

**Koulusegregaatio koulutuksellisen tasa-arvon haastajana:
Pedagogisen henkilökunnan kokemuksia haasteista
huono-osaisen alueen koulun arjessa**
Veera Mäntymäki & Enni Ritari

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Monografiamuotoinen
Kevätlukukausi 2024
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Mäntymäki, Veera ja Ritari, Enni. 2024. Koulusegregaatio koulutuksellisen tasa-arvon haastajana: Pedagogisen henkilökunnan kokemuksia haasteista huono-osaisen alueen koulun arjessa. Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 71 sivua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvailla, millaisia haasteita huono-osaisen alueen koulun pedagoginen henkilökunta kohtaa, sekä millaisilla keinoilla he pyrkivät vastaamaan haasteisiin koulun arjessa. Tutkimus on ajankohtainen, sillä koulusegregaatio on kasvava ilmiö yhteiskunnassamme. Maassamme on kuitenkin tutkimuksellisesti vielä varsin vähän tietoa siitä, millaisia haasteita huono-osaistuneiden alueiden koulut arjessaan kohtaavat. Tutkimuksen käsitteellinen viitekehys perustuu koulutukselliseen tasa-arvoon, jota alueellisesta eriytymisestä johtuva koulusegregaatio haastaa.

Tutkimusaineisto kerättiin yhdeltä huono-osaisen alueen koululta ja se koostui seitsemän pedagogisen henkilökunnan jäsenen haastatteluista (N=7). Aineisto kerättiin puolistrukturoituina teemahaastatteluina helmi-maaliskuussa 2024, ja se analysoitiin laadullisella teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä.

Tutkimuksen tulokset jaettiin molempien tutkimuskysymysten osalta kolmeen pääluokkaan: 1) Oppilas, 2) Pedagoginen henkilökunta ja 3) Resurssit. Tuloksista voidaan havaita pääluokkien keskinäinen vuorovaikutus: yhden pääluokan haasteet heijastuvat myös muihin luokkiin. Vastaavasti myös yhden pääluokan haasteisiin vastaaminen voi vähentää haasteita muissa pääluokissa. Tulosten pohjalta voidaan todeta, että tutkimuskoululla näyttäytyy moninaisia haasteita, kuten oppilaiden käytösongelmia ja opetuksen eriyttämisen haasteita. Henkilökunta vastasi haasteisiin esimerkiksi tarjoamalla oppilaille yksilöllistä tukea ja hyödyntämällä henkilöstöresursseja.

Asiasanat: koulusegregaatio, koulutuksellinen tasa-arvo, alueellinen eriytyminen, huono-osaisuus.

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO	5
2 ALUEELLINEN ERIITYMINEN	8
2.1 Alueellisen eriytymisen ehkäiseminen	9
3 KOULUTUKSELLISEN TASA-ARVON TOTEUTUMINEN	12
3.1 Koulujen eriytyminen.....	12
3.2 Haasteet koulun arjessa	15
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ	18
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	19
5.1 Tutkimukseen osallistujat ja aineiston keruu.....	20
5.2 Aineiston analyysi	21
5.3 Eettiset ratkaisut.....	25
6 TULOKSET	28
6.1 Haasteet.....	29
6.1.1 Oppilas	30
6.1.2 Koulun pedagoginen henkilökunta	35
6.1.3 Resurssit	37
6.2 Haasteisiin vastaaminen	38
6.2.1 Oppilas	39
6.2.2 Koulun pedagoginen henkilökunta	42
6.2.3 Resurssit	46
7 POHDINTA	48
7.1 Tulosten tarkastelu	48

7.2 Tutkimuksen luotettavuus	52
7.3 Jatkotutkimusaiheet.....	56
LÄHTEET	58
LIITTEET.....	64

1 JOHDANTO

Onnistuuko maineikas koulutusjärjestelmämme toteuttamaan unelman tasavertaisista mahdollisuuksista? 1960-luvulla koulutuksellisesta tasa-arvosta ja kaikille oppivelvollisille tarkoitettusta peruskoulusta käytiin poliittista valtataistelua: oikeiston edustajat olivat kansakoulun ja oppikoulun säilyttämisen kannalla, kun taas vasemmistopuolueet ajoivat sosiaaliseen tasavertaisuuteen pyrkivän yhtenäiskoulun perustamista (Ahonen, 2003; Varjo, 2007). Ajan keskusteluissa puitiin muun muassa koulutusmahdollisuuksien tasavertaista jakautumista ja koulutus nähtiin tarkoituksenmukaisena välineenä koko yhteiskunnan tasa-arvoistamiseksi (Ahonen, 2003, s. 114). Kun laki koulujärjestelmän perusteista (467/1967) vihdoinkin hyväksyttiin eduskunnassa vuonna 1968, kytkeytyi siihen vahvasti käsite koulutuksellisesta tasa-arvosta. Koulujen tuli olla julkisin varoin toimivia, oppilaille ilmaisia ja opetukseltaan mahdollisimman yhtäläisiä (Ahonen, 2003, s. 151). Tasa-arvotavoitteen pohjalle rakennettu nykymuotoinen peruskoulujärjestelmä korvasi silloisen kansakoulun ja oppikoulujärjestelmän, joka sellaisenaan uusinsi lasten ja nuorten koulutuksellista sekä yhteiskunnallista asemaa (Mertala, 2019).

