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita koulun pedagogisen henkilökunnan käsityksistä sekä millaisena se arjessa näyttäytyy. Tutkimuksen tarkoituksena ei ole pyrkiä yleistettävään tietoon vaan tuoda arjen toimijoiden ääntä kuuluville. Fenomenografian valintaan vaikutti myös se, että fenomenografiaa on hyödynnetty paljon kasvatustieteellisissä tutkimuksissa. Ilmiö linkittyy koulujen toimintaan sekä siellä työskentelevän henkilöstön käsityksiin.

Niikko (2003, s. 9–15) esittää, että fenomenografiassa painottuu ajattelun sisällölliset näkökulmat sekä tietyn sisällön laadulliset erot. Fenomenografian lähtökohdaksi voidaan nähdä myös yksilöllisesti koettu elämismaailma ja kuinka se ilmenee yksilölle. Fenomenografisessa ajattelussa painottuu myös se, että on vain yksi maailma ja todellisuus, joka voidaan kokea ja ymmärtää eri tavoin. Ihminen on kokeva ja ymmärtävä. Fenomenografiassa voidaan verrata

erilaisia käsityksiä ja kokemuksia, mutta niitä ei voi verrata itse ”todellisuuden kanssa”.

Niikko (2003, s. 15–16) tuo myös esille, että fenomenografian päämääränä ei ole löytää absoluuttista totuutta jostakin todellisuudesta, koska jokainen yksilö tekee toistuvasti omia uusia tulkintoja oman ajattelunsa kautta. Siksi fenomenografiassa onkin tarkoituksena tutkia ja kuvata todellisuutta siinä maailmassa, miten tietty joukko ihmisiä sen ymmärtää ja käsittää.

Fenomenografian tarkoituksena on kuvailla erilaisia ajattelutapoja sekä yleistää ja hierarkisoida niitä (Niikko 2003, s.23). Vaikka yksilöt kokisivat asioita samalla tavalla, kokemus ja ymmärrys niistä voi saada niissä erilaisia merkityksiä. Fenomenografiassa maailma kuvataan sellaisena, kuinka tietty ryhmä ihmisen sen kokee ja selittää. Fenomenografiassa puhutaan kokemuksesta ja ne voidaan määritellä yksilön ja todellisuuden sekä yksilön ja maailman välille. Kokemus nähdään perustana, josta käsin yksilö käsityksiään luo ja rakentaa omaa ajatteluaan. Fenomenografiassa tutkija on kiinnostunut ja tutkii toisten ihmisten saaduista kokemuksista syntyneitä käsityksiä refleктоimalla niitä. On myös tärkeää tuoda esille tutkittavien vaihtelevat tavat kokea tai kuvata ilmiötä. (Niikko, 2003, s.17–22)

Häkkinen (Häkkinen 1996; Marton 1981, Pramling 1983, Svensson & Therman 1983 mukaan) tuo esille, että fenomenografia pyrkii tutkimuksessa tuomaan esille ihmisen käsityksiä asioista, jotka muodostavat tutkimuksen päätuloksen eli kuvauskategoriat. Kuvauskategoriat sidotaan aikaisempaan tietoon sekä tutkimuksiin. Näiden kuvauskategorioiden avulla pyritään ymmärtämään ihmisten ajattelua, eivätkä kategoriat edusta suoraan yksittäisten haastateltavien ajattelu, vaan laajemmin erilaisia ajattelutapoja.

Häkkinen (1996, s.35) esittää myös, että fenomenografiassa voidaan katsoa käsitysten olevan horisontaalisia ja kuvauskategoriat horisontaalinen kategoriasysteemi. Kaikki kuvaskategoriat ovat tasavertaisia esimerkiksi tärkeydessään sekä tasollaan. Tässä tutkimuksessa muodostuneet kuvauskategoriat nähdään horisontaalisina eli tärkeydeltään ja tasoltaan tasavertaisina.

Häkkisen (1996, s.23–25) mukaan käsitysten rakennusperustajana toimii ihmisen aikaisemmat tiedot ja kokemukset. Käsitysten katsotaan siis muodostuvan konstruktivisesti aikaisempien käsitysten pohjalle. Ihminen näkee käsitykset omasta maailmastaan käsin sekä ulkopuolinen maailman näyttäytyy ihmiselle todellisena ja oikeana. Ihmisten käsitykset voidaan katsoa olevan tiettyyn kontekstiin sidottuja sekä esimerkiksi eri kulttuureissa tietyt käsitteet voivat saada erilaisia tulkintoja ja merkityksiä. Käsitykset ovat siis sidottuja tiettyihin konteksteihin ja samankin ympäristön sisällä ihmisillä on erilaisia tapoja tulkita, ymmärtää ja käsittää jokapäiväisiä ilmiöitä.

Huusko ja Paloniemi (2006, s.166) tuovat esille, että teoreettinen perehtyneisyys nähdään tärkeänä ja välttämättömänä. Sen nähdään antavan valmiuksia suunnata ja toteuttaa aineistonhankintaa. Fenomenografiassa nähdään myös tärkeänä, että tutkija tiedostaa omia käsityksiään sekä suhtautua avoimesti tutkimuksessa esiin nousseisiin käsityksiin.

Fenomenografian valitsemiseen päädyin, koska mielekästä aiheeni kannalta oli juuri ihmisten erilaiset käsitykset. Käsitykset liittyivät tutkittavien kokemusmaailmasta aina yhteiskunnalliseen keskusteluun, median esille tuomioon asioihin, kollegoiden ajatukseen sekä vertailuun muiden koulujen välillä olemassa olevan tiedon mukaan. Käsitykset rakentuvat tutkittavien henkilökohtaisten kokemusten ja tiedon sekä myös muualta saadun tiedon varassa.

3.3 Tutkittavat

Tutkittavien valinta alkoi yhteydenotolla kolmen eri koulun rehtoriin. Kaksi rehtoria kieltäytyi koulun osallistumisesta tutkimukseen. Tähän oli syynä aikataulukiireet tai erilaisiin muihin tutkimuksiin osallistuminen. Eräs kieltävän vastauksen antanut rehtori neuvoi minua, mihin alueellisesti voisin suunnata seuraavaa kysymystäni. Oman tietouteni sekä lukeneisuuden pohjalta otin yhteyttä seuraavaan koulun rehtoriin, joka ilmaisi kiinnostuksensa osallistua tutkimukseen.

Tutkimuksen kohteeksi valikoitui erään eteläsuomalaisen yhtenäiskoulun pedagoginen henkilöstö, joka sijaisti Suomen suurimpien kaupunkien joukossa. Koulussa annetaan opetusta vuosiluokilla 1.–9. ja siellä opiskelee suuri määrä oppilaita. Koulussa annetaan painotettua opetusta ja erityisopetusta toteutetaan erilaisten opetusjärjestelyiden avulla. Tutkittavassa koulussa on lukuisia erityisluokkia erilaisissa muodoissa sekä valmistavaa opetusta.

Cohen, Manion ja Morrison (2018, s.378) esittävät, että tutkimusjoukon valintaa sekä kokoon vaikuttaa useita eri seikkoja, kuten tutkimuksen tarkoitus, tutkimusjoukon luonne sekä tutkimusmetodologiset lähtökohdat. Tutkimusjoukon koko tulee olla heidän mukaansa myös riittävän suuri laadullisessa tutkimuksessa, mikä luo osaltaan tutkimusaineiston ja siihen liittyvien päätelmien luotettavuutta.

Tutkimuksen yhteishenkilönä toimi koulun rehtori. Koulun rehtori oli yhteydessä koulunsa henkilöstöön sekä kartoitti heidän halukkuuttansa osallistua kyseiseen tutkimukseen. Kun halukkaat olivat ilmoittautuneet rehtorille, sain heidän yhteystietonsa rehtorilta kootusti, jotta haastattelujen aikataulujen sopiminen mahdollistuisi. Halukkuutensa tutkimukseen osallistumiselle esitti yhteensä viisi koulun työntekijää. Tutkimuksen osallistujat muodostuivat kahdesta rehtorista, kahdesta luokanopettajasta sekä erityisopettajasta. Eri ammattiryhmät olivat edustettuina. Mielenkiintoista tutkimuksen kannalta oli myös se, että jotkut tarkastelivat tutkimuksen aihetta ikään kuin hallinnollisesta näkökulmasta.

Haastateltavilla kaikilla oli työkokemusta vähintään neljä vuotta peruskoulusta. Työkokemus vaihteli haastateltavilla neljästä vuodesta aina yli kymmeneen vuoteen saakka. Osalla haastateltavista oli myös kokemusta varhaiskasvatuksessa toimimisesta sekä varhaiskasvatuksen opettajan pätevyys. Kaikki haastateltavat olivat päteviä omiin tehtäviinsä.

Haastateltavien työkokemus oli suuntautunut pääsääntöisesti myös kaupungin sisällä toisille alueille sekä myös toisiin kaupunkeihin. Jotkut heistä toivat haastatteluissaan eroja sekä osittaisia vertailuja toisille alueille työkokemuksensa perusteella. Jotkut haastateltavista teki myös vertailuja toisille

aluille suhteessa työssä työtehtävänsä puolesta saatuun tietoon koko kaupungin sisältä.

Haastattelijat kertoivat halukkuudestaan osallistui tutkimukseen eri tavoin. Toiset näkivät aiheen ajankohtaisena, tärkeänä sekä mielenkiintoisena. Koulun ja koulun alueen nähtiin sopivan tutkimuksen aiheeseen. Tutkimuksen osallistujat olivat omalta osaltaan halukkaita vapaaehtoisesti osallistumaan tutkimukseen, joten voisi ajatella, että heillä oli halua kertoa ajatuksiaan aiheesta. Tämä saattaa vaikuttaa tutkittavien vastauksiin esimerkiksi verrattuna sattumanvaraisempaan otantaan.

3.4 Aineistonkeruu

Aineistonkeruu tapahtui teemahaastatteluiden avulla. Hirsjärven ja Hurmeen (2009, s.47–48) mukaan teemahaastattelu nähdään puolistrukturoituna haastatteluna, jossa esitettävien kysymysten muoto on sama, mutta esimerkiksi kysymysten esittämisjärjestys voi vaihdella. Vastauksia ei myöskään ole sidottu tiettyihin vastausvaihtoehtoihin vaan haastateltavat voivat vastata kysymyksiin omin sanoin. Teemahaastattelussa haastattelu kohdentuu tiettyihin teemoihin.

Hirsjärvi ja Hurme (2009, s.48) esittävät, että teemahaastattelu etenee teemoittain. Teemahaastattelun avulla pyritään myös irtautumaan tutkijan tietoisuudesta sekä sen tehtävänä nähdään äänen antaminen itse tutkittaville. He tuovat myös esille, että teemahaastattelussa on keskeistä haastattelijoiden esille tuomat merkitykset sekä vuorovaikutteinen ote. Niikko (2003, s.31) esittää, että haastatteluprosessi voidaan nähdä dialogisena sekä reflektiivisenä. Haastateltava tulisi siis heijastavaa vastauksissaan omia kokemuksia sekä käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä niin aidosti kuin mahdollista.

Marton (1986, s.42) kuvaa, että ensisijaisena tiedonkeruumenetelmänä fenomenografiassa on käytetty haastatteluja. Hän tuo esille myös kysymysten esittämisen merkityksen sekä avoimien kysymysten relevanttiuden fenomenografiassa sekä tutkimuksen etenemisen myös tutkittavien intressien kautta.

Huusko ja Paloniemi (2006, s. 164–166) tuovat esille, että fenomenografiassa on tarkoitus hyödyntää kirjalliseen muotoon muokattuja aineistoja, kuten avoimia tai teemoittain eteneviä teemahaastatteluja sekä kyselyitä. Fenomenografinen tutkimus toteutetaan aineiston pohjalta sekä lähestymistavan voidaan sanoa olevan aineistolähtöinen. Tulkinta ja tulokset voidaan nähdä muodostuvan vuorovaikutuksessa aineiston kanssa ja aineisto voi toimia kategorisoinnin pohjana.

Häkkinen (1996; Marton 1984, Svensson 1979, Uljens 1992 mukaan) esittää teoksessaan, että ihminen tuo haastattelu tilanteessa esille käsityksensä, mutta ihminen voi myös muuttaa ja strukturoida käsityksiään uudelleen haastattelun edetessä. Ihmiset tulkitsevat ja luovat näkemyksiä tietyistä ilmiöistä. Haastatteluissa ihmisten vastauksiin vaikuttaa myös erilaiset näkemykset haastattelun kontekstista sekä kysymyksenasetteluista. Ihminen luo haastattelu tilanteessa puheen avulla erilaisia rekonstruktioita kokemuksensa kautta. Muun muassa tästä syystä fenomenografia ei kiinnitä huomiota siihen, mitä yksittäinen henkilö tuottaa eikä käsityksiä pyritä liittämään sinänsä tutkittaviin henkilöihin. Siksi fenomenografiassa keskitytään kuvaamaan erilaisten kategorioiden avulla käsityksiä, eikä olla kiinnostuta niinkään siitä, mitä eri ihmiset ajattelevat asioista. (Häkkinen 1996; Marton 1984, Svensson 1979, Uljens 1992 mukaan)

Oma esiymmärrykseni näyttäytyi ennen haastatteluja tietynlaisena. Tähän vaikutti syvälinen teoriaan perehtyminen, tutkimuskirjallisuuden lukeminen sekä omat kokemukseni ilmiöstä. Pyrin haastattelukysymyksiä muotoillessani irtautumaan mahdollisimman paljon omasta esiymmärryksestäni ja laatimaan avoimia kysymyksiä tiettyjen teemojen alle. Kuitenkin täytyy huomioida se, että haastatteluissa tulisin esittämään myös tarkentavia kysymyksiä aiheista. Niikon (2003, s. 31–32) mukaan haastattelukysymykset ei tulisi perustua tutkijan esioletuksiin sekä suunnata haastateltavaa tiettyyn suuntaan sekä haastatteluissa tulisi käyttää avoimia kysymysten asetteluja, jonka seurauksena haastateltavan on heijastettava omia käsityksiään omasta viitekehyksestään käsin sekä tuottaa vastauksia, jotka ovat tutkittavalle tärkeitä sekä merkityksellisiä. Niikko (2003, s.32) esittää myös, että haastattelujen tulisi edetä haastateltavan vastauksia

mukaillen. Haastatteluissa tulisi painottaa myös haastateltavien maailmaa ja tuoda esiin heidän uskomuksiaan, arvojaan, mielikuviaan, tunteitaan sekä käsityksiään ja kokemuksiaan tutkittavasta ilmiöstä. Pysin tutkijana myös siihen, että haastatteluissa tarttuisin tutkittavien sanomisiin sekä esittämään niistä lisäkysymyksiä sekä palaisin niihin tarvittaessa myöhemmin.

Haastattelun pohjana toimi teemarunko (liite1). Teemarungon yläteemat muodostin tutkimuskysymyksistä. Haastattelun teemoiksi muotoituivat teemat: koulujen alueellinen eriytyminen, alueelliseen eriytymiseen vastaamisen toimet sekä oppilaiden oppimisen ja koulunkäynnin tuen alueellinen vaihtelu.

Teemarunko sisälsi orientaatio kysymyksiä sekä kolme eri teemallista osiota. Kysymykset etenivät teeman sisällä yleisestä näkemyksestä koko yhteiskunnan tasolta koskemaan omaa koulua liittyviä näkemyksiä. Kysymysten esittämisjärjestys vaihteli haastatteluissa. Orientaatio kysymykset käsittelivät tutkittavien työ- sekä koulutustaustaa, työtaustan sijoittumista alueellisesti sekä tutkittavien kiinnostusta osallistua kyseiseen tutkimukseen.

Ensimmäinen teema käsitteli koulujen eriytymistä Suomessa. Siihen linkittyi teemoina myös yleiset käsitykset koulutuksellisesta tasa-arvosta sekä alueellisen eriytymisen ilmenemisestä Suomessa. Omaa koulua koskevia sisältöjä olivat muun muassa koulun oppilaaksiotto alue, oppilasohjaus, kaupunginosan vaikutus koulun toimintaan sekä kouluvalinnat.

Seuraava teema koski toimia, joilla yleisesti tai tutkittavan koulun tasolla alueelliseen eriytymiseen on vastattu. Kolmas teema käsitteli oppilaiden koulunkäynnin sekä oppimisen tuen tarpeiden alueellista vaihtelua yleisesti sekä kohdennetusti tutkittavassa koulussa.

Teemarungon lisäksi olin miettinyt avuksi apukysymyksiä haastatteluihin avointen kysymysten tueksi sekä rinnalle. Ne on näkyvissä teemarungossa (liite1). Avointen kysymysten lisäksi pyrin myös haastattelijana tarttumaan haastateltavien aloitteisiin, palaamaan tiettyihin esitettyihin asioihin myöhemmin sekä tekemään haastattelu tilanteista vuorovaikutteisia.

Aineistonkeruu tapahtui lyhyellä aikavälillä alkuvuodesta 2023. Aineiston keruu sisälsi viisi yksilöhaastattelua. Neljä haastatteluista tapahtui tutkittavan

koulun tiloissa kasvotusten sekä yksi videopuhelun välityksellä haastateltavan toiveesta. Yksilöhaastattelut nauhoitettiin ääninauhurin avulla. Haastattelut olivat kestoaltaan 20–45 minuuttia. Haastattelujen jälkeen aineiston käsittely jatkui siirtämällä aineistot tietokoneelle sekä litteroimalla aineistot. Aineiston litterointi sisälsi lukuisia äänitteiden kuuntelukertoja ja niiden auki kirjoittamista juuri siinä muodossa, kun ne äänityksessä ilmenivät.

Aineiston litteroinnin jälkeen aineisto oli aukikirjoitettu kirjalliseen muotoon. Aineiston aukikirjoitus vaiheessa myös anonymisoin aukikirjoitettua aineistoa ja poistin sieltä arkaluontoiset sekä tutkittavien anonymiteettia vaarantavat kohdat. Litteroitu aineisto sisälsi 50 sivua litteroitua tekstiä. Aineisto sisälsi haastattelijan kysymyksiä sekä haastateltavien vastauksia. Aineiston litterointivaiheessa poistin myös haastateltavia kuvaavat yksikkönimet, koska fenomenografiassa aineistoa katsotaan kokonaisuutena ja rajat tutkittavien sanomisilla hälvenevät.

3.5 Aineiston analyysi

Aineiston analyysissa mukailin Martonin (1986), Niikon (2003) sekä Huuskon ja Paloniemen (2006) lähestymistapaa fenomenografiseen analyysiin. Niikko (2003) mukailee analyysissään Uljensin (1991) fenomenografisen analyysin mallia.

Fenomenografia tutkimuksellisenä lähestymistapana pyrkii etsimään ja tunnistamaan tutkittavien henkilöiden tuottamaa keskustelua ja tuomaan esille heidän ymmärrystään, käsityksiään ja kokemuksiaan tietystä ilmiöstä. (Niikko, 2003, s.30–31) Fenomenografiselle analyysille ei myöskään ole olemassa mitään yksiselitteistä sekä selkeästi määriteltyä kaavaa ja menettelytapaa.

Niikon (2003, s.30–35) mukaan analyysissa painottuu kehämäisesti aineiston lukeminen sekä erilaisten tutkimusongelman kannalta merkityksellisten ilmauksien etsiminen aineistosta. Tutkija käy ikään kuin jatkuvaa keskustelua aineiston kanssa. Tutkija pyrkii itse myös ajattelemaan sekä refleктоimaan aineistonsa tulkintaa sekä samalla omaa teoreettista ajatteluaan. Tutkijan tarkoituksena on ottaa ikään kuin tutkittavien paikka ja yrittää

yymmärtää ilmiötä heidän kokemusmaailmastaan käsin. Hänen mukaansa merkityksellistä on myös se, että analyysissä tutkija tiedostaa sekä asettaa sivuun omat oletuksensa asiasta, niin paljon kuin se on mahdollista. Tutkija tiedot aiheesta, aikaisempien tutkimusten tulokset sekä uskomukset tutkittavasta ilmiöstä on pyrittävä asettamaan syrjään.

Häkkisen (1996, s.39) mukaan fenomenografisessa analyysissä tutkija keskustelee aineiston kanssa sekä reflektoi aineistoa empiriasta tulleen teorian kautta. Hän tuo myös esille, että on paljon erilaisia tulkintoja siitä, vaikuttavatko tai pitäisikö tutkijan perehtyneisyys vaikuttaa aineiston analyysiin sekä siinä pitäisikö tai pystyykö tutkija irtautumaan tarpeeksi omista näkemyksistään tai aikaisemmista tiedosta, vai vaikuttavatko ne osaltaan tiettyyn kontekstiin sidottuun tutkimuksen tuloksiin.