Tasa-arvo on edelleen yksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden keskeisistä arvoista: perusopetuksen yhteiskunnallisena tehtävänä on edistää tasa-arvoa, osaltaan ehkäistä eriarvoistumista ja syrjäytymistä sekä turvata riittävä yhdenvertaisuus koko maassa (Opetushallitus, 2014, s. 18; Perusopetuslaki 628/1998). Perusopetuslain (628/1998) mukaan Suomessa on pyrittävä koulutukselliseen tasa-arvoon riippumatta oppilaan taustasta tai koulun sijainnista. Suomea onkin jo pitkään pidetty maana, jonka koulutus on tasa-arvoista huolimatta oppilaan taustasta (Ramos Lobato & Bernelius, 2023). Peruskoulujärjestelmä on kompensoinut yksilön heikkoja lähtökohtia siten, että jokainen lapsi on saanut mahdollisuuden kouluttautua kykyjensä mukaisesti riippumatta asuinalueestaan, sosiaalisesta taustastaan tai sukupuolestaan (Silvennoinen ym. 2018).

1990-luvulta lähtien on kuitenkin ollut havaittavissa, että peruskoulujärjestelmä on alkanut eriytyä sisäisesti esimerkiksi sukupuoleen, yhteiskuntaluokkaan, alueellisuuteen tai vähemmistöasemaan kytkeytyvien mekanismien perusteella (From ym., 2014). Vaikka koulutusjärjestelmäämme voidaan edelleen kansainvälisesti vertailla pitää tasa-arvoisena, nostavat Bernelius ja Huilla (2021) esiin lisääntyneen alueellisen eriytymisen ja siitä seuraavan koulujen eriytymisen haastavan koulutuksellisen tasa-arvon tavoitetta. Alueellisella eriytymisellä tarkoitetaan taustoiltaan erilaisten ihmisryhmien epätasaista alueellista sijoittumista kaupunkiseudulla (Vilkama, 2011), jolloin sosioekonomisen spektrin ääripäät, erilaiset etniset taustat ja tietyt ikärakenteet keskittyvät tiettyihin kaupunginosiin (Boterman ym. 2019). Alueellinen eriytyminen johtaa siihen, että hyvä- ja huono-osaisten asuminen keskittyy eri alueille (Ramos Lobato & Bernelius, 2023) ja tästä syystä myös alueen koulun oppilaspohtja ja oppimistulokset eriytyvät (ks. Bernelius & Huilla, 2021; Bernelius, 2010; From ym., 2014, s. 553; Ramos Lobato & Bernelius, 2023). Koulujen eriytymisestä käytetään myös termiä "koulusegregaatio", jolla viitataan koulujen oppilaspohtjan voimakkaaseen eriytymiseen, jonka seurauksena kouluyhteisöön sekä lasten ja nuorten sosiaaliisiin verkostoihin muodostuu sosiaaliisia ja koulutuksellisia huono-osaisuuden riskejä (Bernelius & Huilla, 2021).

Koska koulusegregaatio on kasvava ilmiö maassamme, on sen tutkiminen yhteiskunnallisesti merkittävää. Kaupunkien ja koulujen eriytymisen seurauksena nykykoulusta voi Huillan (2022) mukaan tulla jälleen paikka, joka uusintaa oppilaiden yhteiskunnallista asemaa entisen kansakoulun tavoin. Viimeisimmät PISA-tutkimukset ovatkin osoittaneet, että oppimistulokset ovat entistä vahvemmin yhteydessä oppilaan sosiaaliiseen taustaan (Hiltunen ym., 2023). Siitä, miten huono-osaisuuden aiheuttamat haasteet näyttäytyvät koulun arjessa, tiedetään Suomessa vielä tutkimuksellisesti varsin vähän (Bernelius & Huilla, 2021). Aihetta on tarpeellista tutkia juurikin pedagogisen henkilökunnan näkökulmasta, sillä heidän arjessaan haasteet näyttäytyvät kaikkein vahvimmin. On tärkeää kar-

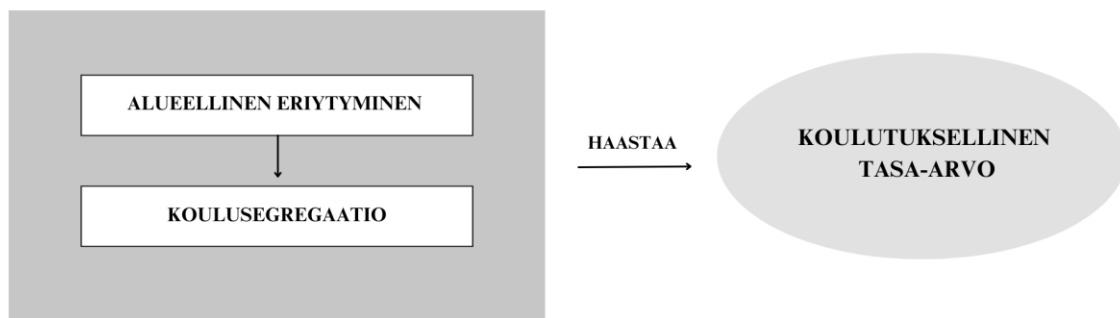
toittaa myös keinoja, joilla koulun pedagoginen henkilökunta voi omassa työssään vastata haasteisiin taatakseen jokaiselle oppilaalle Perusopetuslain (628/1998) mukaista, tasa-arvoista koulutusta koulun sijainnista riippumatta.

2 ALUEELLINEN ERIITYMINEN

Alueellinen eriytyminen on kansainvälisesti merkittävä ilmiö, johon liittyy suuria poliittisia kysymyksiä koulutus-, sosiaali- ja kaupunkipolitiikan näkökulmista katsottuna (Ramos Lobato, 2021). Kuviossa 1 esitellään tutkimuksen käsitteellinen viitekehys: sen perustana on koulutuksellinen tasa-arvo, jota alueellinen eriytyminen ja siitä johtuva koulusegregaatio haastavat.

Kuvio 1

Käsitteellinen viitekehys



Alueellisella eriytymisellä tarkoitetaan taustoiltaan erilaisten ihmisryhmien epätasaista alueellista sijoittumista kaupunkiseudulla (Vilkama, 2011). Siitä voidaan puhua myös rinnakkaisella termillä “kaupunkisegregaatio”, jolla viitataan yleensä negatiiviseen kaupungin tai kaupunkiseudun eriytymiseen (Puustinen & Hirvonen, 2016). Suomessa kaupunkien eriytyminen on pysynyt kansainvälisesti verrattuna suhteellisen maltillisella tasolla johtuen maamme melko homogeenisestä väestöstä, tasa-arvon ihanteesta, pienistä tuloeroista sekä kaupunkien ratkaisuihin sekoittaa omistus- ja vuokra-asumista (Puustinen & Hirvonen, 2016, s. 87). Ramos Lobaton ja Berneliuksen (2023) mukaan asuinalueiden väliset

sosiaalitaloudelliset ja etniset erot ovat kuitenkin olleet selvässä kasvussa myös Suomessa 1990-luvulta lähtien. Heidän mukaansa kasvun taustalla on maamme nopeasti kasvava sosiaalinen eriarvoisuus, väestönkasvu suurilla kaupunkialueilla sekä etnisen moninaisuuden lisääntyminen.

Asuinalueiden eriytyminen muodostuu ongelmalliseksi siinä vaiheessa, kun huono-osaisuus ja syrjäytyneisyys kasautuvat samoille alueille (Puustinen & Hirvonen, 2016, s. 87). Huono-osaisuudella viitataan köyhyyttä laajempaan ilmiöön, jossa yksilön taloudellisessa, sosiaalisessa ja terveydellisessä hyvinvoinnissa on puutteita (Kallio & Hakovirta, 2020). Huono-osaistuneille alueille tyypillisiä piirteitä on vuokra-asumisen suuri osuus, alhainen tulo- ja koulutustaso, korkea työttömyysaste sekä maahanmuuttajien suuri osuus (Puustinen & Hirvonen, 2016, s. 87). Alueellista eriytymistä tarkastellaan Saikkosen ym. (2018) mukaan usein suhteessa etniseen taustaan ja tulotasoon: Tuloerot ovat yhteydessä useisiin eriarvoisuutta lisääviin tekijöihin, esimerkiksi erilaisiin asumisolosuhteisiin. Asuntokantojen alueelliset erot ovat Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen raportin mukaan yksi alueellista eriytymistä kasvattava tekijä. Hyvä- ja huono-osaiset sekä erilaisista sosiaalisista ja etnisistä taustoista tulevat eriytyvät eri asuinalueille (Ramos Lobato, 2021).

2.1 Alueellisen eriytymisen ehkäiseminen

Kaupungit ovat avainasemassa segregaation ehkäisemisessä, sillä heillä on laajat mahdollisuudet maapolitiikassa, kaavoituskysymyksissä ja asuntopolitiikassa (Saikkonen ym., 2018). Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen julkaisussa tuodaan esiin kolme erilaista tapaa ehkäistä alueellista eriytymistä: Sosiaalinen sekoittaminen, aluekehittäminen sekä väestöryhmien hajauttaminen. **Sosiaalisella sekoittamisella** (*social mix*) tarkoitetaan erilaisten asuntokantojen sekoittamista samalle alueelle, jotta taustaltaan erilaisten väestöryhmien asuminen toistensa läheisyydessä olisi mahdollista (Saikkonen ym., 2018). Pienituloisilla täytyisi olla mahdollisuus asua myös kalliimmilla asuinalueilla, jotta segregaatiota saataisiin

vähennettyä (Eerola & Saarimaa, 2019). Sekoittaminen ylläpitää sosiaalista liikkuvuutta ja samalla vähentää ongelmien alueellista kehittymistä sekä naapurustovaikutuksia (Saikkonen ym., 2018). Naapurustovaikutuksilla tarkoitetaan seurauksia, jotka syntyvät, kun ihmiset ovat sosiaalisessa kanssakäymisessä naapuruston muiden asukkaiden kanssa ja altistuvat samanlaiselle lähiympäristölle: tällaisia seurauksia ovat esimerkiksi lasten ja nuorten elämäntapavalinnat ja koulumenestys (Eerola & Saarimaa, 2019).