Niikko (2003) esittää teoksessaan Uljensin (1991) fenomenografisen analyysin mallin (Niikko 2003, s.33). Ensimmäisessä analyysivaiheessa tutkija lukee aineistoa huolella läpi. Seuraavaksi tavoitteena on löytää tutkimusongelman kannalta tärkeitä ilmauksia. Ilmaukset voivat olla muun muassa sanoja, lauseita, tekstin osia, puheenvuoroja tai kokonaisia haastatteluja. Ilmaukset muodostavan perustan analyysin seuraavalle vaiheelle. Analyysissä keskitytään ilmauksiin, ei niinkään tutkittaviin ketkä niitä ovat tuottaneet. Rajat tutkittavien välillä hälvenevät. Samaa ilmiötä voi tutkittavat kuvata erilaisin kielellisin ilmaisin sekä käsittein, mutta myös eri ilmaisuja voidaan kuvata samantapaisin käsittein ja ilmauksin. Fenomenografisen analyysin edetessä, tutkijan tehtävä on painottaa tutkimusaineistosta esiin nousseita käsityksiä ilmiöistä, sellaisina mitä tutkittavat sen kokevat ja käsittävät. (Niikko 2003, s.33–34)

Niikon (2003, s.34–35) mukaan analyysin toisessa vaiheessa tutkija alkaa tutkimusongelmasta käsin etsiä, lajitella ja ryhmitellä merkityksellisiä ilmauksia erilaisiksi ryhmiksi tai teemoiksi. Tutkijan tehtävänä on vertailla erilaisia ilmauksia toistensa kanssa. Merkitysten joukosta etsitään samankaltaisuuksia sekä eroavaisuuksia. Tutkija tekee ryhmittelyille kriteerit, jotka tätä ryhmää määrittävät. Kolmannessa analyysivaiheessa tutkija tarkastelee koko aineiston

merkitysjoukkoja sekä määrittelee kategorioita sekä kategoriarajoja (Niikko 2003, s.36). Edellisessä vaiheessa saadut merkitysryhmät tai teemat tutkija pyrkii muuttaa eri kategorioiksi. Tutkija tekee jatkuvaa vertailua ilmauksista kategorioiden sisällä sekä suhteessa muihin kategorioihin. Neljännessä analyysivaiheessa tutkija pyrkii yhdistämään kategorioita tutkijan teoreettisista lähtökohdista käsin kuvauskategorioiksi, jotka ovat laajempia sekä ylemmän tason kategorioita (Niikko 2003, s.36–39). Kategoriat sisältävät käsityksien ja kokemusten ominaispiirteitä ja ne ankkuroidaan aineistoon. Kuvauskategoriat muodostavat tutkimuksen päätuloksen. Kuvauskategoriat kuvaavat käsitysten samankaltaisuuksia sekä eroja ja heijastavat tapaa ajatella tietystä ilmiöstä. Ne tuovat esille kuvauksia, miten ilmiötä voidaan kuvata, analysoida sekä ymmärtää. Tutkija muodostaa ikään kuin tulkinnan tutkittavilta saaduista aineistosta sekä heidän käsityksistään. Kuvauskategorioista voidaan rakentaa myöhemmin tulosavaruus. Tulosavaruus voi olla esimerkiksi havainnollinen visuaalinen esitys käsityksistä ja niiden välisistä suhteista.

Niikko (2003, s.39) tuo esille myös, että tulokset tulee myös kuvata arkikielisinä, jotta kuvaukset pitäytyisivät sisällössään. Tulokset sisältävät yleensä myös suoria lainauksia ja ilmauksia, jotka liitetään kuvauskategorioihin. Saaduissa tuloksissa ei pyritä absoluuttiseen totuuteen, vaan tietyn ilmiön kuvailuun.

Marton (1986, s. 42) esittää fenomenografiselle analyysityypille seuraavanlaisen rakenteen. Ensimmäinen vaihe on valintamenettely erilaisten merkityksellisten yksikköjen valinta. Nämä merkityksyksiköt voivat näkyä haastatteluista suoraan, mutta osaksi niitä täyty analysoida ja tulkita suhteessa kontekstiin, jossa lausuma on esitetty. Valitut merkitykselliset ilmaisut muodostavat perustan seuraaville vaiheille. Nämä luokitellaan samankaltaisuuksien perusteella eri luokkiin, jota havainnollistetaan erilaisten lainausten avulla haastatteluaineistosta. Analyysi edellyttää jatkuvaa lajittelua, uudelleen lajittelua sekä valikointia niin kauan kunnes merkitysjärjestelmä vakiintuu.

Lähdin aineiston analyysissä liikkeelle aukikirjoitetun aineiston syvällisestä lukemisesta ja lukemisesta syvällisesti moneen otteeseen. Alleviivasin ja värjäsin aineistosta merkityksellisiä ilmauksia ja asioita liittyen tutkimuskysymyksiin. Aluksi pyrin ymmärtämään aineistoa kokonaisuutena sekä hahmottamaan siitä kokonaiskuvaa. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa Paloniemen ja Huuskon (2006, s.167) mukaan keskeistä onkin etsiä tekstistä merkityksellisiä kohtia, merkitysyksikköjä.

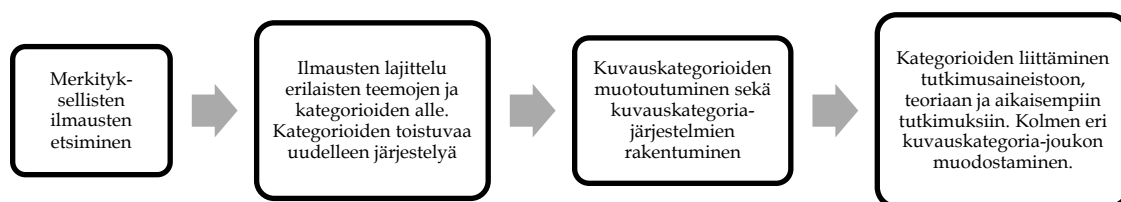
Analyysin toisessa vaiheessa (Huusko & Paloniemi 2006, s.168) edellisessä vaiheissa kerätyt merkitykselliset merkitysryhmät ryhmitellään kategorioiksi. Aloin erottelamaan ilmauksia eri kategorioiden alle. Kategoriat muotoutuivat kolmeen eri horisontaaliseen kategoriajärjestelmään. Kategorioiden työstäminen oli vaiheittainen prosessi ja kategoriat hakivat ikään kuin omia paikkojaan.

Viimeisessä vaiheessa voidaan katsoa, että kategorioita kuvataan enemmän abstraktimmalla tasolla ja tarkastelussa voidaan nähdä olevan niiden erilaiset suhteet (Huusko & Paloniemi 2006, s.168). Viimeisessä vaiheessa kategoriat liitetään myös osaksi tutkimusaineistoa esimerkiksi suorien lainausten avulla (Huusko & Paloniemi 2006, s.168). Viimeisessä vaiheessa liitin kategoriajärjestelmien sisältämät kategoriat teoriaan, aikaisempiin tutkimuksiin sekä havainnollistin niitä aineistosta nousseiden suorien lainauksien avulla.

Tutkimuksen analyysi eteni kuviossa 1 esitetyn mallin mukaisesti.

Kuvio1

Analyysin vaiheet



Tutkimuksen tuloksissa analyysin pohjalta on luoto kolme horisontaalista kuvauskategoriajärjestelmää, jotka sisältävät ylä- ja alakategorioita. Tulosten

yhteenveto sekä pohdinta osuudessa näiden kuvauskategoriajärjestelmien kautta on myös rakennettu tulosten visuaalinen esittämismuoto, tulosavaruus.

3.6 Tutkimuksen luotettavuuden sekä eettisyyden tarkastelua

Seuraavaksi kuvataan tutkimuksen luotettavuuteen sekä eettisyyteen liittyviä näkökulmia. Tutkimuksen yhteenveto sekä pohdinta osiossa palataan vielä luotettavuuden tarkasteluun. Ahosen (1994, s. 130–131) mukaan Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden kriteerinä ei nähdä välttämättä tulosten toistettavuutta. Laadullisen tutkimuksen voidaan katsoa rakentavan sekä tarkentavan uutta tietoa. Tämän tutkimuksen tarkoitus saada koulun pedagogisen henkilökunnan ääntä kuuluville tutkittavaan ilmiöön liittyvissä teemoissa sekä oli kiinnostuttu koulun pedagogisen henkilöstön käsityksistä eikä yleistettävästä tiedosta.

Pyrin tutkimusta tehdessäni, että tutkijana tiedostaisin ajattelutapani ja toisin niitä julki, jotta voisin mahdollisimman avoimesti tiedostaen lähestyä tutkittavaa aihetta. Pyrin irtautumaan omista mielipiteistäni – niin kuin se oli suinkin mahdollista. Huuskon ja Paloniemen (2006, s.169–170) mukaan laadullisessa tutkimuksessa kuten fenomenografiassakin analyysin voidaan nähdä heidän mukaansa perustuvan tutkijan subjektiiviseen tulkintaan aiheesta. Tällöin luotettavuuden kysymykset kohdentuvat siihen, kuinka aineistolle ”uskollista” tulkinnat ovat. Tutkijan tulee heidän mukaansa myös pyrkiä kuvamaan tarkasti käsityksiä, niiden eroavaisuuksia sekä huomioida kaikkien käsitysten esiintuomista. He tuovat myös esille, että fenomenografiassa tutkimuksen tuloksia edustavat kategoriat, jotka eivät kuvaa suoraan yksittäisten ihmisten ajattelua, vaan erilaisia ajattelutapoja yleensä. Käsitykset voivat olla toisiaan tukevia, ristiriitaisia tai vastakkaisia. He tuovat myös esille, että luotettavuudessa fenomenografiaa tarkasteltaessa tulee kiinnittää huomiota kategorisointiin sekä prosessin tarkkaan kuvaukseen sekä ajattelun näkyväksi tekemiseen. Pyrin luokittelemaan kategoriat avoimesti rakentaen samalla omaa ymmärrystäni aineistosta. Tulosten esittämisessä noudatin myös avoimuutta.

Toin esille toisiaan tukevia sekä ristiriitaisia käsityksiä. Poimin myös runsaasti merkityksiä aineistosta, koska fenomenografiassa yhdelläkin käsityksellä on merkitystä. Pyrin lisäämään tulosten avoimuutta sillä, että se sisälsi lukuisia merkityksellisiä lainauksia aineistosta. Cohen, Manion ja Morrison (2018, s.280) mukaan on myös tärkeää raportoida tulokset selkeästi, vääristämättä tuloksia tai esimerkkejä sekä tutkimuksen tarkoitusta. Litteroin aineiston tarkasti, enkä muuttanut haastatteluissa tulleita ilmauksia.

Pyrin jokaisessa tutkimuksen vaiheessa ottamaan huomioon tutkimuksen eettiset periaatteet. Kuulan (2006, s.17) mukaan eettiset pohdinnat voidaan liittää tutkimuksen kaikkiin vaiheisiin ja se kumpuaa ajatuksesta erilaisista valinnoista, jotka jossakin tilanteissa on oikein tai väärin. Tutkimusetiikan päämääräksi voidaan myös nähdä pyrkimys rehellisyyteen, avoimuuteen ja kriittisyyteen. Cohen, Manion ja Morrison (2018, s. 280) tuovat myös esille, että tutkijan tietoisuus eettisistä periaatteista auttaa näkemään sekä auttaa tutkijaa toimimaan eettisesti tutkimuksen edetessä eteen tulevissa vaihtoehdoissa sekä toimintatapojen valinnassa. He tuovat myös esille, että laadullisen tutkimuksen eettiset kysymykset voidaan liittää tutkimuksen kaikkiin eri vaiheisiin aina tutkijan aiheen vallinnasta, tulosten analysointiin sekä aineiston arkistointiin.

Guillemin ja Gillamin (2004, s. 262–263) mukaan laadullisessa tutkimuksessa eettisyydessä voidaan nähdä olevan kaksi eri ulottuvuutta eettiset menettelytavat sekä ”etiikka käytännön tutkimustyössä”. Eettisiksi menettelytavoiksi kuvataan muun muassa erilaiset säädökset, jonka myötä sitoudutaan noudattamaan eettistä toimintaa ihmistieteissä sekä etiikkaa käytännön työssä tutkijan valinnoiksi tutkimuksen edetessä. Reflektiivisyys nähdään hyvänä käsitteellisenä työkaluna ymmärtäessä eettisyyttä.

Perehdyin tarkoin ennen tutkimukseni tekemistä hyvä tieteellinen käytäntö- tutkimuseettiseen ohjeeseen. Hyvän tieteellisen käytännön (2023, s.11, 16–17) peruseriaatteita eettisestä näkökulmasta voidaan katsoa olevan: luotettavuus, rehellisyys, arvostus sekä vastuunkanto. Eettinen ohjeistus pitää sisällään erilaisia menettelytapoja, joita tutkijan on hyvä huolehtia tutkimuksen teon edetessä.

Kuula (2006, s.26–27, 35, 45, 79) tuo myös esille, että eettiset pohdinnat liittyvät hyvän tieteellisen käytöksen noudattamiseen. HTK:n loukkaukset voi näkyä esimerkiksi tulosten huolimattomassa kirjaamisessa sekä raportoinnissa. Hän tuo myös esille, että ihmistieteissä ihmisarvon kunnioittamiseen liittyvät normit nousevat esiin. Ihmisillä on itsemääräämisoikeus ja sitä tulee kunnioittaa tutkimusta tehdessä, joka tarkoittaa esimerkiksi sitä, että kaikki voivat päättää haluavatko he osallistua tutkimukseen. Tutkittavilla tulee tässä vaiheessa antaa jo tarkat ja riittävät tiedot tutkimuksesta. Tämä tulee esille myös siinä, että tutkija voi itse päättää, mitä tietoa tutkijalle antaa sekä tutkittavan ei tule olla tunnistettavissa tutkimuksesta. Tutkittavan on myös mahdollista keskeyttää osallistumisensa missä vaiheessa tutkimusta tahansa. Tutkijan tulee anonymisoinnin lisäksi kiinnittää huomiota erityisesti laajoja käsityksiä mittaavissa tutkimuksissa epäsuoriin tunnistetietoihin, joista tutkittava on välillisesti mahdollista tunnistaa. Tutkimuksen edetessä pyrin poistamaan näitä välillisiä tunnistetietoja, jotta tutkittavat ei olisi tunnistettavissa.

Informoin tutkittavia tutkimuksesta kahden lomakkeen avulla sekä he saivat myös luettavaksi tutkimussuunnitelman. Informointi tapahtui tiedotetutkimuksesta, tietosuojailmoituksen sekä osallistuja suostumuksen muodossa. Näissä selvisi tutkimuksen kannalta olennaiset tiedot sekä myös tiedot, joita tutkittavilta tultiin keräämään. Ne sisälsivät myös aineiston hankintaan, säilytykseen sekä poistamiseen liittyviä tietoja. Tutkimuksen eettisenä periaatteena tuleekin olla tutkittavien informointi ja itsemääräämisoikeus tutkimuksen kaikissa vaiheissa (Cohen, Manion & Morrison 2018, s.246). Tutkittavalle tulee myös selittää tutkimuksen tarkoitus heille ymmärrettävällä tavalla, kuvauksen tulee myös vastata luotettavasti tulevaa tutkimusta sekä tutkittavalle tulee myös antaa mahdollisuus olla osallistumatta tutkimukseen.

Tein tutkimustani varten tietosuojailmoituksen, jossa on kirjoitettu auki henkilötietojen käsittelyä sekä toimintatapoja. Kohonen, Kuula ja Spoof (2019, s.11–12) tuovatkin esille, että erilaisia eettisiä periaatteita, kuten sen että henkilötietojen käsittelyyn tulee myös kiinnittää erityistä huomiota tutkimuksen

edetessä. Henkilötiedot tulee pääsääntöisesti esimerkiksi poistaa, kun ne eivät tutkimuksen kannalta ole enää tarpeellisia tutkimuksen toteuttamisen kannalta. Tutkimukseni edetessä poistin mahdollisimman varhaisessa vaiheessa tutkittavien tiedot sekä yksityisyyttä vaarantavat tiedot. Litteroidussa aineistossa kuvasin poistettuja sanoja niitä kuvaavilla termeille ja hakasulkeilla. Litteroitu aineisto tutkimuksen valmistuttua poistetaan muokkaamalla se palauttamattomaan muotoon.

Cohon, Manion ja Morssison (2018, s.229, 231) tuovat esille, että erityisesti kasvatustieteellisessä tutkimuksessa tulee kiinnittää huomiota, mitä vaikutuksia tutkimus tuo tutkittaville. He tuovat myös esille, että tutkimuksessa tulee avata eettisiä pohdintoja ja tulkita erilaisia eettisiä periaatteita. Osa eettisistä normeista ja periaatteista voivat olla heidän mukaansa päällekkäisiä ja jopa toistensa poissulkevia. He tuovat myös esille, että jos tutkimuksella pyritään esimerkiksi suoraan totuuteen asiasta, mutta onko totuus oikein, jos se jollakin tavalla on tutkittaville haitallista.

Kohosen, Kuulan ja Spoofin (2019, s.11–12) mukaan, tutkimukseen osallistuneiden ja julkaisussa mainittujen tutkittavien yksityisyyttä tulee suojella. Tutkittavilla ei tule luvata täyttä tunnistamattomuutta, ellei se ole toteutettavissa. Tutkimukseni aihe ei näyttäydy vahingollinen tutkittaville, mutta se saattaa nostaa epäkohtia esille sekä tehdä näkyväksi eri ihmisten sekä erilaisia käsityksiä sekä kokemuksia aiheesta. Tutkimuksessa kiinnitinkin tarkasti huomiota anonyymiteettiin sen kaikilla tasoilla. Haastatteluissa myös jotkut haastateltavat nostivat tunnistettavuuden esille ja muokkasin kuvausta tutkimuskohteesta pyyntöjen mukaisesti ja poistin litteroidusta aineistosta ilmauksia, joiden avulla tutkimuksen kohde olisi tunnistettavissa.

4 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tutkimuksen tulokset muodostuvat kolmesta horisontaalisesta kuvauskategoriajärjestelmästä. Ensimmäinen ja toinen kuvauskategoriajärjestelmä sisältää neljä pääkategoriaa sekä kolmas kuvauskategoriajärjestelmä sisältää kolme pääkategoriaa. Pääkategoriat linkittyvät kaikissa kuvauskategoriajärjestelmissä alakategorioihin. Kuvauskategorioista muodostui analyysin pohjalta yhtenevästi tulosavaruus.

Ensimmäinen kuvauskategoriajärjestelmä pyrkii vastaamaan tutkimuskysymykseen millaisia käsityksiä haastateltavilla on alueellisesta eriytymisestä sekä koulujen eriytymisestä. Ensimmäinen kuvauskategoriajärjestelmä on kirjattu taulukkoon 1 (liite2). Tämä kuvauskategoriajärjestelmä sisältää neljä pääkategoriaa sekä niihin liittyviä alakategorioita. Taulukosta olen jättänyt pois merkitykselliset ilmaukset ja niitä avaan jokaisen kuvauskategorian kohdalla tulosten seuraavissa kappaleissa kuvauskategoria kerrallaan.

Toinen kuvauskategoriajärjestelmä pyrkii vastaamaan tutkimuskysymykseen kaksi millaisia käsityksiä haastateltavilla on toimista, joilla alueelliseen eriytymiseen pyritään vastaamaan. Toinen kuvauskategoriajärjestelmä on kirjattu taulukkoon 2 (Liite3). Tämä kuvauskategoriajärjestelmä sisältää neljä pääkategoriaa sekä niihin liittyviä alakategorioita. Taulukosta olen jättänyt pois merkitykselliset ilmaukset ja niitä avaan jokaisen kuvauskategorian kohdalla tulosten seuraavissa kappaleissa kuvauskategoria kerrallaan.

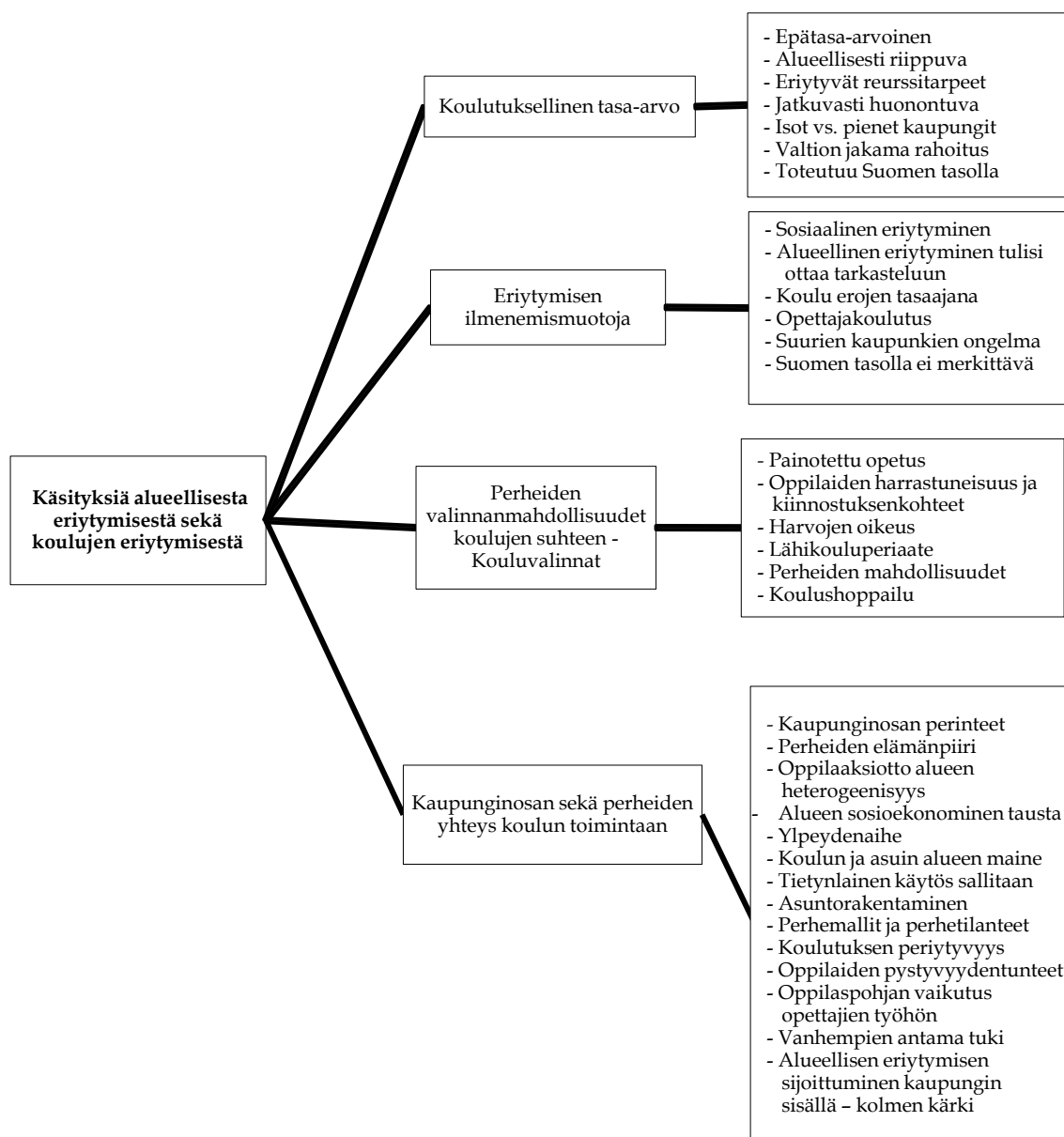
Kolmas kuvauskategoriajärjestelmä taas pyrkii vastamaan tutkimuskysymykseen kolme millaisia käsityksiä haastateltavilla on oppilaiden oppimisen ja koulunkäynnin tuen tarpeiden alueellisesta vaihtelusta. Kolmas kuvauskategoriajärjestelmä on kirjattu taulukkoon 3 (liite4). Kaavio sisältää kolme pääkategoriaa sekä niihin linkittyvät alakategorioita. Taulukosta olen jättänyt pois merkitykselliset ilmaukset ja niitä avaan jokaisen kuvauskategorian kohdalla tulosten seuraavissa kohdissa kuvauskategoria kerrallaan.