Toinen tapa alueellisen eritymisen ehkäisemiselle on Saikkosen ym. (2018) mukaan kohdennettu **aluekehittäminen** (*urban regeneration*), joka pitää sisällään erilaisia toimenpiteitä: Kaupunkien pyrkimys on kehittää alueitaan lakisääteisten asunto-olojen kehittämistehtävien mukaisesti sekä elin- ja vetovoimaisuuden, viihtyvyyden ja imagon nostamiseksi. Kun puhutaan alueellisen eriytymisen hallinnasta, suurin osa aluekehittämisestä kohdistuu kuitenkin niille alueille, joiden status on jo heikko ja joiden asukasrakenne erottuu haastavampana verrattaessa muihin kaupungin alueisiin.

Kolmas vaikuttamiskeino on **hajauttamispolitiikka** (*dispersal policies*), jonka avulla voidaan kannustaa ihmisiä muuttamaan tietynlaiseen asuinympäristöön (Saikkonen ym., 2018). Kaupungeissa yhtenä alueellista eriytymistä lisäävänä tekijänä on havaittu olevan maahanmuuttajien pakkautuminen sellaisille alueille, joissa heidän osuutensa on jo valmiiksi suuri (Bernelius, 2010; Vilkkama, 2011). Euroopassa hajauttamista ei ole kuitenkaan käytetty muiden kuin pakolaisten ja turvapaikanhakijoiden asuttamisen hajauttamiseen maan eri puolille (Saikkonen ym., 2018).

Alueellisen eriytymisen ehkäiseminen on etenkin lasten ja nuorten näkökulmasta katsottuna tärkeää, sillä aluevaikutustutkimusten perusteella asuinalueella ja koululla on riippumattomia vaikutuksia yksilön asenteisiin, osaamiseen ja koulutusvalintoihin (Bernelius, 2013). Asuinalueen on todettu vaikuttavan myös oppilaiden tulevaisuudennäkymiin ja sen on katsottu voivan joko heikentää tai vahvistaa huono-osaisuuden vaikutuksia perheeseen (Bernelius & Huilla, 2021). Naapurustojen vaikutukset ovat voimakkaimpia juuri lasten ja nuorten osalta, koska heidän elämänsä on enemmän paikallisesti rajattua kuin aikuisten:

he viettävät eniten aikaa asuinalueella ja sen instituutioissa (Rankin & Quane, 2002). Bernelius ja Huilla (2021) nostavat esiin, että oppilaan näkökulmasta paikoilla, joissa hän asuu ja oleskelee, on tasa-arvon kannalta erittäin suuri merkitys. He korostavat sitä, että jokainen lapsi ja nuori on yleensä vain yhdessä päiväkodissa tai koulussa yhtäaikaisesti: Yhteiskunta ja koulutusjärjestelmä näyttäytyy yksilölle sellaisena, kuin se tämän lähiympäristössä on. Näin ollen koulujen ja asuinalueiden segregoitua voi kokemus koulutuksellisesta tasa-arvosta, yhteiskunnasta ja kouluinstituutiosta muuttua merkittävästi.

3 KOULUTUKSELLISEN TASA-ARVON TOTEUTUMINEN

Kansainvälisesti vertailtuna suomalainen koulutusjärjestelmä on ollut pitkään laadultaan vakaa ja tulokseltaan tasa-arvoinen: Koulutuksellinen tasa-arvo käsitteenä kuvaa lasten ja nuorten asemaa suhteessa koulutuksen saavutettavuuteen, toteutuvaan osallisuuteen ja tasavertaisiin mahdollisuuksiin saavuttaa hyviä oppimistuloksia. Näiden toteutuminen on kuitenkin mahdotonta, mikäli esimerkiksi peruskoulujen oppimistuloksissa on näkyvillä selviä eroja oppilaiden sukupuolen, etnisen taustan, kielen, asuinpaikan tai perheen sosioekonomisen aseman suhteen (Bernelius & Huilla, 2021). Esimerkiksi Helsingissä alueellinen eriytyminen sosioekonomisen taustan suhteen on jo niin voimakasta, että koulut eivät pysty korkeasta opetuksen laadusta huolimatta tasata oppilaiden lähtökohdista johtuvia koulujen välisiä eroja (Bernelius, 2010).

Alueellisella eriytymisellä ja koulusegregaatiolla on heikentävä vaikutus koulukselliseen tasa-arvoon etenkin niillä alueilla, joihin huono-osaisuus on kasautunut (Bernelius & Huilla, 2021). Lisäksi tasa-arvon toteutumista haastaa se, että koulujärjestelmä itsessään on rakentunut keskiluokkaisuuden ympärille: koulun käytännöt suosivat ja myötäilevät paremmista lähtökohdista tulevia oppilaita ja heidän perheitään, sillä keskiluokkaisuuteen liitettyjä ominaisuuksia pidetään ideaaleina, normaaleina ja tavoiteltavina. Koulun tulisi kuitenkin ennen kaikkea olla paikka, joka antaa taitoja, tietoja ja mahdollisuuksia myös sellaisille oppilaille, jotka eivät lähtökohtiensa vuoksi niitä välttämättä kotoaan saa (Huilla, 2022).

3.1 Koulujen eriytyminen

Koulutuksellinen tasa-arvo vaarantuu erityisesti sellaisissa kaupungeissa, joissa tietyt alueet tai koulut kasvavat maineeltaan huono-osaisiksi (Bernelius & Huilla, 2021). Asuinalueiden erot koulutustaustassa, työllisyydessä ja muissa sosiaalisen huono-osaisuuden ulottuvuuksissa heijastuvat myös koulun oppilaspoajaan

(Hamnett & Butler, 2013). Tällöin heikolle koulumenestykselle altistavat tekijät kasaantuvat samoille alueille ja samoin käy myös koulumenestystä tukeville tekijöille (Bernelius, 2010). Koulujen näkökulmasta tämä on haasteellista siksi, että alueellisen eriytymisen seurauksena koulutuksellisen huono-osaisuuden elementit kasautuvat samoihin kouluihin (Bernelius, 2013). On selkeästi havaittavissa, että kaupungin alueellinen eriytyminen on johtanut myös koulujen oppilasalueiden ja oppimistulosten eriytymiseen (ks. Bernelius, 2010; Bernelius & Huilla, 2021; From ym., 2014, s. 553).

Suomalaiset koulut ovat paikallisia palveluita ja sen oppilaat tulevat lähtökohtaisesti koulun lähiympäristöstä (Bernelius, 2013, s. 101). Tästä syystä naapuruston ja koulun maineen välillä on vahva yhteys: naapurustojen eriytyminen vaikuttaa koulujen eriytymiseen ja päinvastoin (Ramos Lobato, 2021). Mainheet lisäävät perheiden tekemiä asuinalue- ja kouluvalintoja, joten niiden vaikutus alueiden lähtö- ja tulomuuttoon on huomattava (Bernelius, 2010). Kaupunkien sisäisen muuttoliikenteen on todettu olevan nopeammassa kasvussa kuin koskaan aikaisemmin (Vaattovaara & Bernelius, 2010). Perheiden tekemät muuttopäätökset lisäävät asuinalueiden välisiä sosioekonomisia ja etnisiä eroja entisestään, jolloin koulusegregaatio on sekä alueellisen kehityksen seuraus että sitä lisäävä tekijä (Bernelius & Huilla, 2021, s. 30).

Bunar (2011) kuitenkin korostaa, että koulun maine ei heijasta koulutuksen institutionaalista laatua, vaan se on sidoksissa nimenomaan sen oppilasporajaan ja koulua ympäröivään alueeseen. Lähikouluperiaatteen seurauksena koulut alkavat heijastaa sitä ympäröivän alueen sosiaalista rakennetta (Ramos Lobato, 2021). Lähikouluperiaate perustuu siihen, että jokaisella oppilaalla on subjektiivinen oikeus päästä kuntansa osoittamaan lähikouluun (Lahtinen & Lankinen, 2015, s. 287). Yleinen tapa lähikoulun osoittamiselle on määritellä jokaiselle kunnan koululle oma maantieteellinen oppilaaksiottoalue: kyseinen koulu osoitetaan lähikouluksi sen alueella asuville lapsille (Lahtinen, 2012, s. 70–72). Vaikka lähikouluperiaatteen alkuperäisenä tarkoituksena on ollut lisätä tasa-arvoa ja es-

tää koulujen eriytymistä, voi se kuitenkin kasvattaa koulujen eriytymistä entisestään johtuen lisääntyneestä alueellisesta eriytymisestä (Ramos Lobato & Bernelius, 2023).

Koulujen oppilaspuolelta eriytymiseen vaikuttaa niiden lähialueen sosiaalisen eriytymisen lisäksi myös perheiden tekemät kouluvalinnat (Bernelius & Huilla, 2021, s. 28–29). Perusopetuslain (628/1998) mukaan oppivelvollisen on mahdollista pyrkiä oppilaaksi muuhunkin kuin lähikouluunsa: Tällöin kyseessä on yleensä koulu, jonka opetussuunnitelmassa painotetaan yhtä tai useampaa tiettyä oppiainetta. Valintaperusteena painotettuun opetukseen voidaan käyttää esimerkiksi valintakoetta, jolla arvioidaan oppilaan valmiuksia osallistua koulun opetussuunnitelman mukaiseen opetukseen. Silvennoisen ym. (2015) mukaan hyvin koulussa pärjäävät ja korkeasti koulutetuista perheistä tulevat lapset haakeutuvat todennäköisemmin näihin painotetun opetuksen luokkiin ja kouluihin. Painotettu opetus palvelee siis erityisesti ylempiä yhteiskuntaluokkia ja alempien sosiaaliryhmien lapset päätyvät todennäköisemmin alueensa lähikouluun (Musset, 2012, s. 32; Silvennoinen ym. 2015). Sosiaalisten erojen ohjausvaikutus perheiden kouluvalinnoissa ruokkii koulujen eriytymistä entisestään (Bernelius 2013). Yhteys alueellisen segregaaation ja koulusegregaaation välillä on erityisen vahva silloin, kun oppilaat valitaan kouluhin lähikouluperiaatteella, mutta mikäli kouluun on jokin muu valintaperuste, ei yhteys ole niin huomattava (Bernelius & Vilkkama, 2019).