4.1 Käsitteet koulujen alueellisesta eriytymisestä

Seuraavissa kappaleissa on avattu ensimmäistä kuvauskategoriajärjestelmää. Kuvauskategoriajärjestelmä sisältää neljä pääkategoriaa sekä niihin linkittyviä alakategorioita. Eteneminen tapahtuu kuvauskategoria kerrallaan liittämällä niihin merkityksellisiä ilmauksia, aikaisempaa teoriaa sekä tutkimuksia. Ensimmäinen kuvauskategoriajärjestelmä on kuvattu kuviossa 2.

Kuvio2

Kuvauskategoriajärjestelmä I – Käsitteet alueellisesta eriytymisestä sekä koulujen eriytymisestä



4.1.1 Koulutuksellinen tasa-arvo Suomessa

Koulutuksellinen tasa-arvo nähtiin haastatteluissa sekä haasteena ja epätasa-arvoa toteuttavana, mutta vastakkaisena näkemyksenä myös toteutuvana. Osassa käsityksistä se nähtiin tapauskohtaisena eikä yksiselitteisenä. Koulutuksellinen tasa-arvo Suomessa liitettiin myös alueelliset erot sekä valtion rahoituksen jakautuminen.

Koulutuksellinen epätasa-arvo liitettiin ilmauksissa alueellisiin eroihin resursseissa, koulun tiloissa sekä oppilaspohjassa.

No onhan se varmaan fakta, että on niinku tosi paljon erilaisia alueita ja ihan erilaiset resurssit eri paikoissa, että ei voi mitenkään olla niin että kaikissa kouluissa kaikki menisi ihan samalla tavalla ja kaikki saisi saman verran et varsinkin mitä enemmän niinku tarvitaan kaikkea tukea ja muuta mikä vaatii enemmän resursseja ja tiloja niin varmasti on tosi epätasa-arvoisessa asemassa kyllä eri paikoissa.

Bernelius ja Huilla (2021, s.14) toteavatkin, että koulujen haasteet sekä erilaiset resurssitarpeet eriytyvät voimakkaasti.

Alueelliset erot tulivat esiin myös niin, että koulutuksellinen tasa-arvo nähtiin vaikeana kysymyksenä, koska se nähtiin alueellisesti riippuvana. Tuotiin myös esille, kuinka alueelliset erot koulun resursseissa liittyvät siihen, kuinka paljon oppilaita on luokilla. Eräs käsitys tuo kuitenkin esille, että suoranaisesti ei voi sanoa toteutuuko se vaiko ei, vaan taustatietoa aiheesta tulisi olla enemmän ja linkitti asian tapauskohtaisuuteen.

Tää on todella vaikea enkä usko että tähän on selkeästi niin kun yksi ainoata vastausta mutta jos peilaan esimerkiksi erään tuttavani kokemukseen kun hän on pienessä kunnassa jossa on 12 oppilasta luokassa verrattuna vaikka tänne [kaupunkiin, jossa koulu sijaitsee] johonkin kouluun missä on 27 ekaluokkalaista verrattuna se 12 niin onhan se täysin eriarvoista näille lapsille, että mutta sitten että onko se opetuksen laatu samanlaista ja muuta että voiko sitä verrata niin yksi yhteen että kyllä siinä kahdentoista oppilaan ryhmässä sitten mistä kaikkialta heidät karrätään ja kuljetetaan sinne kouluun niin onko se sitten niin epätasa-arvosta ...

Bernelius ja Huilla (2021, s.20–21) puhuvat selvityksessään menestyvien kaupunkiseutujen syrjään jäävistä naapurustoista. Suuressa määrin he näkevät, että kaupungeilla menee hyvin sekä korkeakoulutettu väestö keskittyy Suomessa kaupunkeihin. He kuitenkin toteavat myös, että heikoimpia oppimistuloksia saavat koulut sijaitsevat suurilla kaupunkiseuduilla Suomessa.

Koulutuksellinen tasa-arvo nähtiin myös jatkuvasti huonontuvana. Se liitettiin kaupunkien sisäiseen kehitykseen sekä kaupunkien väliseen kehitykseen. Käsityksessä tuotiin esille vertailuja isojen sekä pienien kaupunkien välillä. Siihen liitettiin oppilaiden määrien vaihtelut alueellisesti oppilaiden saamaan tukeen sekä tukea tarvitsevien lasten määrään. Haastateltava toi myös esille palvelut kaupunkien alueella.

Jatkuvasti huonontuvan siis monellakin tapaa tietysti tää niinku kaupunkien sisäinen kehitys, mutta sitten myös niin kun se kaupunkien välinen ... esimerkiksi, että kun oppilas vaikka muuttaa paikkakunnalta toiselle niin sitten kun tullaan pienemmiltä paikkakunnilta niin saat esimerkiksi erityisen tuen perusteet on jo huomattavasti kevyemmät että sitten huoltajat ei ymmärrä sitä että isossa kaupungista ei että ajatellaan että isossa kaupungissa niinku on kaikkein palvelua tarjolla paremmin mikä on tietysti osittain tottakin mutta sitten tavallaan niin kun ei ota ollenkaan huomioon sitä että miten moninkertaisesta massasta sitten niitä tarvitsijoita.

Bernelius ja Huilla (2021, s.18) tuovatkin esille selvityksessään, että segregatioon liittyy vahvasti sekä asuinalueiden erot sekä kasvavat erot koulun oppilaspohjassa. Bonal, Zancajo ja Scandurra (2019, s.3252) tuovat esille, että sosiaalinen eriarvoisuus on lisääntynyt globaalissa maailmassa. Esimerkiksi taloudelliset ja sosiaaliset resurssit ovat jakautuneet epätasa-arvoisesti ja aiheuttaneet kaupunkien eriytymistä. Myös maahanmuuttajataustaiset ovat alueelliset keskittyneet tietyille alueille, jotka linkittyvät myös kaupunkiköyhyyteen.

Koulutuksellinen tasa-arvo nähtiin myös näennäisenä sekä teoreettisena. Tähän liitettiin ajatus valtion jakaman rahoituksen käytöstä sekä kuntien päätäntävällästä rahoituksen jakautumisesta.

Aika näennäisen eli ja teoreettisena eli eihän sellaista ole, että meillä on niin kauan, kun meillä on kunnilla mahdollisuus jakaa rahaa valtio antaa valtionosuudet jokaiselle kunnalle ja ja tota meillä on kunnilla päätäntävältä siitä, että käyttääkö kaikki sivistykseen tarkoitettu koulutukseen tarkoitettut valtionosuudet niin käyttäkö just, vaikka siihen perusopetukseen tai oppivelvollisuus koulutukseen niin ja tiedän että kaikki kunnat näin ei tee niin silloin se on teoreettinen. Yhdeksänkymmentäluvulla muistaakseni poistui se, että niin tavallaan se ei ollut korvamerkittyä ja tässä on nyt koronarahojen kohdalla niin huomattiin, että kun ne oli alkuun korvamerkittyjä niin se vaikuttavuus oli selkeästi nähtävissä, mut joo näennäisenä.

Opetus ja kulttuuriministeriön julkaisussa (2022, s.17) tuodaan esille, että tällä hetkellä valtionavustustoiminnan kehittämisohjelma, jonka tavoitteena on selkeyttää sekä yhdenmukaistaa valtionavustustoiminnan käytäntöjä.

Vastakohtaisena näkemyksenä koulutuksellisen tasa-arvon nähtiin toteutuvan Suomessa. Se nähtiin kaikille lähtökohdista riippumatta ja mahdollisuuksiltaan tasa-arvoisena.

No kyllä mä koulutuksellisen tasa-arvon näe tosi hyvänä koska koulutus siis koulutus on niinku lähtökohdista riippumatta kuitenkin kaikille, pitäisi pyrkiä siihen, että se se kaikilla on samat mahdollisuudet niin kyllä mä sen koulutuksellisen tasa-arvon näen näin hyvänä.

Bernelius ja Huilla (2021, s. 11) tuovatkin esille, että opetus voidaan Suomessa nähdä laadukkaana. Opetuksen lähtökohtia ohjaa Suomessa opetussuunnitelma sekä opettajien osaaminen voidaan nähdä olevan korkealla tasolla. Karvin (2021, s.9) julkaisussa tuodaan kuitenkin esille, että yksilöiden osaamiserot ovat kasvaneet sekä perusopetuksen kyky kuroa umpeen oppilaiden kotitaustan eroja ei välttämättä enää toteudu.

4.1.2 Eriytymisen ilmenemismuotoja

Alueelliseen eriytymiseen liittyi monenlaisia merkityksiä. Alueellinen eriytyminen liitettiin ihmisten sosiaaliseen eriytymiseen eri asuinalueille, kaupungin kokoon ja kouluun erojen tasaajina. Tuotiin myös esille, että sen merkitystä tulisi tarkastella enemmän. Vastakkaisissa näkemyksissä sitä ei nähty ongelmalliseksi Suomessa.

Eräässä haastattelussa alueellinen eriytyminen liitettiin siihen, kuinka ihmiset valikoituvat tai hakeutuvat eri aluille asumaan. Siinä tuotiin esille sekä "kulttuuriset taustat" sekä "asuntojen hintataso". Bernelius ja Huilla (2021, s.28) tuovatkin esille, että kaupungissa sijaitsevien koulujen eriytymisen taustalla on koulujen oppilasalueiden kasvaneet sosioekonomiset sekä etniset erot. Boterman (2019 s.3074) tuo myös esille, että koulujen eriytyminen sekä asuinalueiden eriytyminen korreloivat korkeasti toistensa kanssa. Hän tuo myös esille, että asuinalue vaikuttaa ihmisen elämismaailmaan ja alueen kautta vaikuttaa pääsyyn laadukkaaseen koulutukseen.

Alueellista eriytymistä nähtiin myös tapahtuvan Suomessa, mutta tutkittavilla ei siitä välttämättä ollut henkilökohtaisempaa kokemusta. Käsitelyssä nousi esille kaupunkien koko. Berneliuksen (2010, s.19) mukaan

suuremmissa kunnissa koulujen erot korostuvat, koska ne sisältävät merkittävämpiä eroja alueissa sekä niissä tehdään myös kouluvalintoja.

Sanotaan että ehkä on vaikea nähdä kuitenkin sellaista on varmasti Suomessa joissakin isoissa kaupungeissa sitä eriytymistä on tapahtunut jo enemmän, mutta mulla ei ole kokemusta sellaisesta eriytymisestä...

...ja varmasti verrattuna johonkin isoon [kaupunkiin] kokoiseen kaupunkiin vaikei sieltä nyt silleen kokemusta ole niin sitten tuommoiseen pieneen kaupunkiin verrattuna voi olla ihan erilainen.

Berneliuksen (2010, s.22) mukaan kehyskunnissa voidaan nähdä olevan matalampi väestötiheys sekä esimerkiksi suuremmat välimatkat sekä koulumatkat voidaan nähdä vaikuttavan siihen, että suositaan lähikoulua.

Käsityksissä nousi myös esille se, että Suomessa asiaa tulisi tarkastella. Tuotiin myös esille vertailua muihin maihin ja niissä jo tapahtuneisiin alueellisiin kehityskuluihin.

No se on varmaan semmoinen asia mitä suomessa pitäisi jotenkin tarkkailla että mutta tuntuu että kaikki niin kun ehkä semmoinen julkinen keskustelu liikkuu vaan niinku sen ympärillä että jotenkin joko niin kun pelotellaan tavallaan sillä että Ruotsissa sitä ja tätä ja syntyy jotain lähiöitä joihin poliisi ei uskalla mennä ja tai sitten jotenkin ei ole ei oteta koko asiaa niinku jotenkin tarkastelun arvoiseksi että kyllähän niinku sekä kaupunkien että maaseudun välillä sitten niinku kaupunkien eri alueiden ja muuten niin tavallaan niinku semmoisella kaavoituksella ja sosiaalipolitiikalla pystyisi aika paljon tekemään semmoisia asioita jotka nyt niinku jätetään vaan oman onnensa nojaan.

Boterman (2019, s.3075) tuo esille, että julkisessa sekä tieteellisessä keskustelussa koulujen erot on nähty suurena yhteiskunnallisena ongelmana, joka on läsnä ihmisten jokapäiväisessä elämässä.

Alueelliseen eriytymiseen liitettiin myös opettajien koulutus, joka nähtiin kaikille opettajille yhdenvertaisena ja samansisältöisenä. Käsityksissä tämän nähtiin takaavan myös sen, että alueelliset erot pyritään tasoittamaan kouluissa. Opettajan käytännöntyö myös nähtiin verrattain samanlaisena eri alueilla, sisältäen kuitenkin omia erityispiirteitään. Eräs käsitys liitettiin opettajakoulutuksen kautta myös siihen, että koulu pyrkii tasoittamaan oppilaiden välisiä eroja.

...mä ajattelen, että koska opettajat on joka paikassa opettajien koulutus on niin kuin yhdenvertaista ja saman sisältöistä kaikille, niin se takaa sen, että ainakin ne alueelliset erot pyritään tasoittamaan siellä kouluissa...

... siellä on kuitenkin niitä samanlaisia tekijöitä ja samanlaisia asioita ne ongelmat voivat eri erilaisia mutta aina niin kun saattaa olla jotain ongelmia tai ongelma mitenkä mä nyt kuvaisin sitä en tarkoita nyt ongelmaakeskeisesti epätasa arvosta mutta kaikkialla on omat erityispiirteensä jokaisessa koulussa.

Bernelius ja Huilla (2021, s. 29) tuovatkin esille, että laatuerot opettajien pätevyyydessä eivät selitä eriytyviä tuloksia eri kouluissa. Karvin (2021, s.40) katsauksessa tuodaan esille, että opettajankoulutuksella on yhteyksiä tasa-arvoon sekä yhdenvertaisuuteen.

Vastakkaisissa näkemyksissä ongelmaa ei nähty merkittävänä Suomen tasolla verraten esimerkiksi kansainvälisiin kehityskulkuihin. Se nähtiin enemmänkin kasvukeskuksia sekä suuria kaupunkeja koskevana ilmiönä.

Koko suomen tasolla ei vaan varmaan ihan hirmu suurta ongelmaa, mutta tota sitten kun ajatellaan meidän isoja kasvukeskuksia tai suurimpia kaupunkeja niin niin selkeästi ongelmat ja sit kun taas kun oppilasmäärät isoissa kaupungeissa on suuret niin kyllähän se koskee taas sitten isoo määrä ihmisiä.

Suurissa kaupungeissa nähtiin oppilasmäärien olevan isot ja sitä kautta myös ilmiön kostettavan suurta määrää ihmisiä. Haastattelussa nousi esille myös käsitys, ”En näe sitä semmoisena isona ongelmana Suomessa, jos vertaa vaikka kansainvälisesti, mutta toki Suomessakin on erilaisia kaupunkeja.”

4.1.3 Perheiden valinnanmahdollisuudet koulujen suhteet – kouluvalinnat

Kouluvalintoja lähestyttiin tässä tutkimuksessa kysymyksillä kouluvaninnoista tutkittavan koulun alueelle sekä haastateltavien käsityksiin ja kokemuksiin niistä. Kouluvalinnat tulivat haastattelijoiden puheessa esille painotetun opetuksen sekä kielivalintojen kautta. Käsitkset liitettiin painotettuun opetukseen hakeutumisen syihin sekä perheiden mahdollisuuksiin tehdä kouluvalintoja.

Kalalahti ja Varjo (2016, s.38, 42) esittävät, että kouluvalinnat liittyvät koulujen alueelliseen eriytymiseen muun muassa siitä syystä, että lapsen opiskelu voi tapahtua myös tämän avulla muussa kuin lapsen lähikoulussa. Suomessa perheiden kouluvalinnat kiteytyvät hakeutumiseen painotetun opetuksen ryhmiin esimerkiksi omassa lähikoulussa tai yleisopetuksen ryhmiin muussa kuin oppilaalle osoitetussa lähikoulussa.

Haastatteluissa tuli esille, että positiivinen syy painotettuun opetukseen hakeutumiselle on oppilaiden kiinnostuksen kohteet sekä harrastuneisuus.

Varmaan aika pitkälti se painotettuopetus, kun meillä on se painotettu opetus niin se on harrastuneisuudesta lähtee liikkeelle.

...onko siihen niin selkeätä syytä muuta kuin ne omat kiinnostuksen kohteet, jos ajat tällä takaa, että hakeeko ne parempaa luokkaa.

Seppänen ym. (2018, s. 76–77) mukaan harrastuneisuus voidaan nähdä myös eriarvoistavan koulutuspolkuja, jos se liitetään osaksi oppilasvalikointia. Tähän liittyy ajatus, kenellä on mahdollisuus harrastaa lapsuutensa aikana. Osa perheistä ei taloudellisesti välttämättä pysty järjestämään lastensa harrastusmahdollisuuksia. Näissä on myös osana lapsen kiinnostus, mutta samalla sen voidaan ajatella linkittyvän perheen taloudellisiin mahdollisuuksiin.

Vastapainona nähtiin yleisesti kuitenkin myös se, että kouluvalinnat nähtiin vain ”harvojen oikeutena”, lähikoulun välttämisenä sekä se liitettiin akateemisesti taitaviin oppilaisiin sekä perheisiin.

...niin tiedän että niin kun kaupungin laidoilta todella paljon hakeudutaan sinne keskustan kouluun, että kyllä varmasti on niin kun sellaista ilmiötä olemassa, että ei haluta mennä siihen lähikouluun.

No mä luulen, että ne jotka tekee kouluvalintoja on sitten ne joilla on se mahdollisuus tehdä kouluvalintoja eli tavallaan niin kun se elämäntilanne ja elämänhallinta ja ehkä vähän tulo- ja elämäntilanteen on sellanen että voidaan mieltää... tavallaan semmoiset valinnanmahdollisuuksia ei nähdä, siinäkin teoreettisesti kaikilla on ne mutta ei osata mieltää että heilläkin olisi mahdollisuus lähteä vaikka tonne.

Kalalahti ja Varjo (2016, s.54, 59) mieltävät kouluvalinnat sekä painotettuun opetuksen hakeutumisen yhteiskuntaluokkasidonnaiseksi. He tuovat myös esille, että oppilaat, jotka ovat painotetun opetuksen ryhmissä, ovat tyypillisesti hyvin koulussa menestyviä, aktiivisesti kouluvalintoja tehneitä, tulevat korkeasti koulutettujen vanhempien perheistä sekä perheet sijoittuvat korkealle yhteiskunnallisissa hierarkioissa.

Kun on hirveän ehkä jotenkin akateemisesti taitavia nuoria niin kyllä ne tota helposti niinku ajattelee, että täältä ei niinku pääse samoihin juttuihin kuin jossain muualla...

Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisussa (2022, s.28) tuodaan esille, ongelmat painotetussa opetuksessa ja siihen hakeutumisessa kiteytyvät siihen, jos se ei

saavuta kaikkia sekä siitä tulisi tiedottaa sillä tavalla, että se saavuttaisi kaikki perheet. Bonal, Zancajo ja Scandurra (2019, s.3267) tuovat esille, että esimerkiksi Barcelonassa kouluvalinnat ovat mahdollistaneet keskiluokkalaisille syntyperäisille mahdollisuuden välttää kouluja, joihin osallistuu enemmän ulkomaalaistaustaisia opiskelijoita.