Asuinalueiden ja koulujen jatkuva eriytyminen on johtanut siihen, että oppimistulokset ja oppimisolosuhteet ovat eri koulujen välillä hyvin erilaisia (Ramos Lobato & Bernelius, 2023). Kansainvälisissä PISA-tutkimuksissa on havaittu, että sosioekonomiselta ja etniseltä taustaltaan erilaisten oppilaiden valikoituminen tiettyihin kouluihin tuottaa kokonaisuudessaan erilaisia tuloksia kuin tilanne, jossa oppilaat sekoitettaisiin kouluihin tasaisesti (OECD, 2010). Oppimistulokset ovat PISA-tulosten mukaan olleet jatkuvassa laskussa viimeiset kaksi vuosikymmentä (Hiltunen ym., 2023). Ramos Lobato ja Bernelius (2023) mainitsivat huolestuttavaksi erityisesti sen, että heikoimmin suoriutuneiden oppilaiden tulokset ovat heikentyneet entisestään ja parhaiten suoriutuvien tulokset

ovat pysyneet samana tai heikentyneet vain vähän. Myös Huilla (2022) korostaa sitä, että eri taustoista tulevien oppilaiden välisten erojen tasaaminen ei enää toteudu. Uusimmat PISA-tulokset osoittavat, että oppilaan perheen sosioekonomisen aseman ja kielellisen taustan ovat entistä voimakkaammin yhteydessä koulussa menestymiseen (Hiltunen ym., 2023). Erot oppimistuloksissa eri koulujen välillä ovat esimerkiksi Helsingissä jo niin voimakkaita, että koulujen keskimääräisiä tuloksia voidaan ennustaa tilastollisesti oppilaspuolelta sosioekonomisen taustan ja koulun sijaintialueen väestön piirteiden perusteella (Kuusela, 2010).

3.2 Haasteet koulun arjessa

Huono-osaisuuden aiheuttamia haasteita koulun arkeen Suomessa aiemmin tutkinut Heidi Huilla (2022) kuvaa, että koulujen haasteiden yhteys niiden sijaintiin ja laajempaan yhteiskunnalliseen kontekstiin on ilmeistä. Huillan (2022) väitöskirjan lähtökohdaksi oli selvittää alueiden, oppilaiden ja perheiden huono-osaisuuden aiheuttamia haasteita kouluille. Tulokseksi hän tunnisti neljä dilemmaa: 1) ”koulujen keskiluokkaisuuden ohjaaminen pitämättä sitä kuitenkaan ainoana oikeana tapana”, 2) ”vaatimisen ja tukemisen tasapaino”, 3) ”koulun maineeseen liittyvät haasteet” ja 4) ”uupuneet mutta vahvat työyhteisöt”. Haasteiden kasaantuessa tietyille alueille, koulun mahdollisuudet auttaa vähenevät: kun koulun oppilaspuolelta on sosiaalisesti moninainen, joutuvat koulut jatkuvasti reflektoida ja kehittää omaa toimintaansa, jotta altavastajan asemassa olevien oppilaiden tilanne ei heikkenisi entisestään (Huilla, 2022).

Kansainvälisten tutkimusten (esim. Lupton, 2005; Paille, 2013; Thrupp, 1999) mukaan segregatio näyttäytyy huono-osaisten alueiden kouluissa moninaisina haasteina. Opettajat saattavat kokea, että he joutuvat taipumaan opetuksen ulkopuolella oleviin rooleihin (Lupton, 2005). Tämä voi johtaa esimerkiksi siihen, että opetuksen suunnitteluun ei ehditä panostamaan ja koulun mahdollisuudet tuottaa laadukasta opetusta kärsivät (Lupton, 2005; Paille, 2013). Bernerius (2010) kuitenkin nostaa esiin, että Suomessa koulujen erot oppimistuloksissa

eivät selity opetuksen laadun eroilla, vaan nimenomaan oppilaspohjan eriytymisellä. Huono-osaisten alueiden opettajat kokevat, etteivät he voi toteuttaa odotusten mukaista opetusta, sillä siihen tarkoitettusta ajasta kuluu usein suuri osa esimerkiksi käytösongelmien käsittelyyn sekä koulun sääntöjen ja luokan järjestyksen valvomiseen (Lupton, 2005). Myös Thrupp (1999) kuvaa, että opettajan päivästä kuluu ylimääräisiä minutteja esimerkiksi rangaistuksiin, oppilaiden hyvinvoinnin tukemiseen sekä oppilaiden ja heidän huoltajiensa kanssa neuvotteluun. Huono-osaistuneiden perheiden ja koulun välistä yhteistyötä haastavat erilaiset tavat ja toimintamallit (Huilla, 2022). Ajankäytöllisten ongelmien lisäksi haastavien tilanteiden kohtaamiset saattavat olla opettajalle henkisesti kuormittavia: työpäiviin sisältyvä emotionaalinen lataus ja arvaamattomuus voivat saada aikaan sen, että koulun arjen ei voida luottaa sujuvan suunnitelmien mukaan (Lupton, 2005).

Konkreettisella tasolla huono-osaisten alueiden koulujen haasteet voivat näyttäytyä esimerkiksi läksyjen tekemättömyytenä, oppilaiden heikkona lähtötasona ja minäpystyvyytenä, työrauhaan liittyvinä ongelmina, väkivaltaisina yhteenottoina, rangaistuksien vaikuttamattomuutena sekä poissaoloina (Lupton, 2005; Paille, 2013). Huilla (2022) mainitsee, että erityisesti huono-osaiset, muut kuin suomea ensimmäisenä kielenään puhuvat ja erityisen tuen tarvetta kaipaavat oppilaat saattavat kokea haasteita toimia koulun odotusten mukaan. Heidän kohdallaan koulut joutuvat jatkuvasti pohtia vaatimisen ja tukemisen tasapainoa (Huilla, 2022).

Edellä mainittujen haasteiden seurauksena huono-osaisten alueiden opettajilta vaaditaan jatkuvaa itsensä ylittämistä (Paille, 2013). Erilaiset haasteet vaativat opettajalta esimerkiksi sosiaalisia taitoja tilanteissa, joissa väärän asian tekeminen tai sanominen saattaa pahimmillaan johtaa koko ryhmän hallinnan tai kunnioituksen menettämiseen (Lupton, 2005). Arvaamattomuus kuvaakin Luptonin (2005) mukaan huono-osaisten koulujen ympäristön erityispiirteitä parhaiten. Koulun haastava arki voi vaikuttaa siellä työskentelevien opettajien motivaatioon ja asenteisiin (OECD, 2010). Myös se, miten puhumme kaupunkien alueista ja kouluista, aiheuttaa seurauksia: huono-osaisten alueiden koulut saattavat

kokea haasteita henkilöstön rekrytoinnin ja vaihtuvuuden kanssa (Huilla, 2022; ks. myös Bernelius, 2013; OECD, 2010; Thrupp, 1999).

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimuksen tarkoituksena on kuvailla, millaisia haasteita huono-osaistuneen alueen koulu kohtaa arjessaan sekä miten haasteisiin pyritään vastaamaan. Haasteita ja niihin vastaamista kuvaillaan koulun pedagogisen henkilökunnan näkökulmasta. Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia haasteita huono-osaistuneen alueen koulun pedagoginen henkilökunta kertoo kohtaavansa työssään?
2. Millaisilla keinoilla koulun pedagoginen henkilökunta kertoo vastaavansa koulun sijaintialueen huono-osaisuuden aiheuttamiin haasteisiin koulun arjessa?

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena on kuvailla koulun pedagogisen henkilökunnan kokemuksia siitä, millaisia haasteita koulun sijaintialueen huono-osaisuus aiheuttaa heidän koulunsa arkeen. Toisen tutkimuskysymyksen avulla kartoitetaan pedagogisen henkilökunnan kokemuksia toimivista keinoista vastata huono-osaisuuden aiheuttamiin haasteisiin koulunsa arjessa.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on pyrkiä ymmärtämään ja kuvailemaan tutkittavaa ilmiötä useista erilaisista näkökulmista (Alasuutari, 2012; Puusa & Juuti, 2020; Tuomi & Sarajärvi 2018, s. 98) sekä saavuttaa yksityiskohtaista tietoa ihmisen ajatuksista ja kokemuksista (Metsämuuronen 2011, s. 220; Patton, 2015, s. 13). Tutkimuksen tavoitteena on kuvailla koulun pedagogisen henkilökunnan kokemuksia siitä, miten tutkittava ilmiö heille näyttäytyy. Laadullisen tutkimuksen periaatteiden mukaisesti tutkimuksessa ei pyritä yleistyksiin tutkittavasta ilmiöstä (Patton, 2015; Vilkkä 2021). Sen sijaan tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kokonaisvaltainen ymmärtäminen tarkastelemalla ilmiötä niin läheltä kuin mahdollista (Hirsjärvi ym., 2009). Mahdollisimman kattavan kuvan saavuttamiseksi, tutkimukselle on olennaista tavoittaa osallistuvien erilaisia näkökulmia ja kokemuksia ilmiöstä (Patton, 2015).

Tutkimuksemme nojautuu ontologisesti ja episteemisesti sosiaaliseen konstruktionismiin, jonka mukaan tieto on vuorovaikutuksessa rakentuvaa (Berger & Luckmann, 1966). Bergerin ja Luckmannin (1966) mukaan sosiaalisessa konstruktionismissa tarkastelun kohde on jokapäiväinen elämä ja ennen kaikkea sitä koskevat subjektiivisuudet. Hacking (1999) kuvaakin sosiaalisen konstruktionismin tutkivan todellisuutta diskurssin kautta. Hänen mukaansa kieli ja toiminta ovat kietoutuneena toisiinsa: kieli ei vain kerro teoista, vaan se on osa niitä. Keräämämme empiirinen aineisto koostuu haastatteluista, jolloin havaintomme perustuvat haastateltavien antamien kuvausten ja tulkintojen pohjalle (ks. Kuusela ja Kejonen 2008, 21–22).