Kalalahti ja Varjo (2016, s. 38–41) tuo esille myös, että vaikka Suomessa voidaan katsoa olevan tasavertaiset koulutusmahdollisuudet, vanhempien yhteiskunnallinen asema ja koulutustaso sekä perheiden asuinpaikat vaikuttavat koulusaatavuuksiin. He tuovat myös esille, että kouluvalinnat nähdään erottumisen keinona, joiden avulla esimerkiksi korkeakoulutetut vanhemmat tukevat lastensa menestymistä. He tuovat myös esille, että sosiaaliset ja kulttuuriset pääomat vaikuttavat kouluvalintojen menestykkääseen tekemiseen. Tämän lisäksi myös voidaan nähdä, että korkeakoulutetut vanhemmat käyttävät painotetun opetuksen kautta tapahtuvaa koulutusvalintaa sekä erilaisia kielivalintoja useammin.

Musset (2012, s. 32, 43) esittää myös, että todennäköisesti varakkaat vanhemmat käyttävät mahdollisuuttaan kouluvalintaan. Koulutusvalinnassa tulisikin hänen mukaansa kiinnittää huomiota siihen otetaanko heikoimmassa asemassa olevien oppilaiden vanhemmat myös mukaan ja tuetaanko heidän tietouttaan koskien mahdollisuutta valita.

Eräässä käsityksessä tuli myös esille, että ongelmaa ei suuressa määrin nähty merkittävänä, ainakaan tutkittavalla alueella, vaikka ”shoppailuilmio” julkisuudessa onkin ollut esillä. Lähikouluperiaate tuotiin myös esille. Käsitys kouluvalinnoista liittyi myös osaltaan perheiden sosioekonomiseen taustaan. Käsityksessä tulee myös ilmi, että keskustelua on käyty julkisuudessa sekä haastateltavana näkee sen ylimainostettuna ilmiönä.

... ei se nyt musta vielä niinku täällä mikään semmoinen ongelma että sitä kuitenkin hyvässä ja huonossa täällä meidän lähikouluperiaatteella kun oppilas on kuitenkin aika tiukasti sidottu osoitteeseensa niin sillä sitä tota ehkä se niinku kanssa on ehkä vähän semmoinen että musta tuntuu että se mediassa aika kritiikittä niellään että niin ihan niinku huoltajat sitä nyt tekisi sillain ihan niinku hullussa määrin että musta se nyt on aina ollut aika semmoista ennalta arvattavaa, että tota tietynlaisista niinku sosioekonomisista taustoista tulevat oppilaat tai ehkä heidän huoltajansa niin haluaa semmoista haluaa että lapset käy tiettyjä kouluja ja tiettyjä juttuja tekee että ehkä se vähän semmoista ylimainostettua.

Kalalahti ja Varjo (2016, s.38) tuo esille, että lähikoulu kannatus on Suomessa vahvaa sekä lähikouluihin kiinnitetään huomiota muun muassa niiden tasalaatuisuuteen. He tuovat myös esille, että lähikoulu periaatteen vahvistaminen sekä houkuttelevuus, voidaan nähdä kouluvalintojen vastaisena voimana.

4.1.4 Kaupunginosan sekä perheiden yhteys koulun toimintaan

Haastatteluista nousi myös paljon esille erilaisia käsityksiä, kuinka kaupunginosa, perheet ja niistä nousevat asiat vaikuttavat koulun toimintaan. Käsityksiä sekä kokemuksia kerrottiin alueellisen eriytymisen vaikutuksista koulun toimintaan.

Kaupunginosalla nähtiin ihmisten elämässä ”olevan pitkät perinteet”. Kaupunginosaa kuvattiin yhteisöksi sekä sen tarjoavan itsessään jo paljon palveluita.

... oppilaiden niinku usein heidän niinku kertomistaan asioista saa semmoisen käsityksen, että aika moneen perheen niinku elämänpiiri pyörii tässä omassa niinku kaupunginosassa, että sanotaanko että jos me käydään, vaikka jossain [kaupungin] keskustassa niin se on jo osalle ihan semmoinen niinku elämysmatka.

Koulun oppilaaksiotto aluetta määriteltiin myös hyvin isoksi maantieteellisesti. Haastateltavat kuvasivat koulun oppilaaksiotto aluetta erilaisten tapojen avulla. Tutkittavat toivat esille, että alue oli moninainen sekä kuvasi oppilas pohjaa liittäen sen perheiden sekä alueen asumismuotoihin. Alueen heterogeenisyyttä tutkittavat perusteli sekä edullisten vuokra-asuntojen löytymisellä alueelta sekä myös omakotitalo alueiden kautta. Tutkittavat kuvasivat myös alueen tulevaa kehityskulkua asuntopoliittisesti. Alueen vaikutukset nähtiin heijastuvan kouluihin sekä nähtiin myös se, että oppilaat tulevat eri lähtökohdista.

Meillä on niinku tosi laaja ja monipuolinen ... Alue, kun se on kartalle piirretty niin siihen kuuluu tosi paljon kaikenlaista ihan siis semmoisesta niin kun ihan jo siitä, että tässä on niinku tietysti tää iso vuokratololähiö mutta sitten niinku tosi paljon myös niinku semmoista muuta pientaloaluetta ja niinku todella paljon niin kun kaikkea mahdollista.

Tutkittavat toivat esille myös erilaisia kuvailevia nimityksiä alueelle. Haastatteluista nousi nimityksenä esiin esimerkiksi lähiö-termi. Jotkut haastatellut myös kuvasivat aluetta sosioekonomisesti vaihtelevaksi, jossa on

perheitä erilaisista lähtökohdista sekä perheitä, joilla menee hyvin ja joilla heikommin. Jossain haastatteluissa taas nähtiin alue tulokeskiarvoltaan heikompana. Asuinalueen vaikutusta kuvattiin myös positiiviseen sävyyn. Sitä pidettiin ylpeydenaiheena, että asutaan kyseisellä asuinalueella sekä käydään siellä koulua.

...ollaan kyllä ihan super ylpeitä, että se on niin kun täällä on sekä kaupunginosana että sitten taas koulun henki... positiivisessa mielessä juu näkyy sillä, että ollaan aika ylpeitä niin ylpeitä että asutaan niin kun [kyseisessä kaupunginosassa].

Osa käsityksistä liittyi asuinalueen tai koulun maineeseen. Mainetta kuvattiin ulkopuolisten silmin sekä vanhempien ja huoltajien silmin. Berneliuksen (2010, s.22) mukaan koulujen maine voi osaltaan vaikuttaa lapsiperheiden muuttopäätöksiin alueelle tai pois alueelta.

...kyllä niinku tietysti sillain kun sanoa missä on töissä niin kyllä ihmiset usein niinku jotenkin sitä kauhistelee ehkä vähän niinku ja ehkä just vähän sellainen välillä tulee semmoinen olo että se nyt ehkä niin kauheeta ...että kyllä tota mä luulen että meidän koululla on niinku joku todellisuutta huonompi maine ulkopuolisten silmissä ja sitten ehkä välillä vähän niinku turhan ruusuinen maine näiden meidän huoltajien silmissä tai ei ei sitten ehkä niinku jotenkin ei ehkä sitten osaa ajatella sitä sillä tavalla.

Koulun tasolla kuvattiin, että tietynlaista käytöstä sallitaan sekä se mielletään sinne kuuluvaksi. Maine nousi myös tietoisuudessa töitä hakiessa sekä työtä tehtäessä.

sitten jotenkin ehkä täällä myös niinku vähän oletetaan välillä ehkä henkilökunta myös siinä, että niinku tavallaan se otetaan semmoisena tähän kuuluvana, että on tosi levotonta ja äänekästä ja sattuu ja tapahtuu kaikkea semmoista, mitä koulussa nyt ei välttämättä tarvitse tapahtua.

Kyllä tässä, kun tavallaan tietää auttavasti koulun maineen niin tietää että töitä saa tehdä ihan sikana, että tavallaan kun hakeutuu tänne töihin ja tietää että sellaista niinku helpommalla pääsisi, jos haluat vältellä töitä niin helpommalla, pääsisi jossain muualla, että sitten hakeutuukin semmoista porukkaa joka niin kun haluaa tehdä ja valmis tekemään töitä, että kyllä.

Bernelius ja Huilla (2021, s.55) tuovat aineistostaan esille, että tietynlaiset ihmiset hakutuvat raskaimpien alueiden kouluihin töihin. Heitä luonnehditaan kuormitusta hyvin jaksaviksi, erityisiä taitoja omaaviksi sekä heille nähdään olevan halua kohdata erilaisia haasteita.

Asuinalue linkittyi myös asuntopoliittisiin sekä asuin alueiden rakentamiseen liittyviin käsityksiin. Koulunoppilaspohjan nähtiin linkittyvän alueen asuntorakentamiseen.

Hirveä määrä on kai tulossa vaan lisää niin tommoista kerrostaloa asumista ja no on sekä uutta että vanhaa mutta että on niinku tosi paljon semmoista edullista vuokra asuntoa mikä varmaan tietyn tietyllä tavalla vähän niinku rajaa sitä hetkeltä sinne muuttaa tai ketä ei mutta sitten täällä on yksi lailla kuitenkin omakoti alueitakin jossain, että silleen aika eri erilaisista niinku lähtökohdista tulee oppilaita.

Tutkittavan koulun oppilaspohjaa kuvattiin myös moninaiseksi ja monessa suhteessa tavalliseksi. Koulunoppilaspohjaa kuvattiin myös rikkaudeksi. Oppilaspohja nähtiin myös monikulttuuriseksi, joka sisälsi sekä Suomeen kouluaiikana tulleita oppilaita sekä oppilaita, jotka ovat syntyneet Suomessa. Koulun oppilaspohjan kuvauksissa nousi myös esiin se, että koulussa annetaan painotettua opetusta. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen tarpeisten oppilaiden määrät nähtiin vaihtelevan luokittain todella paljon. Kielelliset tuen tarpeet nähtiin myös vahvasti edustettuina.

Boterman (2019, s.3076) toteaa, että koulujen oppilaspohjiin vaikuttaa oppilaaksiotto alueiden kautta oppilaan asuinpaikka, alueen asuntomarkkinat sekä asuinalueiden eriytyminen. Nämä tekijät heijastuvat oppilaaksiotto alueiden kautta kouluihin. Hän tuo myös esille, että kaupunkien väestörakenne, yhteiskuntaluokkiin sekä etnisiin ryhmiin kuuluvien oppilaiden asuntomallit ovat olleet yhtenä selittävänä tekijänä koulujen eriytymisessä. Bernelius ja Huilla (2021, s. 30) tuovat myös esille, että kun perheet valitsevat itselleen asuinalueita näihin päätöksiin vaikuttavat asuinalueiden sosioekonomiset sekä etniset erot.

Oppilaiden perhetausta, perhemallit, perheiden erilaiset tilanteet sekä koulutuksen periytyvyys liitettiin vaikuttavaksi tekijäksi koulun toimintaan. Eräs käsitys tuo esille myös koulutuksen merkityksen tietyssä tilanteessa.

... mutta joka tapauksessa semmoinen no tätä on joskus sanonut mun mielestä se on rumasti sanottu mutta kuvaa mitenkä on [tätä] koulua aikaisemmin ja vuosien saatossa kuvattu, että tää on niinku [kaupunginosan] yliopisto että tavallaan kun koulu tää on silloin peruskoulun niin läpi kävi, niin se oli niinku tavallaan monelle se ultimaattumi mutta eihän se nyt tietenkään enää pidä ja varsinkaan nyten oppivelvollisuus uudistuksen jälkeen...

Myös perhemallit ja niiden mukana tuomat haasteet käsitettiin vaikuttavan ja tuovan omat toimintamallit kouluihin. Tämä nousi esiin kuvauksessa oppilaaksiottoalueesta.

...niinku tunnusmerkkejä tai semmoisia yhdistäviä että tosi paljon on niinku tavalla taisi olla hajonneita perheitä yksinhuoltajien perheitä mikä tuo sitten niinku oppilaisiin omat omat sitten kuvionsa ja tai niinku silleen, että että aika vähän on semmoisia ydinperheitä lapsia oli ne nyt sitten niin kun kantasuomalaisia tai maahanmuuttajia tai mitä vaan että perheet on hirveän niinku monipuolisia ja kaikkea mahdollista tulee vastaan.

Perheillä nähtiin myös olevan erilaisia tilanteita, jotka heijastuvat koulun toimintaan. Esimerkiksi vanhempien suhtautuminen tai tavat hoitaa lapsia sekä se, miten ja missä oppilaat viettävät vapaa-aikansa.

Koulutuksen periytyvyys nousi myös esille sekä koulutuksen ylisukupolvistuminen. Myös osaamattomuus sekä näköalattomuus perheissä sekä lapsissa nähtiin vaikuttavana.

... ehkä niin kun osattomuus tai näköalattomuus monissa lapsissa että on niinku paljon semmoista ylisukupolvista semmoista ,että että lapset puhuu kuitenkin aika paljon siitä että niin kun työttömyys ja semmoinen niinku semmoinen niinku kokemus siitä että kun ei ei mun niinku vanhemmillakaan ole ollut sitä ja isovanhemmatkaan ei ollut töissä ja niinku semmoinen että se kaventaa tosi paljon niinku lasten siitä ajattelua että se tulee aika hämmästyttäväissakin yhteyksissä esiin, että että ne ei olisi vaan niin kun ollenkaan ajatella että mä musta voisi tulla mitään muuta kuin mitä ei osata niinku oikein unelmoida tai haaveilla asioista.

Vauhkonen, Kallio ja Erola (2017, s.509) toteavat, että esimerkiksi vanhempien koulupudokkuus ennustaa myös lasten koulupudokkuutta. Tähän linkittyy esimerkiksi vanhempien kyky tukea lasten opiskelua sekä vanhempien arvot ja asenteet, jotka voivat olla negatiivisia suhteessa koulutukseen.

Haastatteluissa tuli myös esiin käsityksiä, jotka liittyivät jollakin tavalla oppilaiden pystyvyyden tunteisiin sekä mahdollisuuksiin tulevaisuudessa.

Näköalattomuus monissa lapsissa että on niinku paljon semmoista ylisukupolvista semmoista, että että lapset puhuu kuitenkin aika paljon siitä että niin kun työttömyys ja semmoinen niinku semmoinen niinku kokemus siitä että kun ei ei mun niinku vanhemmillakaan ole ollut sitä ja isovanhemmatkaan ei ollut töissä ja niinku semmoinen että se kaventaa tosi paljon niinku lasten siitä ajattelua, että se tulee aika hämmästyttäväissakin yhteyksissä esiin, että että ne ei olisi vaan niin kun ollenkaan ajatella että mä musta voisi tulla mitään muuta kuin mitä ei osata niinku oikein unelmoida tai haaveilla asioista .

Odotukset ja toiveet niin kun korreloi tavallaan sen kodin koulutustason kanssa, että kun ei munkaan vanhemmat ole niin ei nähdä, että itsellä olisi mahdollisuuksia, vaikka olisikin...

Berneliuksen ja Huillan (2021, s.17) mukaan koulutuksellisen tasa-arvon suurena haasteena nähdään se, että mikäli osa kouluista alkaa näyttäytymään huono-osaisuudenpaikkoina, jossa oppilaiden tulevaisuuden näkymät kapenevat.

Käsityksiä nousi myös oppilasohjan vaikutuksia opettajien työhön sekä sen kuormittavuuteen.

Kyllä vaikuttaa kyllä mä luulen näin, että että mitä nyt [erään tutkimuksen] tuloksiakin katsotaan niin kyllä opettajat kokevat tän oppilas aineksen raskaana ja ja tuota paljon on sellaisia vaikeita tilanteita ja tarvitaan moniammatillista yhteistyötä, kyllä vaikuttaa.

Bernelius ja Huilla (2021, s.51) tuovat esille selvitystä varten tehdyissä haastatteluissa nousi esille huolet koulusegregaation vaikutuksista opettajien sekä koulun henkilökunnan jaksamiseen. He tuovat myös esille, että leimaltaan huono-osaisilla alueilla oppilaiden haasteet ovat moninaisia ja tuen tarpeet monimuotoisia.

Käsityksistä nousi esille myös se, että oppilasohjan moninaisuus vaikutti opettajien tapaan tehdä työtä. Eräs haastateltava kuvasi asiaa näin:

...täällä kun tuossa no totta kai se, että pitää niinku mieltä tosi monelta kantilta, että miten pystyisi tarjoamaan kaikille jotakin mikä olisi niinku kohdennettu just tietylle oppilaalle, että jos ei jos ei vaikka se kielitausta ole riittävä.

Käsityksistä nousi esille myös perheiltä saatu tuki oppilaan koulunkäyntiin. Haastatteluissa nousi esille esimerkiksi se, että onko perheillä mahdollisuus auttaa oppilasta koulunkäyntiin liittyvissä asioissa esimerkiksi läksyissä ja kuinka paljon esimerkiksi kirjoja oppilaan kotona on.

...jos ajatellaan vaikka mun aikaisempia työkokemuksia niin niin ihan samalla tavalla ei voi olettaa kodin tukeen, että on paljon, täytyy lähtökohtaisesti mieltä se, että miten niin kun miten tukea oppilasta näillä resursseilla mitä meillä on koulussa, että tavallaan että jos on paljon jos on niinku haastava oppilas tai oppimisen vaikeuksien suuri ja niin ei voi ajatella että sitten niinku kotoakin tulisi tuki.

Haastatteluissa tuli myös ilmi, kuinka useat haastateltavat toivat esille oman kaupunkinsa tasolla samoja paikkoja, mihin he näkivät eriytyminen kohdistuvan. Eräessä haastattelussa haastateltava nimitti näitä alueita ”kolmen kärjeksi”, johon hän liitti muun muassa lapsiperheiden määrän, matalan tulotason sekä maahanmuuttajat. Näihin kaupunginosiin liitettiin myös

käsityksiä niiden maineesta. Haastattelijat tekivät myös vertailua ja vertasivat omaa aluettaan näihin alueisiin.

...niin ne oli niin kuin tavallaan aina se kolmen kärki kaikissa tilastoissa, että jos oli niinku no ensinnäkin lapsiperheiden määrä sitten matala tulotaso ja sitten maahanmuuttajat...

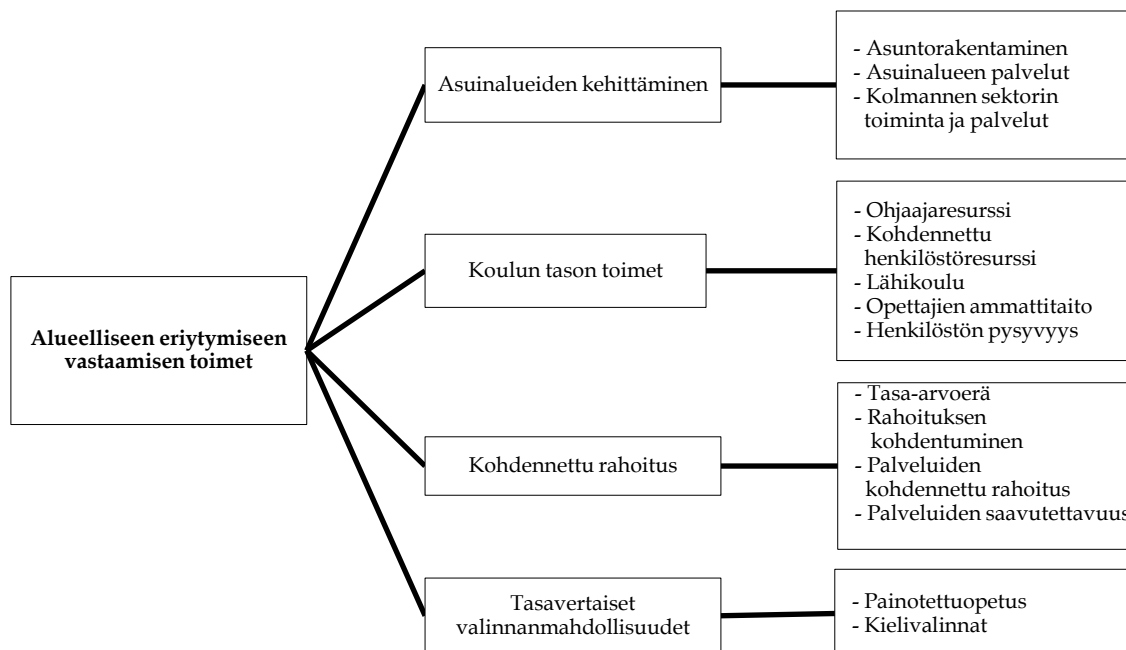
Asuinalueiden sekä koulujen maineen välillä on myös nähty yhteyksiä. Bernelius (2010, s.19) tuo esille, että kansainvälisesti on todettu, että erilaisten koulujen maine voi vaikuttaa siihen, mihin lapsiperheet muuttavat. Hän tuo myös esiin, että naapurustojen kehitys vaikuttaa koulujen kehitykseen sekä koulujen erot esimerkiksi oppimistuloksissa voivat heijastua myös alueen kehitykseen.

4.2 Käsitykset alueelliseen eriytymiseen vastaamisen toimista

Toinen kuvauskategoriajärjestelmä sisälsi neljä pääkategoriaa sekä niihin liittyviä alakategorioita. Kategoriat olivat asuinalueiden kehittäminen, koulun tason toimet, kohdennettu rahoitus sekä tasavertaiset valinnanmahdollisuudet. Toinen kuvauskategoriajärjestelmä vastaa tutkimuskysymykseen kaksi: millaisia käsityksiä haastateltavilla on alueelliseen eriytymiseen vastaamisen toimista. Seuraavassa kappaleessa avaan alueelliseen eriytymiseen vastaavia toimia, joita tutkittavat tuottivat omien käsityksiensä mukaan yleisesti tai oman koulunsa tasolla. Kuviossa 3 kuvataan toinen kuvauskategoriajärjestelmä

Kuvio3

Kuvauskategoriajärjestelmä II – Käsitukset alueelliseen eriytymiseen vastaavista toimista



4.2.1 Asuinalueiden kehittäminen

Asuinalueen kehittäminen nähtiin alueelliseen eriytymiseen vastaamisen toimena. Haastatteluissa tuli esiin käsitys, jossa kerrottiin kuinka asuinalueen ja kaupunginosan kehittämiseen on kaupungintasolta vaikutettu monivuotisesti. Käsitksessä nousi esiin asuntorakentaminen, palvelujen sijoittelu sekä kolmannen sektorin toiminta. Kaupunginosan kehittyminen nähtiin valtavana viimeisen kymmenen vuoden aikana. Asuin alueen kehittäminen tuotiin esille muun muassa asuntorakentamisen kautta sekä erilaisten palveluiden kehittämisen kautta.

En tiedä eksakteja mutta tiedän että [kaupunki] on satsannut jostain luin ohimennen jonkun jutun siihen viime vuonna muistaakseni että mitä kaikkea [kaupunginosan] kehittämiseksi se on ollut niinku monivuotinen juttu että sekä niin kun ton rakentamisen suhteen niinku minkälaisia minkä tyyppistä asuntorakentamista ja mutta sitten myös muutenkin siihen että minkälaista täällä on miten on kaupunkipalvelut ja sitten miten kolmannen sektorin toiminta että on [kaupunginosaa] on kehitetty ja se on kehittynyt että jos ajatellaan vaikka tarkastelu välillä joku kymmenenkin vuotta niin on ihan valtava.

... kyllähän kaupunki on niinku sellainen paljon yrittänyt tehdä, että jos miettii kaikkea tuommoista niin kun nuorisotoimen ja tuommoisten palvelujen niinku sijoittelua niin kyllähän niissä niin voi pyritty huomioimaan.

Asuntorakentaminen voidaan liittää myös siihen, kuinka asuntorakentaminen vaikuttaa alueelle muuttaviin ihmisiin sekä heidän taustoihinsa. Ramos Lobato (2021, s.105) tuo eriytymiseen vastaavana toimen esille sen, että korkeimmista sosioekonomisista luokista olevia perheitä pyritään houkuttelemaan huono-osaisimmille alueille. Tämä on ilmiö, joka on myös kansainvälisesti havaittu.

Eerola ja Saarimaa (2019, s.248–250) tuovat taas esille, että julkisten palveluiden laatu on merkittävä tekijä asuinalueiden välillä ja toteavat, että kuntien tulisikin huolehtia näiden tasalaatuisuudesta, joka voisi edellyttää muun muassa erilaisia resursseja eri alueille.

4.2.2 Koulun tason toimet

Koulun tasolla alueelliseen eriytymiseen vastaamisen toimet liittyivät koulun lisäresurssointiin. Koulussa nähtiin olevan enemmän tai erilaisia resursseja, joita ei välttämättä muilla alueilla ole ja esiin nousi myös esimerkiksi ohjaaja resurssin määrä sekä kouluvalmentajien olemassaolo. Käsityksistä nousi muun muassa ilmaukset ”...kun meillä on kouluvalmentaja täällä...” sekä ”onhan meillä ihan tosi paljon myös ohjaajan resursseja.” Lisäksi tuotiin esille käsitys:

Semmoista niinku, että kyllä niinku tavallaan se sitä semmoista on panostusta myös on tehty mitä ei sitten niinku kyllä moniakkaan näistä asioista ole sitten semmoisilla koululla, jotka on jollain toisenlaisella alueella.

Bernelius ja Huilla (2021, s.113) tuovat esille, että eriytyneiden oppilaspohjien resurssitarpeet myös eriytyvät. Esimerkki vastata tähän eriytymisestä tulevaan resurssointi tarpeeseen on erilaiset myönteisen erityiskohtelun mallit.

Koulun tasolla eräs haastateltava toi esille käsityksen, että kouluilla ei itsessään ole oikein keinoja alueellisen eriytymiseen liittyvissä toimenpiteissä. Siinä tuotiin myös esille lähikoulun merkitys ja sen korostaminen.

No toi on vaikea kysymys, että et tää mun on vaikea ajatella miten alueelliseen, pystytään sillain vastaamaan niinku koulun tasolta koska meidän oppilaaksi on kuitenkin se koulupolku ja me niinku halutaan sitä lähikoulua niinku korostaa oppilaille, että on jokaisella oppilaalla on oikeus lähikouluun.

Opettajien ammattitaito nähtiin myös alueella tärkeänä sekä riittävät resurssit, jotta opettajat saadaan pidettyä. Bernelius ja Huilla (2021, s.114) tuovatkin esille,

että erilaiset lisäresurssoinnit, kuten erilaisilla tukimalleilla voidaan tukea opettajien työtä ja jaksamista, niissä kouluissa, jossa haastavuutta löytyy.

Eräässä käsityksessä korostettiin koulun hyvää mainetta sekä opettajien ammattitaitoa.

...tasa-arvorahaa pitääkin olla koska tää on niin niinku, jos me halutaan puuttua siihen ja jos me halutaan panostaa siihen mutta eihän se pelkkä raha tee sitä vaan myös sillä tekijöillä, jotka tekee mutta jotta me saadaan pidettyä se hyvä henkilökunta siellä niin tietysti, kun puitteet on hyvät niin sitten ehkä jaksetaan sitä työtä eri tavalla tehdäkin.

Bernelius ja Huilla (2021, s.55) tuovat esille haastatteluissaan selvitystä varten, että toimivissa kouluissa nostettiin keskeisiksi asioiksi juuri henkilökunnan sitoutuminen, koulun toimivat käytännöt, kehittämismyönteisyys sekä riittävät resurssit. Misukka (2014, s.22, 25) tuo esille, että koulujen oppimistuloksissa on eroja, mutta voidaan ajatella, etteivät erot johdu opettajien hyvyydestä tai huonoudesta. Hän tuo myös esille, että mihin tahansa kouluun oppilas menee, voi Suomessa luottaa siihen, että opetus on korkeatasoista sekä opettajat päteviä. Tähän liittyy vahvasti opettajien akateeminen koulutus, koulutuksen taso ja erilaiset kelpoisuusvaatimukset.

4.2.3 Kohdennettu rahoitus

Alueelliseen eriytymiseen vastaamisen toimista nousi esille myös käsityksiä rahoituksen kohdentumisesta alueellisesti tasa-arvoeran muodossa. Tasa-arvo rahaa kuvailtiin ”no siis tämmöinen erillinen tämmöinen potti tulee rahaa, jolla pystytään niin kun resursoimaan lisää henkilökuntaa tai ryhmiä jakamaan pienempiin ryhmiin.” Eräässä käsityksessä se liitettiin myös ajatukseen resurssoinnin oikeasta jakautumisesta.

Kyllä me aina jonkunlainen tasa-arvo erä on saatu mutta sitä on vähän se on vähän eri vuosina ollut se perusteet vähän erilainen, että meilläkin on niinku tavallaan kohdistettu sitä rahaa niinku tavallaan tähän koko koulupolulle ja sitten kun meillä kuuluu tähän polkuun [eri yksiköitä], että sitten se raha ei välttämättä ehkä sitten tavallaan sitten niinku alueen sisällä kohdennu ihan välttämättä aina sinne, minne pitäisi.

Bernelius ja Huilla (2021, s.113) tuovat esille, että koulutukselliseen huonosaisuuteen vastataan yleensä kohdennetulla rahoituksella, jonka nähdään tasaavan eroja. Tästä käytetään yleensä nimitystä mahdollisuuksien tasa-

arvorahoitus. Sekä siihen linkittyy vahvasti termit myönteinen erityiskohtelu sekä positiivinen erityiskohtelu. Suomessa se voidaan nähdä rahoituksena kohdentuen oppilaiden taustatekijöiden vuoksi tulleeseen tarpeeseen. Opetus ja -kulttuuriministeriön (2022, s.18) tekemän raportin mukaan Suomessa on tullut voimaan tammikuussa 2023 myös tarveperustainen rahoitus.

Käsityksissä rahoituksen kohdentamista alueellisesti perusteltiin muun muassa monikulttuurisuudella, kielitaidolla sekä tuen tarpeiden oppilaiden määrän vaihteluna. Resurssien jakamisessa tuli esille, että on olemassa kohdennettua rahoitusta valtion tasolta esimerkiksi oppilaiden tuen tarpeiden sekä s2 oppilaiden määrien mukaisesti.

...no tietysti resurssointi aina sen mukaan on esimerkiksi joka tulee valtiolta että mikä on se se s2 oppilaiden mä niinku määrä tai sitten se se, että miten mitä ne he tarvitsee kuinka paljon siihen opetukseen tarvitaan niin se on ehkä yksi sellainen yleinen niinku resurssien jako ja tota toisaalta sitten myös se tuen oppilaiden, että jos puhutaan erityisen tuen ryhmistä tai erityistä tukea tarvitsevista oppilaista niin toki siihen resursoidaan myös sitten enemmän riippuen siitä oppilasma oppilaiden määrästä.

Käsityksen mukaan alueelliseen eriytymiseen tulisi vastata sitomalla rahoitus oppilasmateriaalin mukaisesti. ” ...että se no riippuu siis ei ehkä alueesta mutta ehkä oppilasmateriaalista että se on niinku se minkä mukaan se rahan pitäisi tulla ...”. Resursseja toivottiin myös nuorisotoimelle sekä muiden palveluiden kohdentamiseen alueelle.

Ehkä sitten ajattelisin, että semmoista niin juttua nuorisotyö ja semmoisen niinku se on aika tärkeää, että se mikä mistä varmaan täällä ehkä me niinku henkilökunnan puolesta niin kun monet on huolissaan on se tavallaan se semmoinen, että mitä sitten niinku koulun jälkeen tapahtuu ... kyllä mä sitten sitten laittaisin ne paukut siihen tavallaan niinku siihen, että mitä tapahtuu koulun jälkeen ja semmoinen niinku nuorisotoimen ja muiden palveluiden resurssointi.

Käsityksistä nousi myös se esille, että koulun toimijat olivat huolissaan siitä, mitä koulupäivän jälkeen tapahtuu. Eräässä käsityksessä tuotiin esille myös se, että erilaisia palveluita on tarjolla, mutta ne eivät välttämättä tavoita oppilaita. Käsityksessä tuotiin esille esimerkiksi myös se, että oppilaat hengailevat eri paikoissa kuten ostareilla, vaikka läheisyydestä löytyisi myös järjestettyä iltapäivätoimintaa.

On aika iso ongelma sen kanssa että tota hyvinkin pienet lapset esimerkiksi hengaa tuossa ostarilla iltaisin... tulee paljon palautetta tuolta kaupalta siitä että lapset niinku pyörii siellä iltamyöhään että tulevat reppujen kanssa suoraan koulun jälkeen... vaikka niinku

olisi myös nuorisotila ja kirjasto [lähellä] mutta tota siitä huolimatta niin semmoista jotenkin semmoista vielä kohdentamista niinku siihen että heidät kaikki niinku tavoitettaisiin koulun jälkeen sitten jotka ei mene kotiin syystä tai toisesta.

Käsitys liittyi myös siihen, että kuinka erilaiset koulupäivän jälkeiset palvelut tavoittaisivat ne lapset, jotka eivät syystä tai toisesta kotiin koulupäivän jälkeen mene. Tärkeänä nähtiin se, että erilaiset koulupäivän jälkeiset palvelut tavoittaisivat kaikki kohderyhmän oppilaat sekä niihin resursoitaisiin enemmän kohdennetusti.

4.2.4 Tasavertaiset valinnanmahdollisuudet

Painotetun opetuksen nähtiin myös vastaavan alueelliseen eriytymiseen koulujen tasolla. Se nähtiin tuovan tasavertaisia mahdollisuuksia oppilaille riippuen alueesta, jossa koulu sijaitsee. Esimerkiksi painotettua opetusta tarjoavien koulujen määrää on pyritty lisäämään alueellisesti sekä erilaisia mahdollisuuksia, kuten kielivalintoja kaikissa kouluissa.

...kaupunki tarjoaa erilaista niinku kielivalintoja tosi monipuolisesti ja samaten tätä painotettua opetusta niin sitä tarjontaa on tosi paljon eri kouluissa huolimatta siitä, että mikä se on se alue eli siinä mielessä yritetään niin kun antaa kaikille mahdollisuuksia ja samat lähtökohdat ja ja tarjota niinku mahdollisuuksia monessa koulussa, että kielitarjonta on valtava ja samaten noita painotettuja kouluja on eri puolilla.

Opetus- ja kulttuuriministeriön raportissa (2022, s.12) tuodaan esille koulutukselliseen tasa-arvoon liittyen, että huomiota tulisi kiinnittää siihen, että painotukset jakautuisivat tasaisesti kuntien sisällä sekä niihin hakeutuminen sisältäisi yhdenmukaisuutta. Raportin mukaan painotettu opetus voi myös lisätä vetovoimaisuutta lähikouluvalintaan.

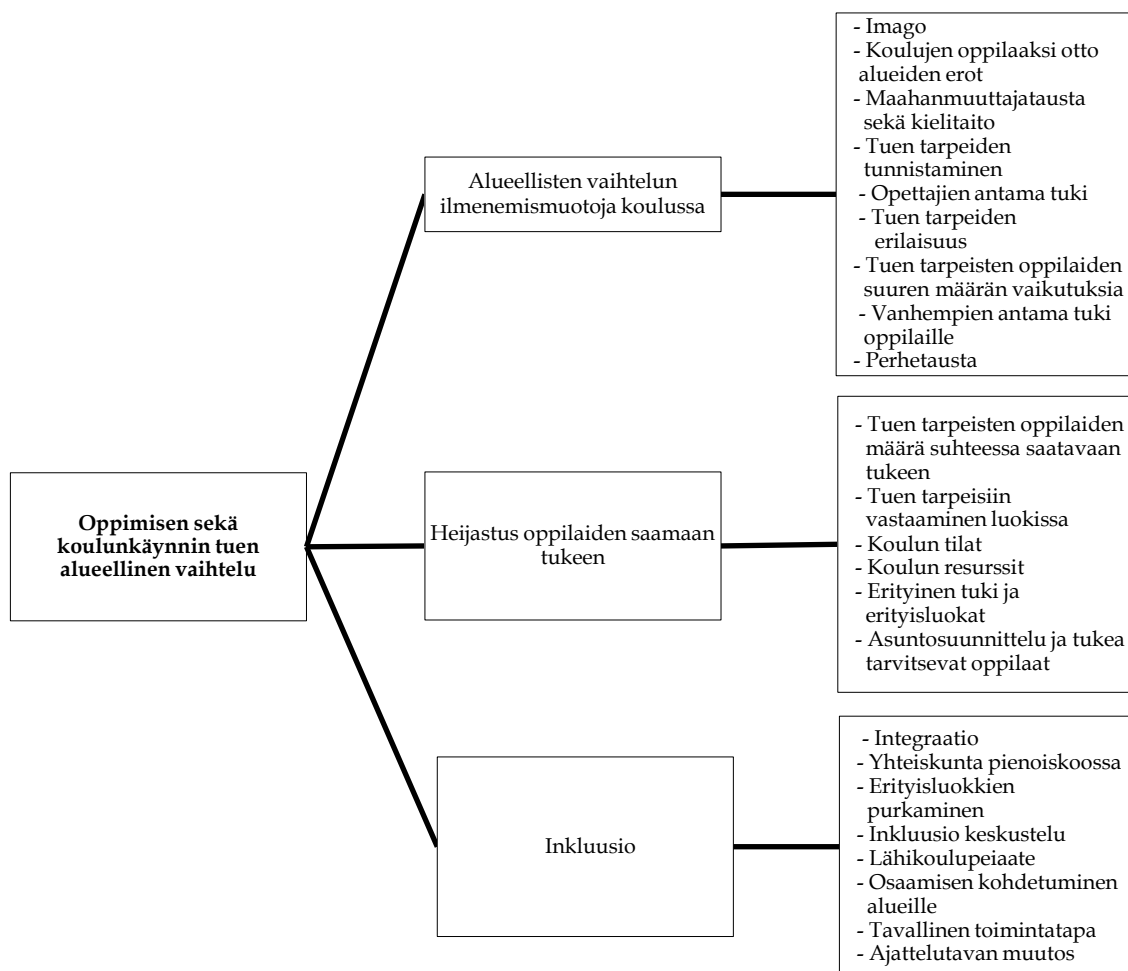
4.3 Käsitykset oppilaiden koulunkäynnin sekä oppimisen tuen alueellisesta vaihtelusta

Kolmas kuvauskategoriajärjestelmä sisälsi kolme pääkategoriaa. Pääkategoriat olivat: alueelliset erot, heijastus oppilaiden saaman tukeen sekä inklusio. Kolmannen kuvauskategoriajoukon tarkoituksena on kuvata vastauksia kolmanteen tutkimus kysymykseen, jossa haettiin käsityksiä oppimisen ja koulunkäynnin

tuen alueellisesta vaihtelusta. Seuraavissa kappaleissa avataan näihin kuvauskategorioiden liittyviä alakategorioita sekä liitetään niihin merkityksellisiä ilmauksia tutkimusaineistosta. Kuvauskategoriat linkittyvät myös tutkimuskirjallisuuteen sekä aikaisempiin tutkimuksiin. Kolmas kuvauskategorijärjestelmä kuvataan kuviossa 4.

Kuvio 4

Kuvauskategorijärjestelmä III – Käsitteet oppimisen ja koulunkäynnin tuen alueellisesta vaihtelusta



4.3.1 Alueellisen vaihtelun ilmenemismuotoja koulussa

Käsitteet alueellisten erojen osalta kiteytyi käsitteisiin koulujen imagosta, koulun oppilaaksiottoalueiden eroista, maahanmuuttaja sekä kielitaustasta, tuen tarpeiden tunnistamisesta, opettajien antamasta tuesta, tuen tarpeiden

erilaisuudesta alueellisesti, tuen tarpeisen suuren määrän vaikutuksista, vanhempien antamasta tuesta sekä oppilaiden perhetaustoista.

Eräs tutkittava toi esille käsityksenä, että alueellinen vaihtelu voidaan liittää kuvitelmiin ja imagoihin kouluista. Hän tuo esille myös kouluihin valikoitumisen alueen sekä ”koulushoppailun” kautta.

Kyllä varmasti joo vaihtelee, iso osa taitaa ollakin niin kun vähän semmoista niin kun kuvitelmaa tai koulujen tietynlaista imagoa että meillä on hyvissä niinku imagolta hyvissä kouluissa on totta kai erityisen tai tehostetun tuen tarpeisia oppilaita mutta monessa hyvässä koulussa niin sinne kumminkin valikoituu tietynlaiset oppilaat joko sen asuinalueen vuoksi tai sitten niin että koulushoppaillaan sen verran, että siis [kaupunginkin alueella] että että halutaan johonkin tiettyyn kouluun jonka myötä taas sitten mutta tota kyllä se varmaan kyllä mä luulen että tuota on eroja.

Eräs haastateltava liitti käsityksensä alueellisiin eroihin sekä alueen kautta koulun oppilas pohjaan. Käsityksessä tuli myös esille alueellisen vaihtelun olemassaolo. Lintuvuori, Jahnukainen ja Hautamäki (2017, 320, 331-332) toteavat, että tuen järjestäminen eroaa selvästi Suomessa kunnittain.

Onhan se ihan fakta ei ei ne mene tasaisesti on ihan erilaisia alueita ja kouluja mihin niinku kouluihin tulee tosi ns. niinku hyviltä alueilta oppilaita niin kyllä ne kyllä ne vaan kasautuu ja se että kyllä kaupunki tekee niitä listauksia meillemkin niitä, on välillä näytetään, että missä koulussa on eniten mitäkin.

Valtioneuvoston julkaisussa (Vainikainen ym. 2018, s.7) todetaan myös, että tuen tarjoamisessa on edelleen alueellisia eroja Suomen tasolla. Nämä alueelliset erot heijastuvat myös tukea tarvitsevien oppilaiden osaamiseroihin.

Tuen tarpeiden alueellinen vaihtelu liitettiin myös useasti maahanmuuttajataustaan ja kielitaitoon tuen tarpeiden näkökulmasta. Eroa tehtiin myös oppimiseen liittyviin tuen tarpeisiin sekä kielitaitoon liittyviin tuen tarpeisiin. Oppimiseen liittyvät tuen tarpeet ei käsitysten mukaan vaihdelleet aina niin suuresti, mutta kielelliset tuen tarpeet nähtiin jakautuvan alueellisesti.

... että on paljon maahanmuuttajataustaisia että se niinku kielitaito on heikko plus että sitten on paljon muita muita niinku haasteita mitkä vaikuttaa siihen tuen tarpeeseen koulussa niin enhän mä ole sitten itse ollut näkemässä muita kouluja mutta se mitä on oon ymmärtänyt ja kuullut kun on vaikka vaihtanut niinku kuulumisia toisten toisista kouluista tulevien opettajien kanssa niin kuulostaa siltä että on aika paljon ollut tuen tarvetta.

Oppilaan tuen tarve on niin iso kysymys että se riippuu vähän minkälaisesta tuen tarpeesta on kyse jos puhutaan oppimiseen liittyvästä tuesta niin en näe siinä suurta eroa alueellisesti sitten ehkä jos puhutaan tosta kielelliseen liittyvästä tuesta niin toki siinä sitten näen ehkä sen eron että tätä niinku suomen kielen oppimisen ja kielelliseen liittyvää tukea joka liittyy usein sitten siihen s2 joko siihen tai sitten tota maahanmuuttaja taustaan niin

siihen liittyvää tukea sitten voi olla alueellisesti vähän erilaisilla että se on jakautunut eri lailla.

Bernelius ja Huilla (2021, s.53) tuovat esille, että heidän tutkimansa koulun tapauksessa korostui myös alueiden etninen eriytyminen, sen merkitys kielelliseen ympäristöön sekä kielitaidon merkitys ja vaikutus oppimisvaikeuksiin koulussa.

Oppilaiden oppimisen sekä koulunkäynnin tuen tarpeiden alueellisessa vaihtelussa tuotiin myös esille ”näkyviin” tuen tarpeisiin tarttuminen suuresta joukosta ja se, että spesifimmät tuen tarpeet voivat hukkaa massaan. Tässä käsitys liittyi myös oppilaiden perhetaustaan.

Eriytyminen näkyy semmoisena että sitten tämmöisissä paikoissa ehkä niinkun helpoiten tunnistetaan se semmoinen tuen tarve mikä on jotenkin näkyy semmosena siihen jotenkin oppilaan perhetaustan tai tai sellaiseen niinku liittyvää ja ehkä semmoista niin kuin tietysti sitten semmoista lievempää oppimisvaikeudetta vaikeutta semmoista että sitten ehkä vähän hukkuu osittain tietysti tähän massaankin mutta sitten tavallaan niinku ehkä vähän hukkuu semmoiset sitten spesifimmät tuen tarpeet että että mulla on niinku vähän semmoinen fiilis, että että jos on vaikka jonkinlaista semmoista niin kun kielellistä erityisvaikeutta tai mitä nyt voisi olla autismin kirjoja niin ne niin kun niin ehkä jotenkin niin kun sit jossain toisenlaisella alueella ehkä niinku jotenkin helpommin valikoituu sen tuen piiriin .

Toisessa käsityksessä nousi myös esille se, että ”käytökseen liittyvät tuen tarpeet” tai ”sosiaaliset oireilut” tunnistetaan helpoiten massasta sekä näitä on kaikkien helpompi havaita ja tunnistaa. Karvin (2021, s.19) katsauksessa todetaan, että Suomessa tuen tarpeiden tunnistaminen sekä esimerkiksi tukitoimien toteuttamisessa on vaihtelua.

Tuen tarpeisten oppilaiden määrä myös linkittyi siihen, että mihin opettajan resurssit oppitunneilla kohdentuu.

Mitä nyt on ymmärtänyt ja kuullut niin, vaikka jotakin s 2 oppilaita niin niitä on paljon vähemmän jossakin ja silloin ne voi saada niinku paljon enemmän sitä tukea ja paljon useimmin sen ja sillä että pienempiin haasteisiin saadaan jossain niinku helpommin tukea, että täälläkin luokassa on pakko tarttua niihin, jotka jotenkin silleen suurimmin ja näkyvimmin sitä tarvii.

Käsityksessä tuli esille, että oppimisen sekä koulunkäynnin tuen tarpeet nähtiin alueellisesti erilaisina sekä eri lailla esiin tulevina. Käsitykseen liitettiin myös tuen tarpeisten oppilaiden määrään suuruus riippuen koulusta.

Onhan täällä niin kun alueita tai niin kun että joissa sitä tukea tarvitaan niinku enemmän ja sitten toki osassa kouluissa on enemmän paikkojakin ja kouluilla on paikkoja, mut sitten että että musta niin kun yleisenä ilmiönä tukee tarvitsevia lapsia on kauttaaltaan kaikkialla

enemmän mutta ne ongelmat voi olla ihan eri eri että kaikilla on niitä ongelmia mutta ne ongelmat on erilaisia joillakin alueilla ne voi olla vaikka mielenterveydellisiä pääsääntöisesti ja toisella alueella siellä voi olla paljon moninaisempia...

Monessa käsityksessä oppilaiden koulunkäynnin sekä oppimisen tuen tarpeiden alueelliseen vaihteluun liitettiin myös jollakin tavalla vanhempien antama tuki oppilaalle kotona sekä oppilaiden perhetausta. Ule, Živoder ja Bois-Reymond (2015, s. 330) esittävät artikkelissaan, että perheillä voidaan nähdä olevan erilaiset mahdollisuudet tarjota tukea lastensa koulunkäyntiin. Tämän lisäksi perheiden erilaiset lähtökohdat sekä muuttuvat tekijät kuten työttömyys, epävarmuus työpaikasta, maahanmuuttajatausta yms., voivat vaikuttaa perheeltä saatuun tukeen. He tuovat myös esille, että yhtenä sosiaalisten erojen lisääjänä ja uusintajana voidaan nähdä nämä seikat ja ne voivat myös aiheuttaa syrjäytymistä perheen lapsille.

...niin ihan samalla tavalla ei voi olettaa kodin tukeen, että on paljon, täytyy lähtökohtaisesti miettiä se, että miten niin kun miten tukea oppilasta näillä resursseilla mitä meillä on koulussa, että tavallaan että jos on paljon, jos on niinku haastava oppilas tai oppimisen vaikeuksien suuri ja niin ei voi ajatella, että sitten niinku kotoakin tulisi tuki...

... laidasta laitaan että on on semmoisia kenellä tuntuu niinku että on on hyvät mahdollisuudet ja hyvä tuki kotona ja ja niinku asiat kunnossa mutta että sitten on paljon paljon erilaisista syistä johtuen niin oppilaita joilla on niinku tosi heikot heikot lähtökohdat kotona ei ole oikein tukea ja välttämättä niinku aina sitä perus turvaakaan ... että jos pitäisi puhua koulun opetustehtävästä ja siitä että minkälaisia oppimisvalmiuksia oppilailla on niin joutuu lähtemään jotenkin liikkeelle siitä että että mikä on ehkä se kielitausta tai mikä on se tausta siellä kotona että onko huolehdittu lähtökohtaisesti sitä että ne tulee kouluun mutta sitten se että että saadaanko niinku oppikirjat mukana ja kaikki sellainen että täällä täytyy huolehtia tosi paljon sellaisesta mikä ehkä olisi kotien tehtävä huolehtii niin niin sitten se vaikuttaa siihen että lähdetään aika aika alhaalta.

Käsityksistä tuli esille myös vanhempien antaman tuen lisäksi oppilaiden perhetausta sekä perheen koulutuksellinen tausta.

Ajatellaan niin kun, että kun vanhempien koulutustausta ei välttämättä ole kovin korkea niin sitten tavallaan se pohja mille sitä perusopetusta lähdetään ja opetusta lähdetään rakentamaan, niin on se on kovin eri eri tasoinen verrattuna moneen muuhun ...

Ule, Živoder ja Bois-Reymond (2015, s. 341–344) esittävät tutkimuksessaan myös, että osalla vanhemmista voi olla rajoittavia tekijöitä, kuten työajat ja yksinhuoltajuus. Vanhempien osallisuutta koulun toimintaan voi myös estää esimerkiksi kielitaidonpuute. Näin ollen kulttuuriset ja etniset erot voivat vaikuttaa vanhempien osallisuuteen sekä tietoisuus koulun toiminnasta. Keski- ja yläluokkaisten perheiden vanhemmilla resurssit tukea lapsiaan

koulunkäynnissä voivat myös vaihdella sekä heikoimmassa asemassa olevat väestöryhmät voivat käyttää ikään kuin vähemmän sosiaalista, kulttuurista ja taloudellista pääomaa. Koulun tulisi tasata eriarvoisuutta, mutta lapset voivat olla siinä eriarvoisessa asemassa liittyen vanhempien kykyyn tukea lasta sekä osallistua koulun vaatimiin asioihin.

4.3.2 Heijastus oppilaiden saamaan tukeen

Tässä alakategoriassa kuvataan sitä, kuinka haastateltavat näkivät tuen tarpeisten oppilaiden määrän vaikuttavan oppilaan saamaan tukeen. Käsitukset heijastuivat oppilaiden tuen tarpeiden määrään, siihen kuinka tuen tarpeisiin pystytään vastaamaan luokissa, koulun tiloihin ja resursseihin, erityiseen tukeen ja erityisluokkiin sekä asuntosuunnitteluun.

Monissa käsityksissä haastateltavat toivat esille tuen tarpeisten oppilaiden määrän ja sitä kautta vaikutuksen oppilaiden saamaan tukeen.

Jos ajatellaan tehostetun tuen, että me tehdään, vaikka suunnitelmia niin kyllähän täällä meillä niin me joudutaan tosi monesti sanoa, että eli toteudu ei toteudu mutta vaikka suunnitelman laitettu ja oppilaalla oikeus ei yksinkertaisesti vaan ihmiset ei riitä, se kun taas sitten samalla määrällä niinku samoilla suhteilla niin jossain muussa koulussa niin varmasti tota saadaan jotain vaikuttavuutta...

No vaikka se pitäisi resursoida se tuki sen määrän mukaisesti niin kyllä mä luulen että se vaikuttaa siihen tukeen että toisaalta sanotaan että kun on paljon oppilaita niin tukea on helpommin saatavilla mutta toisaalta sitten jossain vaiheessa se raja tulee vastaan että jos sitten tuen tarpeisiin on paljon niin niin tota ne tietysti se tuki ikään kuin että jokainen sitä saa riittävästi niin sitä ei voida, että että onko se sitten että voida voidaanko siitä olla varmoja että mikä se on se riittävästi eli eli kyllä mä sitä mieltä oon, että kyllä se vaikuttaa.

Määrän suuruuteen liitettiin käsityksissä myös se, ketkä pääsevät tarvittavan tuen piiriin. Haastateltava tuo esiin käsityksensä oman koulunsa näkökulmasta.

Sitten se, että kun täällä alueella on niin paljon niin pääseekö kaikki sitten siihen tarvittavan tuen piiriin niin ei varmasti, että sittenhän se voi olla, että tai epäilisin että ei ehkä pääse ei kaikille riitä vaan niitä paikkoja mutta mä en sitten osaa sanoa, että onko kaikilla alueilla se sama tilanne, että taisteleeko kaikki sen saman ongelman kanssa koska niitä tukea tarvitsevia lapsia on kertakaikkisesti niin paljon.

Oppilaiden saamaan tukeen nähtiin vaikuttavan myös se, miten tuen tarpeisiin pystyttiin vastaamaan luokissa. Tuotiin esille, että "...mutta että on se sitten aina kaikilta muilta pois, kun joudutaan keskittyä johonkin tosi vahvaan tuen tarpeen niinku oppilaan auttamiseen..." sekä "kyllähän se vaikuttaa, jos se jos se tuki

mitä on vaikka luokanopettajan lisäksi saatavilla menee vaan jonkun yhden ison ongelman ratkaisemiseen kenties pitkin päivää...”. Berneliuksen ja Huillan (2021, s.57–59) mukaan alueellinen eriytyminen voi näkyä tukea tarvitsevien oppilaiden kasautumisena sekä muun muassa sosiaalisten sekä käytöksen haasteiden kasautumisena tietyille alueille.

Koulujen tilat tuotiin myös esille yhdessä käsityksessä. Tukea tarvitsevien oppilaiden saama tuki riippui koulun tiloihin liittyvistä asioista. Haastateltava toi esille, että ”että kun ei ole esimerkiksi erityisopettajilla ei ole esimerkiksi työtiloja niin on mahdotonta antaa pienryhmäopetusta, jos ei ole pienryhmä tilaa...”.

Tuen tarpeisten oppilaiden määrä sekä oppilaan saama tuki liitettiin myös siihen, että kuinka paljon on saatu erilaisia resursseja kouluun, joiden avulla pystytään tukeen vastaamaan.

...tuen tarpeisia ja lapsia on paljon ja sitten meillä on toki meillä on myös resurssejakin, sillä lailla että meillä on s2- opettajia sitten on [erityis] opettajia ja sitten meillä on aika paljon ohjaajiaakin resursoitu tänne töihin ...että melko paljon jos vertaa johonkin muuhun.

Eräs käsitys myös kuvasi sitä, että ”No mä toivon ainakin, että ne erityisluokan oppilaat, jotka on siellä erityisessä tuessa...”. Hän liitti käsitykseensä myös sen, että erityisen tuen paikkojen suunnittelu on ”läpinäkyvä prosessi”, jossa jokaiselle oppilaalle pyritään löytämään tarvitsemansa tuki.

Asuntosuunnittelu liitettiin myös eräässä käsityksessä tuen tarpeisten oppilaiden määrään.

... ja sitten ihan jo se niinku tavallaan tää niin kun luonnollinen oppilasmäärän kasvu kun rakennetaan paljon ... ja sitten kun rakennetaan tommoista niinku tuohonkin nyt koko ajan viereen rakennetaan niin siihen tulee kerrostaloo, siihen tulee vuokra asuntoja ja siihen tulee näiden tällaisten tota firmojen vuokra asuntoja jotka on esimerkiksi antaa tota asunnot ilman näyttöä suoraan netistä vuokrattavana niin kyllähän se niinku tarkoittaa ilman muuta sitä että se ohjaa sitä väestökehitystä että ketä sinne valikoituu esimerkiksi kaupunkiin muuttavista ihmisistä niin kyllähän sinne valikoituu semmoista porukkaa joilla tulotaso ei ole kauhean korkea ei ole välttämättä luottotietoja tämmöisiä juttuja niin kyllähän se niinku vaikuttaa siihen ilman muuta myös niinku tähän oppilas ainekseen että sieltä voidaan tulla niinku tuen tarpeiden kanssa.

Bernelius ja Huilla (2021, s.30) tuovat esille, että huono-osaisuusriskin naapurustoihin kasautuvat ihmisten heikko koulutustaso sekä tulotaso. He toteavat myös, että suurimmissa kaupungeissa vieraskielinenväestö myös keskittyy näille alueille.

4.3.3 Inkluisio

Viimeisessä alakategoriassa tuodaan esille käsityksiä siitä, millaisena haastateltavat näkivät inklusion koulussaan tai yleisellä tasolla. Käsityksissä nousi esille integraatio, ”yhteiskunta pienoiskoossa”, erityisluokkien purkaminen, inkluisio keskustelu, lähikouluperiaate, osaamisen kohdentuminen alueille, tavallinen toimintatapa sekä ajattelutavan muutos.

Integrointi yleisopetuksen luokkiin nähtiin toteutuvan. Eräs käsitys toi esille, että vaikka on erityisluokkia sekä pienryhmiä, ”...sieltä yritetään aina sitten saada osaksi jollakin tunneilla niin kun meidän koulun yleisopetuksen luokkiin...”.

Eräässä haastattelussa myös kuvattiin koulua ”yhteiskunnaksi pienoiskoossa”. Tämä liitettiin myös kattavasti muhin tekijöihin, kuten kuntien päätäntävaltaan opetuksen järjestämisessä, erityisluokkien tarpeeseen, erityispalveluiden järjestämiseen sekä osaamisen keskittämiseen.

...että kyllähän niin kun tää koulu on aika hyvä niin kuin tällöinen yhteiskunta pienoiskoossa että kyllähän eihän nää niin kun erityisluokat ole suomesta mihinkään kadonneet vaikka niin halutaan julkisuudessa koko ajan rummuttaa että se on sitten tietysti eri asia että Suomessa perusopetuksen suuri ongelma on se että kunnat saa toteuttaa sitä opetuksen järjestäjinä hyvin mielivaltaisesti että meillä voi olla kuntia on päättänyt lopettaa kaikki erityisluokkansa ja sitten meillä voi olla kunta jossa on ihan erityiskoulujakin vielä ja tavallaan niin kun tuntuu että mikään näistä niinku päätöksistä mitä tehdään niin ei perustu mihinkään niin kun olemassa olevaan tutkittuun tietoon tai ei niinku yritäkään selvittää vaan mennään niinku joku joku trendi edellä.

Opetus- ja kulttuuriministeriön (2022, s.28) raportin mukaan, Suomessa tulee kiinnittää huomiota erityistä tukea saavien oppilaiden oppimispolkuihin sekä oppimisen tuen palveluiden tasaisuuteen kuntien sisällä.

Eräässä käsityksessä myös erityisluokille nähtiin omat tehtävänsä ja paikkansa koulutusjärjestelmässä.

... että kyllä niin kun erityisluokille on mun mielestä edelleen paikkansa tietyissä tapauksissa erityiskouluille on paikkansa ja sitten pitää niinku olla tavallaan realistisesti että ei Ei tässä maassa koskaan tule olemaan niin hyviä aikoja tule koskaan että me voitaisiin niinku järjestää tavallaan kaikki palvelut kaikille joka paikkaan ... niin ei siinä niinku kukaan voita että ne palvelut hajautetaan ja se osaaminen mitä joltain alalta on niin hajautetaan miljoonaan paikkaan vaan niin kun että silloin se kannattaa kerätä johonkin totta kai niinku semmoisen niinku käyttäjälle järkevän matkan päähän...

Tuotiin myös esille erityiskoulujen sekä erityisluokkien alasajo ja nykyään niiden lisääminen.

...mennään taas vähän sellainen niin kun takaperin jotenkin, että että että kun jossain kohti ehkä ei varauduttu aikanaan sanotaanko että no jonkun verran lopetettiin tai purettiin erityiskouluja ja erityisluokkia mutta sitten niinku nyt niitä taas sitten joka vuosi lisätään ja nyt taas törmätään sitten siihen ilmiöön että no ei me voidaan lisätä niitä määrättömästi ja ei se voi olla myöskään ratkaisu tähän, että että meidän täytyisi niinku täytyisi tehdä jotain keksiä jotain muitakin ratkaisuja kuin sitä että laitetaan porukkaa vaan niinku pienempiin koperoihin.

Valtioneuvoston julkaisussa Vainikainen ym. (2018, s.7) toteavat, että heidän tekemänsä osatutkimuksen osalta, valtakunnallisesti tarkasteltuna on monenlaisia tuen toteutumispaikkajärjestelyjä käytössä. Tulokset tuovat myös esille, että pienryhmä on nähty osalle oppilaista hyvänä ratkaisuna, poiketen täysinkluisio ajattelusta.

Käsityksessä tuli myös esille erilaiset kontekstit sekä käsitteellisyys inklusiosta keskusteltaessa.

... toiset sanoo että se on vaan niinku just tällöinen säästötoimi sitten taas toisessa ääripäässä on sitten se semmoinen ihme inkluisio hörhöily missä jotenkin ollenkaan tunnusteta sitä tosiasiaa että ihmiset on erilaisia ja ihmiset tarvitsee erilaisia asioita että että pitää niinku jotenkin ymmärtää myös niinku se puoli ja sitten mutta että eniten niinku siinä häiritsee se että sitä inklusiota niinku lainkaan kytketä semmoiseen niinku mitä meidän yhteiskunnassa ja muuten tapahtuu ... että se on niinku vaan semmoinen että keskustellaan puusta kun pitäisi keskustella metsästä ...

Inkluisio liitettiin useassa käsityksessä lähikouluun. Eräs haastattelija kertoi siitä, että "kaikki oppilaat on täällä meidän koulupolullamme ja yhä enemmän vielä sitä, että kaikki on siinä oman koulupolun koulussa tai erityisluokassa." Eräs käsitys myös liitettiin siihen, missä oppilaan tuki järjestetään.

Enää ei ole sitä inklusiota sen verran että ei ole enää mitään pois lähettämisen kulttuuria, että sä oot että että nytten meillä on tällöinen ongelma ja nyt lähetään miettimään ne lapset on tässä meillä ja me mietitään täällä niinku koulussa että miten me ratkaistaan tää asia tai mitään me pystytään järjestää se tuki tänne meidän kouluun sisään.

Moberg ja Savolainen (2015, s.73) tuo sille, että länsimaissa on ollut vallalla näkemys, jossa on pyritty vähiten rajoittavaan ympäristöön. Erityiskoulut sekä erityisluokat ovat edelleen osa arkea, mutta ne ovat enää harvemmin osa erillistä laitosta tai koulua.

Eräessä käsityksessä tuli myös ilmi, että osaaminen ei keskity kaupungin tasolla enää erityisemmin, vaan sitä on pyritty hajauttamaan tuen tarpeiden mukaisesti. Haastattelija kuvasi sitä "...ainoastaan ne [vahvaa tukea antavat] erityisen tuen luokat, jotka on sille terävimmälle kärjelle niin se on ja sitten meillä on kuitenkin ne tässä niinku [viereisessä kaupunginosassa] tässä niinku suht

lähellä, että enää ei sellaista suurta taksin rallia ympäri kaupungin harjoiteta.” Kuvattiin myös sitä, että ”...kyllä meillä niin kun tarkoituksena on, että jokainen saa siellä omassa kotiryhmässä tukea...”.

Eräs haastateltava kuvasi inklusiota, ”ikään kuin tavallisena olemassa olevana toimintatapana” ja ” Se vaan niinku on ja on tullut ja jäädäkseen ja pysyäkseen ja se on sitä meidän arkea ja thats it.”

Niin kun toi inklusio on jo niin kun se on niin niin kun arkipäivää minun näkemykseni mukaan, että että en mä tiedä puhutaanko enää inklusio no voihan se olla mutta kun se on ihan tavallinen toimintatapa jo ihan sitä osaa arkea.

Eräs haastateltava toi esille inklusion ymmärtämisen sekä ajattelutapojen muuttumisen sekä muutokset.

Luin joskus muutama vuosi sitten semmoisen artikkelin inklusiota ja me ollaan kollegoiden kanssa siitä välillä muutaman kanssa puhuttu, että täällä tosiaan inklusion oli vertailtu suomalaisia ja Etelä afrikkalaisia muistaakseni siellä oli yksi mikä oli että suurin este inklusion toteutumiselle ei ole resurssit vaan se mitä on korvien välissä ja sitten lähtee siitä että se inklusio ymmärryksestä no kyllä sitten äkkiä tulee ne resurssit sen jälkeen.

Inklusio-käsityksiä tuotettiin haastatteluista pohtimalla, millaista se on omassa koulussa ja osa liitti sen yleisiin käsityksiin inklusiosta. Inklusioajattelun otin mukaan haastatteluihin, koska inklusion taustalla nähdään olevan oikeudenmukaisuuteen ja tasa-arvoon liittyviä tekijöitä (Moberg & Savolainen 2015, s. 75–77). Inklusion aikana, voidaan kaikkien katsoa olevan alusta asti samassa koulussa ja oppilaiden tuki rakentuu sinne, missä oppilas on.

5 TULOSTEN YHTEENVETO JA POHDINTA

Tutkittavat toivat esille erilaisia ja moninaisia käsityksiä koulun sekä asuinalueiden alueellisesta eriytymisestä. Toiset näkivät ilmiön toteutuneen sekä toiset vastakkaisesti eivät nähneet merkittävänä ilmiön olemassaoloa. Berneliuksen ja Huillan (2021, s.12–14) mukaan Suomessa on paikannettavissa sosiaalisia ja alueellisia kehityskulkuja. He näkevät myös alueellisen eriytymisen koulujen kannalta merkittäväksi ilmiöksi. Tutkimuksessa käsitykset alueellisesta eriytymisestä liitettiin kaupunkien sosiaaliseen eriytymiseen, kaupunkien kokoon, kouluun erojen tasaajina sekä koulujen oppilaspohjaan. Käsityksissä tuli esiin, kuinka ihmiset jakautuvat eri asuinalueille asumaan esimerkiksi asuinalueen hintatason sekä kulttuuristen taustojen takia. Vilkaman (2011, s.9, 19) mukaan myös väestörakenteessa on eroja etnisen ja kulttuurisen monimuotoisuuden mukaan sekä esimerkiksi pääkaupunkiseuduilla maahanmuuttajien muuttoliikenteen nähdään kohdistuvan alueille, joilla vieraskielisten osuus on jo keskimääräistä korkeampi.

Erontekoja tehtiin suurien ja pienempien kaupunkien välillä. Ilmiö nähtiin merkittävämpänä suurissa kaupungeissa, vaikka omakohtaista kokemusta ei aina ollutkaan. Käsityksissä tuli esille myös se, että sitä tulisi Suomen tasolla tarkastella ja ryhtyä esimerkiksi erilaisiin toimiin sen ehkäisemiseksi. Vastakkaisesti näkemyksenä tuotiin esille se, että Suomessa tasavertainen opettajankoulutus antaa oppilaille tasavertaiset lähtökohdat koulusta riippumatta ja oppilaiden alueellisista taustoista nousevia eroja pyritään koulussa tasoittamaan. Berneliuksen ja Huillan mukaan (2021, s.12), suomalainen koulutusjärjestelmä nähdäänkin laadultaan yhtenä vakaimmista sekä tuloksiltaan yhtenä tasa-arvioisimmista. Suomalaisen perusopetuksen lähtökohtana on myös opetussuunnitelma ja opettajien osaaminen on nähty korkeana.

Koulutuksen tasa-arvon voidaan nähdä linkittyvän suurelta osin alueelliseen eriytymiseen, koska sen on nähty tuottavan osittain epätasa-arvoa oppilaiden välille. Koulutuksellisesta tasa-arvosta käsitykset olivat myös

vaihtelevia. Osa haastateltavista näki koulutuksellisen tasa-arvon Suomessa hyvänä, osa epätasa-arvoisena, osa jatkuvasti huonontuvana sekä vertailua tehtiin paljon myös isojen ja pienempien kaupunkien välillä. Koulut nähtiin alueellisesti erilaisina oppilasmäärissään, oppilaspohjassaan, resursseissaan sekä siinä, kuinka kunnat käyttävät kouluihin kohdennettua rahoitusta. Koulutuksellinen tasa-arvo liitettiin myös siihen, että Suomessa tulisi olla kaikilla lähtökohdista riippumatta samat mahdollisuudet. Berneliuksen ja Huillan (2021, s.12–14) mukaan koulujen haasteet ja resurssitarpeet eriytyvät alueittain sekä oppilaiden perhetaustan vaikutus oppimistuloksiin on voimistunut.

Kouluvalinnat nähtiin haastatteluissa moninaisina. Positiivisena asiana nähtiin harrastuneisuuden sekä omien kiinnostuksen kohteiden kautta lähtevä hakeutumien painotettuun opetukseen. Toisaalta kouluvalinnat nähtiin kuitenkin harvojen oikeutena. Kouluvalintojen mahdollisuus liitettiin akateemisesti taitaviin oppilaisiin ja perheisiin sekä sosioekonomisesti ylemmän luokkien perheisiin. Toisaalta Suomessa nähtiin lähikouluperiaatteen ohjaavan vielä paljon oppilaiden koulupolkuja. Seppänen, Kosunen ja Rinne (2018, s.75) tuovat esille, että jos lapsi tulee alemmasta yhteiskuntaluokasta, ei hän päädy yhtä usein painotettuun opetukseen kuin korkeamman yhteiskuntaluokan perheiden. Valkendorff (2018, s.248) esittää myös, että kouluvalinnat liittyvät hyvin koulutettujen vanhempien ja hyvin toimeentuleviin perheisiin.

Haastatteluista nousseet käsitykset linkittyivät myös siihen, kuinka kaupunginosalla tai siellä asuvilla perheillä voi olla vaikutusta koulun toimintaan. Kaupunginosa nähtiin jossakin käsityksissä yhteisöllisenä ja pitkiä perinteitä tuottavana ja sitä kuvattiin positiiviseen sävyyn. Käsityksiin linkittyi myös asiat, minkälaisena maineeltaan koulu nähtiin niin perheiden, vanhempien kuin työntekijöiden näkökulmasta. Koulun oppilaspohjaan nähtiin myös vaikuttavan se, minkälaista asuntotarjontaa koulun oppilaaksiotto alueella on, minkälaisista perhetaustoista oppilaat tulevat sekä minkälaisia perhemalleja alueella on. Tuotiin myös esille käsityksiä liittyen koulutuksen periytyvyyteen sekä ylisukupolvistumiseen. Tutkittavat toivat esille käsityksiä liittyen oppilaiden pystyvyyden tunteisiin sekä heidän tulevaisuuden näkymiinsä.

Ramos Lobaton (2021, s.100–104) mukaan asuinalueiden segregaatio voidaan nähdä heijastuvan kouluihin ja niiden väliseen eriytymiseen, koska lähikouluperiaate sekä oppilaaksiottoalueet, määräävät lapset pääsääntöisesti lähikouluunsa.

Käsitykset alueelliseen eriytymiseen vastaavista toimista liittyivät asuinalueiden kehittämiseen, koulun mahdollisuuksiin vastata alueelliseen eriytymiseen erilaisten keinojen avulla, kohdennettu rahoitukseen sekä kaikille tasavertaisiin valinnanmahdollisuuksiin. Asuinalueiden kehittäminen nähtiin vaikuttavan alueelliseen kehitykseen esimerkiksi asuntorakentamisen kautta. Koulun tasolla alueelliseen eriytymiseen vastaaminen liitettiin koulun saamaan lisäresurssointiin. Tuotiin kuitenkin esille, että koululla ei itsessään ole oikein keinoja alueelliseen eriytymiseen vastaamisen toimenpiteissä. Koulu tasolla korostettiin myös lähikoulun merkitystä, opettajien pysymistä alueen koulussa sekä opettajien ammattitaitoa. Kohdennettua rahoitusta koulut saivat käsitysten mukaan. Rahoituksen avulla esimerkiksi henkilökuntaa pystyttiin resursoimaan sekä jakamaan oppilaita pienempiin ryhmiin. Tällä nähtiin myös vaikutuksia opettajien pysymiseen alueen koulussa. Kehitysideoita esitettiin liittyen oppilaiden koulupäivän jälkeisen toiminnan kehittämiseen. Tärkeänä asiana nähtiin myös se, että koulut tarjoaisivat tasavertaiset valinnanmahdollisuudet kaikille oppilaille alueista riippumatta. Tähän koulut ovat pyrkineet muun muassa painotettua opetusta sekä kielivalintoja lisäämällä alueellisesti.

Tutkittavat toivat myös käsityksiään ilmi laajasti oppilaiden oppimisen ja koulunkäynnin tuen tarpeiden alueellisesta vaihtelusta. Käsityksiä tuli alueellisista eroista, joita kuvattiin koulujen imagon, vanhempien antaman tuen, tuen tarpeiden tunnistamisesta ja näyttäytymisestä sekä tuen tarpeiden oppilaiden määristä. Alueita kuvattiin oppilaspohjalta erilaisina sekä imagoltaan erilaisina. Alueellinen vaihtelu liitettiin usein myös maahanmuuttajataustaan sekä kielitaitoon tuen tarpeiden näkökulmasta. Tämän lisäksi myös tuli käsityksiä siitä, kuinka oppilaiden perhetausta voi vaikuttaa tuen tarpeisiin sekä niiden tunnistamiseen. Oppimisen liittyvää tukea kuvattiin yleisesti samanlaisena alueesta riippumatta. Käsityksissä tuotiin myös esille tuen

tarpeisten oppilaiden määrä sekä se, kuinka tukea tarvitsevien oppilaiden määrä vaikuttaa tuen tarpeiden tunnistamiseen. Käsitteistä nousi esille se, että käytöksellään näkyvästi tukea tarvitsevat saavat tukea, mutta huomataanko spesifimpiä tuen tarpeita suuresta tukea tarvitsevien oppilaiden määrästä. Käsitteet liitettiin myös opettajien mahdollisuuteen antaa tukea niitä tarvitseville oppilaille ja kuinka se jakautuu oppilaiden kesken. Berneliuksen ja Huillan (2021, s.59) mukaan, alueellinen eriytyminen voi näkyä kasvun ja oppimisen tuen, mutta myös esimerkiksi sosiaalisten haasteiden ja käytöksen haasteiden kasautumisena tietyille alueille.

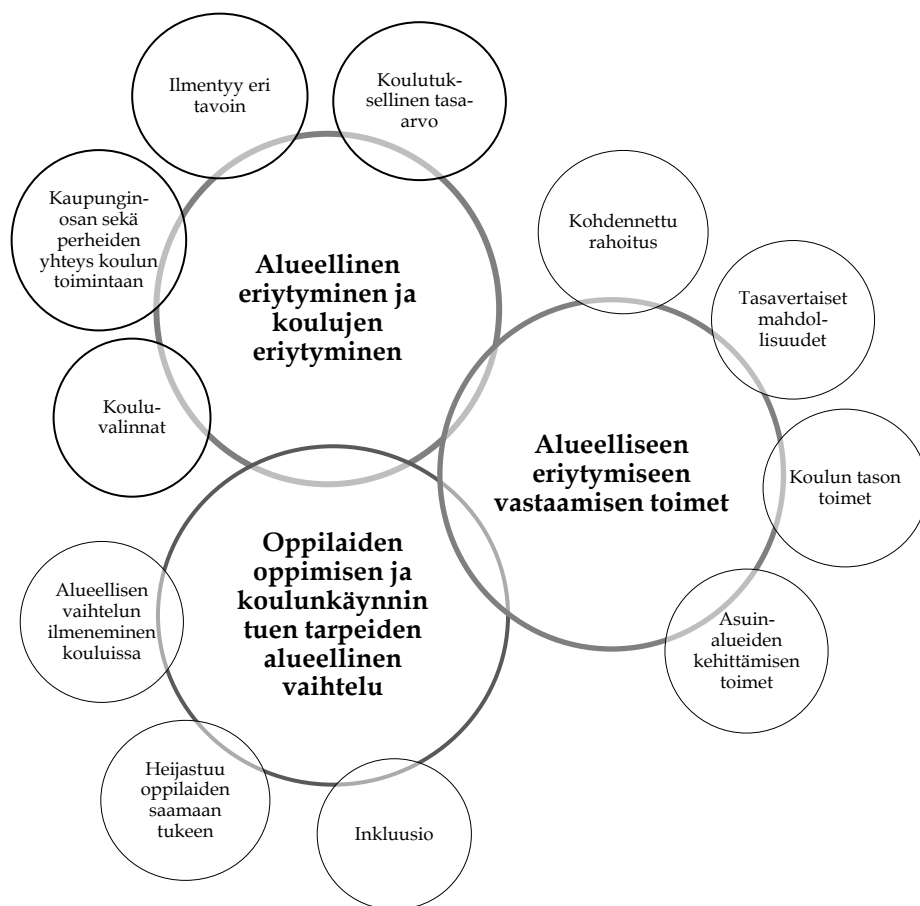
Tutkittavat toivat esiin myös käsitteitä siitä, vaikuttaako tuen tarpeisten oppilaiden määrä heidän saamaansa tukeen. Käsitteet kuvasivat, kuinka tuen tarpeisiin oppilaisiin luokissa pystytään vastaamaan, koulun resursseihin sekä tiloihin ja erityisluokkiin sekä asuntopuunnitteluun. Käsitteistä nousi esille se, että jos vahvan tuen oppilaita on luokissa paljon, kuinka tuki silloin jakautuu oppilaiden kesken. Käsitteistä nousi esiin myös se, että tukea tarvitsevien oppilaiden kautta myös resursseja sekä muita hankkeita toteutetaan kouluissa, jossa on paljon tukea tarvitsevia oppilaita. Myös asuntopuunnittelu tuotiin esille, se millaista asuntoja alueelle rakennetaan voi myös vaikuttaa tukea tarvitsevien oppilaiden määrään. Inklusiosta tuotiin myös esille erilaisia käsitteitä. Sitä kuvattiin integraation, yhteiskunnallisen keskustelun, erityisluokkien purkamisen, lähikouluperiaatteen sekä juurtuneen toiminta- ja ajattelutavan kautta.

Tässä tutkimuksessa alueellista eriytymistä ja koulujen eriytymistä sekä oppilaiden ja koulunkäynnin tuen alueellista vaihtelua lähestyttiin kahden eri tutkimuskysymyksen kautta. Ilmiöt linkittyvät toisiinsa, mutta tässä tutkimuksessa maahanmuuttajatausta sekä kielellinen tuki vaihtelivat alueellisesti sekä sillä oli vaikutuksia kouluihin, mutta oppimisen tuen tarpeet nähtiin alueellisesti samanlaisina. Tuotiin esille, että tukea tarvitsevia lapsia on alueesta riippumatta, mutta esimerkiksi erilaiset tuen tarpeet ovat yleisimpiä tietyillä aluilla. Tämän vuoksi tutkimuskysymykset yksi ja kolme ovat pysyneet tutkimuksen edetessä erillään.

Tulokset muotoituivat analyysin pohjalta tulosavaruudeksi, joka on kuvattu kuviossa 5. Tutkimuksen tuloksissa kuvauskategoriat ovat esitetty kolmessa kuvauskategoriajärjestelmässä. Kuvauskategoriajärjestelmien kuvauskategoriat yhdistyivät samaan visuaaliseen kuvioon tulosavaruudeksi, koska ilmiöt alueellinen eriytyminen ja koulujen eriytyminen, alueelliseen eriytymiseen vastaamisen toimet sekä oppilaiden koulunkäynnin sekä oppimisen tuen alueellinen vaihtelu liittyvät toisiinsa ja ovat ilmiöinä myös osittain päällekkäisiä ja limittyviä.

Kuvio 5

Tulosavaruus - pedagogisen henkilökunnan käsitykset alueellisesta eriytymisestä ja koulujen eriytymistä



Kokonaisuudessaan tutkimuksen aihe on merkityksellinen ja tärkeä yhteiskunnallinenkin kysymys. Tutkimuksen aineisto näyttäytyi kaiken

kaikkiaan moninaisena sekä rikkaana. Tässä tutkimuksessa käytetty aineisto on kooltaan melko suppea, mutta sen voidaan nähdä olevan laadulliseen fenomenografiseen tutkimukseen kooltaan soveltuva. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston rikkaus on tavoiteltavampi asia kuin suuri määrä haastateltavia. Tutkimuksessa ei haettu laajoja yleistettävyyksiä, vaan havainnot ovat haastateltavien käsityksiä sekä kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä. Aineiston rikkautta määrittelee myös se, että haastateltavat olivat eri ammattiryhmien edustajia. Tutkimuksessa kiteytyivät monen eri ammattiryhmien näkemyksiä samasta ilmiöstä, hieman eri lähtökohdista käsin. Tulosavaruudessa linkittyvät toisiinsa sekä yhteiskunnallinen, yksilön että koulun näkökulma tutkittavaan ilmiöön.

Tutkittavat katsoivat ilmiötä omasta ammattiryhmästään sekä työstään käsin. Osalla haastateltavista oli hallinnon näkökulma ilmiöön, ja osat toimivat ilmiön kanssa jokapäiväisessä arjessaan. En ole tulososiossa eritellyt käsityksiä eri ammattiryhmän edustajiin, koska olen halunnut turvata yksilöiden anonymiteettiä myös tämän osalta. Fenomenografiassa myös analyysivaiheessa välit tutkittavien välillä hälvenevät, eikä ole enää merkityksellistä kuka haastateltavista on sanonut mitään.

Tutkimuksen aiheen voidaan katsoa olevan ajankohtainen. Monessa vaiheessa tutkittavat peilasivat omia näkemyksiään mediassa esiin tulleisiin aiheisiin sekä toisien ihmisten kanssa käytyihin keskusteluihin aiheista. Tutkittavat myös toivat usein esille, että he eivät ole varmoja asioista vaan kuvasivat omaa käsitystään. Tutkittavien käsityksiin myös nivoutuivat vahvasti heidän työkokemuksensa, työkokemukseensa eri alueilta sekä he vertailivat käsityksiään muun muassa kokemuksen kautta tulleella tiedolla.

Tutkimukseen liittyvät käsitteet voidaan ymmärtää eri tavoin. Ilmiön ymmärtämiseen ja selittämiseen vaikuttaa se, millaisia käsitteitä tutkittava sekä haastateltava käyttää. Fenomenografisessa tutkimuksessa käsitykset nousevat päämääräksi. Tutkija sekä tutkittava voivat puhua eri kieltä tai samaan aikaan tai samassa teemaassa eri asioista. Tähän nivoutuu myös tutkittavien tiedot aiheista

sekä myös se, kuinka paljon tutkittavat ovat selvillä esimerkiksi ajankohtaisista julkaisuista sekä uutisista.

Tutkijana muotoilin kysymyksiä myös koskien tutkittavien omaa koulua, koska oletin että tutkittaville tämä olisi helpompaa kertoa omasta elämämaailmastaan ja arjestaan käsin omistaa käsityksiään liittyen tutkittavaan ilmiöön. Vaikeudeksi tämä muodostui tulosten esittämisessä, koska osa kysymyksistä oli tiettyä koulua sekä sen aluetta koskevaa ja osa taas yleisiä käsityksiä tuottavampia.

Ilmiö näyttäytyy hyvinkin eri tavoin eri maantieteellisen alueen mukaan ja se täytyy myös ottaa huomioon. Ilmiön on todettu näyttäytyvän eri lailla suurissa kasvukeskuksissa sekä esimerkiksi haja-asutusalueilla. Koulujen alueellinen eriytyminen voidaan katsoa olevan myös eri lailla ilmentyvä Suomessa kuin kansainvälisesti. Tästä syystä peilaan tuloksia suomalaiseen tutkimuskirjallisuuteen ja teoriaan sekä tuon joitakin otteita esille kansainvälisestä tutkimuksesta. Ilmiön merkitys on kansainvälisesti todettu, mutta tässä tutkimuksessa tutkitaan sitä suomalaisen koulun kontekstissa. Kansainvälisien vertailujen ja Suomen tasolla tarkastellen esimerkiksi yksityiskoulujen olemassaolo sekä hakautuminen niihin näyttäytyvät esimerkiksi eri mittasuhteissa.

Tutkimuksen tulokset voidaan katsoa omalta osaltaan merkittävänä, kun tutkimuksen tavoitteena oli saada koulun arjessa työskentelevien koulun eri toimijoiden ääntä kuuluville tutkittavaan ilmiöön liittyen. Tutkittavan ilmiön on todettu olevan olemassa Suomen tasolla, mutta jatkotutkimuskysymyksiä onkin esitetty siitä, kuinka millaisena se koulun arjessa näyttäytyy.

Jatkotutkimusaiheena voisi olla laajemmalla alueella kerätty aineisto, esimerkiksi Suomen suurien kaupunkien eri kouluista. Aineisto voisi olla myös otannaltaan huomattavasti suurempi sekä aineiston tekisi rikkaaksi myös se, että koulut olisi valikoitu maantieteellisesti eri alueilta. Tämä mahdollistaisi myös eri koulujen toimijoiden käsitysten vertailemisen. Toisena jatkotutkimusaiheena voisi olla myös se, että tutkija vertailisi suomalaisia kaupunkikouluja sekä haja-

asutusalueen kouluja. Jatkotutkimusaiheissa nivoutuu ajatus siitä, että tietoa saataisiin laajemmin koulun arjessa työskenteleviltä toimijoilta.

Laadullista tutkimusta ei voida tarkastella empiiristen luotettavuuden kriteerien näkökulmasta. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa Lincoln ja Guba (1985, s.290, 294–300) tuovat esille luotettavuuden neljä kriteeriä: uskottavuus, siirrettävyys, varmuus sekä vahvistettavuus. Eskola ja Suoranta (1998, s.152) avaavat myös teoksessaan näitä luotettavuuteen liittyviä käsitteitä. Uskottavuuteen voidaan liittää esimerkiksi se, vastaavatko tutkijan käsitykset sekä tutkittavien käsitykset tosiaan. Juuti ja Puusa (2020, s.220) liittävät uskottavuuden myös aineiston asianmukaiseen keräämiseen sekä huolelliseen analysointiin. He tuovat myös esille, että tutkimuksen lukijan tulisi vakuuttua siitä, mitä tutkimuksessa esitetään. Aineistoa analysoidessani sekä kuvauskategorioita tehdessäni pyrin esittämään asiat siinä muodossa, kuin ne ovat aineistossa olleet. Pyrin myös välttämään aineistosta nousevaa ylitulkintaa. Toisaalta myös tutkijana olen tehnyt käsityksistä omia tulkintojani, kiinnittänyt huomiota tiettyihin merkityksellisiin ilmauksiin sekä esimerkiksi liittänyt käsityksiä erilaisiin merkitysryhmiin, sillä tavalla kuin sen itse olen siinä hetkessä ymmärtänyt.

Toiseksi kriteeriksi he määrittelevät siirrettävyyden (Lincoln & Guba 1985, s.297). Se voidaan määritellä siten, että onko samankaltaisia tuloksia mahdollista saada toisessa kontekstissa. Eskola ja Suoranta (1998, s.152) liittävät siirrettävyyteen, että siirrettävyys voidaan nähdä toteutuvan laadullisessa tutkimuksessa tietyissä rajoissa, koska todellisuus nähdään monimuotoisena. Alueellinen eriytyminen voidaan nähdä erilaisena ilmiönä eri maantieteellisissä paikoissa, oli kyse sitten suurkaupungin keskustoista tai haja-asutusalueista. Myös kansainvälisesti esimerkiksi yksityiskoulujen laajempi olemassaolo vaikuttaa siihen, kuinka esimerkiksi perheet toteuttavat kouluvalintoja ja kuinka oppilasta ohjaa lähikouluperiaate. Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkittavien käsitysten esille tuominen, eikä yleistettävän tiedon tuottaminen.

Kolmas kriteeri on varmuus, joka voidaan liittää tutkimuksen vakauteen, johdonmukaisuuteen sekä ennustettavuuteen (Lincoln & Guba 1985, s.299).

Tähän liittyy myös toistettavuus siinä mielessä, että onko jollain tasolla saavutettu jotakin, mikä on osoitettu myös jossain toisessa tutkimuksessa. Olen kuvannut tutkimuksen etenemisen huolellisesti sekä tarkasti. Ilmiö voisi toisessa tutkimuksessa näyttäytyä mahdollisesti samansuuntaisena, mutta kuitenkin myös jokainen tutkittava luo ja liittää siihen omia käsityksiään. Olen myös linkittänyt tuloksia aikaisempiin tutkimuksiin sekä tutkimuskirjallisuuteen sekä pyrkinyt tutkija löytämään niistä yhteyksiä.

Neljäs kriteeri on vahvistettavuus ja siihen voidaan liittää myös objektiivisuuden ja subjektiivisuuden käsitteitä sekä sen, että nähdäänkö asiat puolueellisina, epäluotettavina tai mielipidekysymyksinä (Lincoln & Guba 1985, s.300). Eskola ja Suoranta (1998, s. 152) liittävät vahvistettavuuden siihen, kuinka tutkijan tekemät tulkinnat on voitu liittää esimerkiksi aikaisempaan tutkimukseen tai teoriaan, jossa samaa ilmiötä on tutkittu. Tutkielman alussa on kuvattu tutkimukseen liittyvä käsitteistö huolellisesti sekä olen pyrkinyt myös itse lukiessani ymmärtämään aikaisemman teorian kautta ilmiötä esimerkiksi laajemmin. Analyysin viimeisessä vaiheessa olen myös liittänyt kuvauskategoriat sekä tutkimusaineistosta nousseet ilmaukset aikaisempaan teoriaan sekä aikaisimpiin tutkimuksiin.

LÄHTEET

- Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.), *Laadullisen tutkimuksen työtapoja* (s.113–131). Kirjayhtymä.
- Ahonen, S. (2003). *Yhteinen koulu. Tasa-arvoa vai tasapäisyyttä?: koulutuksellinen tasa-arvo Suomessa Snellmanista tähän päivään*. Vastapaino.
- Bernelius, V. (2010). Alueellinen eriytyminen heijastuu kouluihin. Teoksessa M. Rimpelä & V. Bernelius (toim.), *Peruskoulujen oppimistulokset ja oppilaiden hyvinvointi eriytyvällä Helsingin seudulla. MetrOP-tutkimus 2010–2013. Mitä tiedettiin tutkimuksen käynnistyessä keväällä 2010?. Geotieteiden ja maantieteen laitoksen julkaisuja B1*. Helsingin yliopisto.
<http://helda.helsinki.fi//handle/10138/17076>. (s.19–23)
- Bernelius, V. & Huilla, H. (2021). *Koulutuksellinen tasa-arvo, alueellinen ja sosiaalinen eriytyminen ja myönteisen erityiskohtelun mahdollisuudet*. Valtioneuvosto.
https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/330603/VN_2021_7.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bonal, X., Zancajo, A., & Scandurra, R. (2019). Residential segregation and school segregation of foreign students in Barcelona. *Urban studies* (Edinburgh, Scotland), 56(15), 3251–3273. <https://doi.org/10.1177/0042098019863662>
- Boterman, W.R. (2019). The role of geography in school segregation in the free parental choice context of Dutch cities. *Urban Studies*, 56(15), 3074–3094.
<https://doi.org/10.1177/0042098019832201>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8. painos). Routledge.
- Eerola, E. & Saarimaa, T. (2019). Asuinalueiden segregaatio ja naapurustovaikutukset. *Kansantaloudellinen aikakauskirja*, 115(2), 238–253.
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.

- Guillemain, M. & Gillam, L. (2004). Ethics, Reflexivity, and "Ethically Important Moments" in Research. *Qualitative Inquiry*, 10(2), 261–280.
<https://doi.org/10.1177/1077800403262360>
- Haltia, N. Rinne, R., Lempinen, S. & Kaunisto, T.(2018). Suomalaisen koulutuspolitiikan tasa-arvo näkymät. Teoksessa R. Rinne, N. Haltia, S. Lempinen & T. Kaunisto (toim.), *Eriarvoistuva maailma – tasa-arvoistava koulu?* (s.391–408). Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2009). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus.
- Huusko, M. & Paloniemi. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus*, 37(2), 162–173.
- Häkkinen, K. (1996). *Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä: Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin*. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s.57–85). Gaudeamus.
- Kalalahti, M. & Varjo, J. (2016). Lähikoulupolut ja painotetut valinnat. Teoksessa H. Silvennoinen, M. Kalalahti & J. Varjo (toim.), *Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset* (s.37–67). Suomen kasvatustieteellinen seura FERA.
- Kallio, J., Hautala, H. & Erola, J. (2020). Vanhempien huono-osaisuuden yhteys koulupudokkuuteen. Teoksessa J. Kallio & M. Hakovirta (toim.), *Lapsiperheiden köyhyys & huono-osaisuus* (s. 175–198). Vastapaino.
- Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. (2021). *Tasa-arvo, yhdenvertaisuus ja osallisuus koulutuksessa – katsaus kansallisiin arviointeihin*. Tiivistelmät 16:2021.
https://karvi.fi/wpcontent/uploads/2022/01/KARVI_T1621.pdf
- Karhunen, H. & Uusitalo, R. (2017). 50 vuotta koulutusmahdollisuuksien tasa-arvoa. *Yhteiskuntapolitiikka*, 82(3), 296-303.

https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/134786/YP1703_Karhunen%26Uusitalo.pdf

Kauppinen, T. & Bernelius, V. (2013). *Koulujen alueelliset haasteet ja rahoituksen kohdentuminen. Selvitys peruskoulujen oppilasalueiden väestön sosioekonomisten resurssien yhteydestä oppilaskohtaiseen rahoitukseen pääkaupunkiseudulla ja Turussa.* (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013:8). Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Kohonen, I., Kuula-Luumi, A. & Spoof, S.-K. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa.* (Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019). Tutkimuseettinen neuvottelukunta.

https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf

Kosunen, S. & Seppänen, P. (2015). *Helky laulu, kaiu maine": koulujen maineiden rakentuminen ja opetusryhmien mainehierarkiat kaupungeissa.* Teoksessa P. Seppänen, M. Kalalahti, R. Rinne & H. Simola (toim.), *Lohkoutuva peruskoulu. Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka* (s. 231–260). Suomen kasvatustieteellinen seura.

Kuula, A. (2006). *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys.* Vastapaino.

Laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta, 1705/2009 (2010), Annettu Helsingissä 29 päivänä joulukuuta 2009.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2009/20091705>

Lincoln, Y. & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry.* SAGE Publication.

Lintuvuori, M., Jahnukainen, M. & Hautamäki, J. (2017). *Oppimisen ja koulunkäynnin tuen vaihtelu kunnissa – alueellinen tasa-arvo perusopetuksessa.* *Kasvatus*, 48(4), 320–335.

Manner, M. (2019). *Hyödyllistä erityiskohtelua – näin positiivinen diskriminaatio toimii.* *Opettaja-lehti.*

<https://www.opettaja.fi/tyossa/hyodyllista-erityiskohtelua-nain-positiivinen-diskriminaatio-toimii/>

- Marton, F. (1986). Phenomenography – A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. *Journal of thought*, 21(3), 28–49.
- Misukka, H. (2014). *Koulutuksen suurvalta tienhaarassa*. KAKS - Kunnallisan alan kehittämissäätö.
- Moberg, S. & Savolainen, H. (2015). Yhtenäistä koulua kohti. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.), *Erityispedagogiikan perusteet* (s.67–90). PS-kustannus.
- Musset, P. (2012). *School Choice and Equity: Current Policies in OECD Countries and a Literature Review* (OECD Education Working Papers 66). OECD Publishing: Paris. <https://doi.org/10.1787/5k9fq23507vc-en>
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuun yliopisto.
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 96. Opetushallitus.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2020a). Koulutuksellisen tasa-arvon ja positiivisen erityiskohtelun edistämistoimia varhaiskasvatuksessa, esi- ja perusopetuksessa valmisteleva työryhmä. OKM029:00/2020.
<https://okm.fi/hanke?tunnus=OKM029:00/2020>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2020b). *Oikeus oppia. Tasa-arvoinen alku opinpolulle*. [Esite].
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161905/Perusopetuksen%20laadun%20ja%20tasa-arvon%20kehitt%C3%A4misohjelma%20-%20esite.pdf>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2021). *OECD-vertailu: Sosioekonominen tausta vaikuttaa yhä voimakkaasti koulutusvalintoihin – alueelliset vaihtelut Suomessa pieniä*. (Opetus- ja kulttuuriministeriön tiedote 2021).
<https://valtioneuvosto.fi/-/1410845/oecd-vertailu-sosioekonominen-tausta-vaikuttaa-yha-voimakkaasti-koulutusvalintoihin-alueelliset-vaihtelut-suomessa-pienia>

- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2022). *Kohti laadukasta ja tasa-arvoista lähipalvelua ja lähikoulua*. (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2022:30).
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/164346>
- Oppivelvollisuuslaki, 1214/2020 (2021), Annettu Helsingissä 30 päivänä joulukuuta 2020. <https://finlex.fi/fi/laki/alkup/2020/20201214>
- Pihlaja, P. & Silvennoinen, H. (2020). Inklusio ja koulutuspolitiikka. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala (toim.), *Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet* (s.45–72). PS-kustannus.
- Perusopetuslaki, 628/1998 (1999), Annettu Helsingissä 21 päivänä elokuuta 1998. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Ramos Lobato, I. (2021). Koulut ja eriytyvä yhteiskuntakehitys kansainvälisessä valossa. Julkaisussa V. Bernelius & H. Huilla (toim.) *Koulutuksellinen tasa-arvo, alueellinen ja sosiaalinen eriytyminen ja myönteisen erityiskohtelun mahdollisuudet* (s.96–104). (Valtioneuvoston julkaisuja, Nro 2021:7). Valtioneuvosto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-761-4>
- 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?* (s. 65–91). Suomen kasvatustieteellinen seura.
- 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?* (s.93–120). Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Suomen perustuslaki, 731/1999 (), Annettu Helsingissä 11 päivänä kesäkuuta 1999. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>
- Takala, M. (2010). Inklusio, integraatio ja segregatio. Teoksessa M. Takala (toim.), *Eriyispedagogiikka ja kouluikä* (s.13–20). Gaudeamus.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. (Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023).
https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf

- Ule, M., Živoder, A. & Bois-Reymond, M. (2015). Simply the best for my children: patterns of parental involvement in education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28(3), 329–348. DOI: [10.1080/09518398.2014.987852](https://doi.org/10.1080/09518398.2014.987852)
- Vainikainen, M-P., Lintuvuori, M., Paananen, M., Eskelinen, M., Kirjavainen, T., Hienonen, N., Jahnukainen, M., Thuneberg, H., Asikainen, M., Suhonen, E., Alijoki, A., Sajaniemi, N., Reunamo, J., Keskinen, H-L. & Hotulainen, R. (2018). *Oppimisen tuki varhaislapsuudesta toisen asteen siirtymään: Tasa-arvon toteutumisen ja kehittämistarpeet* (Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja, Nro 55/2018). Valtioneuvoston kanslia.
- Valkendorff, T. (2018). Kouluvalintakeskustelu ja lähikoulun ”ongelma”. Teoksessa H. Silvennoinen, M. Kalalahti & J. Varjo (toim.), *Koulutuksen lupaukset ja koulutususko. Kasvatussosiologian vuosikirja II* (s. 243–281) Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Vauhkonen, T., Kallio, J., & Erola, J. (2017). Sosiaalisen huono-osaisuuden ylisukupolvisuus Suomessa. *Yhteiskuntapolitiikka*, 5, 501–512.
- Vilkama, K. (2011). *Yhteinen kaupunki, eriytyvät kaupunginosat? Kantaväestön ja maahanmuuttajataustaisten asukkaiden alueellinen eriytyminen ja muuttoliike pääkaupunkiseudulla* (Tutkimuksia 2011: 2). Helsingin kaupungin tietokeskus.
- Yhdenvertaisuuslaki, 1325/2014 (2015), Annettu Helsingissä 30 päivänä joulukuuta 2014. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141325>
- Yhdenvertaisuusvaltuutettu (2016). Yhdenvertaisuuden edistäminen ja positiivinen erityiskohtelu. *Positiivisen erityiskohtelun opas*. [Esite]. Oikeusministeriö. <https://syrjinta.fi/documents/25249352/34268331/Positiivisen+erityiskohtelun+opas.pdf/34593484-7b08-47da-a662-cceb6e4df28e/Positiivisen+erityiskohtelun+opas.pdf?version=1.1&t=1603877534728>

LIITTEET

Liite 1

Teemarunko haastatteluihin

Orientaatio kysymys (kerätään keskimääräisiä taustatietoja, ei yhdistetä aineistoon, kuvataan lyhyesti)

1. Kertoisitko lyhyesti työtaustastasi sekä koulutuksestasi?
2. Oletko työskennellyt monessa eri koulussa? (Erilaisilla alueilla, eri kaupungeissa)
3. Miksi kiinnostuit osallistumaan tähän tutkimukseen?

Koulujen alueellinen eriytyminen Suomessa:

Ensiksi keskustellaan näkemyksistä yleisesti koko Suomen tasolla

1. Millaisena näet koulutuksellisen tasa-arvon Suomessa?
2. Kertoisitko, millaisena näet koulujen alueellisen eriytymisen Suomessa?

Koulujen alueellinen eriytyminen oma koulu:

Edelle esitetyn alueellisen eriytymisen vaikutus koulussanne?

3. Millaisena näet koulunne oppilaaksiottoalueen?
4. Kertoisitko koulunne oppilaspohjasta?
5. Onko koulunne oppilaspohjassa joitakin erityisiä piirteitä?
6. Kertoisitko kaupunginosan vaikutuksista koulunne toimintaan? Esimerkkejä arjesta?
 - Onko tällä vaikutuksia opettajien arkeen?
 - Onko tällä vaikutuksia oppilaiden arkeen?
7. Onko sinulla käsityksiä kouluvalinnoista alueellanne? (esim. painotettu opetus)
8. Miksi kouluvalintoja tehdään alueellanne?

Alueellisen eriytymisen toimet

9. Tiedätkö jotain toimia, joilla alueelliseen eriytymiseen pyritään vastaamaan? (kaupungissanne tai koulussanne?)
10. Kertoisitko esimerkiksi rahoituksen ja resurssoinnin kohdentumisesta kaupungissanne alueelliseen eriytymiseen ja koulujen eriytymiseen liittyen?
11. Kertoisitko näkemyksiäsi, pitäisikö alueelliseen eriytymiseen vastata joidenkin toimien avulla?

Oppilaiden koulunkäynnin ja oppimisen tuen tarpeiden alueellinen vaihtelu

Yleinen näkemys

1. Millaisena näet oppilaiden tuen tarpeiden alueellisen vaihtelun?
2. Kertoisitko kokemuksia tuen tarpeisten oppilaiden alueellisesta vaihtelusta?

Omaa koulua koskevat kysymykset

3. Kertoisitko yleisesti oppilaiden oppimisen ja koulunkäynnin tuen tarpeista alueellanne?
4. Miten oppilaiden tuen tarpeiden määrä näkyy alueellanne?
5. Millainen on tuen tarpeisten oppilaiden määrä alueellanne suhteessa muiden alueiden kouluihin?
6. Miten oppilaiden tuen tarpeiden alueellinen vaihtelu vaikuttaa oppilaiden saamaan tukeen?
7. Kertoisitko inklusiosta koulussanne tai yleisenä näkemyksenä?

Liite2

Taulukko 1

Kuvauskategoriajärjestelmä I – Käsitukset alueellisesta eriytymisestä sekä koulujen eriytymisestä

Pääkategoriat	Alakategoriat
Koulutuksellinen tasa-arvo Suomessa	<i>Epätasa-arvoinen Alueellisesti riippuva Eriytyvät resurssitarpeet Jatkuvasti huonontuva Isot vs. pienet kaupungit Valtion jakama rahoitus Toteutuu Suomen tasolla</i>
Eriytymisen ilmenemismuotoja	<i>Sosiaalinen eriytyminen Alueellinen eriytyminen tulisi ottaa tarkasteluun Koulu erojen tasaajana Opettajakoulutus Suurien kaupunkien ongelma Suomentasolla ei merkittävä</i>
Perheiden valinnanmahdollisuudet koulujen suhteen – kouluvalinnat	<i>Painotettu opetus Oppilaiden harrastuneisuus sekä kiinnostuksenkohteet Harvojen oikeus Lähikouluperiaate Perheiden mahdollisuudet Koulushoppailu</i>
Kaupunginosan sekä oppilaiden perheiden yhteys koulun toimintaan	<i>Kaupunginosan perinteet Perheiden elämänpiiri Oppilaaksiottoalueen alueen heterogeenisuus Ylpeydenaihe Koulun ja asuinalueen maine Tietynlainen käytös sallitaan Asuntorakentaminen Perhemallit ja perhetilanteet Koulutuksen periytyvyys Oppilaiden pystyvyydentunteet Oppilaspohjan vaikutus opettajien työhön Vanhempien antama tuki Alueellisen eriytymisen sijoittuminen kaupungin sisällä – kolmen kärki</i>

Liite3

Taulukko 2

Kuvauskategoriajärjestelmä II - Käsitukset alueelliseen eriytymiseen vastaamisen toimista

Pääkategoriat	Alakategoriat
Asuinalueiden kehittämisen toimet	<i>Asuntorakentaminen Asuinalueen palvelut Kolmannen sektorin toiminta ja palvelut</i>
Koulun tason toimet	<i>Ohjaajaresurssi Kohdennettu henkilöstöresurssi Lähikoulu Opettajien ammattitaito Henkilöstön pysyvyys</i>
Kohdennettu rahoitus	<i>Tasa-arvoerä Rahoituksen kohdentuminen Palveluiden kohdennettu rahoitus Palveluiden saavutettavuus</i>
Tasavertaiset valinnanmahdollisuudet	<i>Painotettuopetus Kielivalinnat</i>

Liite4

Taulukko 3

Kuvauskategoriajärjestelmä III – Käsitteet koulunkäynnin sekä oppimisen tuen alueellisesta vaihtelusta

Pääkategoriat	Alakategoriat
Alueellisen vaihtelun ilmeneminen koulussa	<i>Imago Koulujen oppilaaksi otto alueiden erot Maahanmuuttajatausta sekä kielitaito Tuen tarpeiden tunnistaminen Opettajien antama tuki Tuen tarpeiden erilaisuus Tuen tarpeiden oppilaiden suuren määrän vaikutukset Vanhempien antama tuki oppilaille Perhetausta</i>
Heijastus oppilaiden saamaan tukeen	<i>Tuen tarpeiden oppilaiden määrä suhteessa saatavaan tukeen Tuen tarpeisiin vastaaminen luokissa Koulun tilat Koulun resurssit Eriyinen tuki ja erityisluokat Asuntosuunnittelu ja tukea tarvitsevat</i>
Inklusio	<i>Integraatio Yhteiskunta pienoisuudessa Erityisluokkien purkaminen Inklusio keskustelu Lähikouluperiaate Osaamisen kohdentuminen alueille Tavallinen toimintatapa Ajattelutavan muutos</i>