5.1 Tutkimukseen osallistujat ja aineiston keruu

Tutkimusaineisto koostuu erään suomalaisen peruskoulun pedagogisen henkilökunnan haastatteluista.¹ Koulun valinnassa käytettiin aiempien koulusegregaatiotutkimusten lailla kriteereinä sen alueen asukkaiden matalaa tulo- ja koulutustasoa.² Nämä ovat Huillan (2022) mukaan yleisiä, useissa maissa kaupunkisegregaation tutkimuksessa käytettäviä indikaattoreita ja niihin tiivistyy tietoa alueellisen huono-osaisuuden paikantumisesta naapurustoihin. Lisäksi maahanmuuttajataustaisten perheiden on havaittu muuttavan sellaisille alueille, joissa on jo valmiiksi havaittavissa koulutuksellista huono-osaisuutta (Bernelius, 2010). Tästä syystä kriteerinä käytettiin myös koulun S2 (suomi toisena kielenä) -oppilaiden määrää.³ Käyttämiemme indikaattoreiden avulla pystyimme valitsemaan tutkimuksen otannan tarkoituksenmukaisesti siten, että aineistoon saatiin mahdollisimman runsaasti tietoa tutkittavasta ilmiöstä (ks. Patton 2015).

Koulun pedagogista henkilökuntaa lähestyttiin sähköpostilla, johon vastaamalla osallistujat ilmoittivat halustaan osallistua tutkimukseen. Tutkimusaineiston muodosti haastattelut seitsemältä pedagogisen henkilökunnan jäseneltä (N=7). Osallistujajoukkoon kuului eri työtehtävissä työskenteleviä pedagogisen henkilökunnan jäseniä, mikä toi aineistoon moninäkökulmaisuuutta tukevaa aineistotriangulaatiota (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018).⁴

Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä toimivat yksilohaastattelut. Haastattelut toteutettiin helmi-maaliskuussa 2024 puolistrukturoituina teema-haastatteluina kasvokkain tai etäyhteydellä Microsoft Teamsin välityksellä. Haastattelut nauhoitettiin Zoom H1n -audiotallentimella. Teemahaastattelun avulla voidaan edetä keskeisten, etukäteen valittujen teemojen varassa ja esittää tarvittaessa niihin liittyviä tarkentavia kysymyksiä (Eskola ym. 2018, s. 29; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 87). Haastatteluiden tueksi laadittiin teemarunko (Liite 1),

¹ Aiheen stigmatisoivan luonteen vuoksi tutkimuskoulu pidetään anonyymina. Tästä syystä tutkielmassa ei kuvailla koulun profiilia tarkemmin. Tutkielman ohjaaja vahvistaa, että tutkimuskoulu on valittu tekstissä kuvattujen kriteerien mukaisesti.

² Tiedot saatu: Suomen virallinen tilasto (SVT): PAAVO -tietokanta. Helsinki: Tilastokeskus.

³ Tiedot saatu: Opetushallinnon tilastopalvelu Vipunen. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

⁴ Osallistujien anonymiteetin suojaamiseksi tutkielmassa ei eritellä tutkimukseen osallistuneiden työtehtäviä. Tutkielman ohjaaja vahvistaa aineistotriangulaation toteutumisen.

jonka avulla pystyttiin varmistamaan, että jokainen ennalta päätetty teema käytiin haastateltavan kanssa läpi. Teemojen järjestys ja laajuus vaihtelivat eri haastattelujen välillä, mikä on teemahaastattelulle ominaista (ks. Eskola ym., 2018, s. 30). Teemojen laajuuden vaihtelu näkyi erityisesti eri tehtävissä työskentelevien osallistujien välillä. Haastattelukysymykset mukautettiin jokaisen teeman osalta haastateltavan työtehtävän perusteella.⁵ Haastattelun teemojen muodostamisessa käytettiin apuna aiempaa tietoa tutkimusaiheesta. Sen ansiosta teemat perustuivat teoreettiseen esiyymmärrykseen, mutta jättivät kuitenkin tilaa myös tutkijoiden omille intuitiivisille tulkinnoille (ks. Eskola ym. 2018). Jokainen haastateltava sai haastattelun ajaksi nähtävilleen teemarungon, jonka avulla he pystyivät seuraamaan haastattelun kulkua. Yksittäisen haastattelun kesto vaihteli 45 minuutin ja kahden tunnin välillä.

5.2 Aineiston analyysi

Koska laadullinen tutkimusaineisto on tyypillisesti varsin laaja, tulee siitä luoda selkeää ja yhtenäistä informaatiota ennen kuin tutkittavasta ilmiöstä voidaan tehdä johtopäätöksiä (Puusa, 2020a). Tämän tutkimuksen analyysissa hyödynnettiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysia. Sisällönanalyysi mahdollistaa aineiston systemaattisen ja objektiivisen tarkastelun (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Sen tavoitteena on järjestää aineisto tiiviiseen ja selkeään muotoon kadottamatta sen sisällä olevaa tutkimuksen kannalta oleellista tietoa (Puusa, 2020a). Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissa tutkijan ajatteluprosessiin vaikuttavat sekä aineistolähtöisyys että aikaisempi tutkimustieto aiheesta, jolloin on kyse abduktiivisen päättelyn loogiikasta (Puusa, 2020a, s. 146). Tämän tutkimuksen analyysi on toteutettu lähtökohtaisesti aineiston ehdoilla. Koska aiempaa tutkimustietoa on käytetty apuna tutkimuskysymysten muodostamiseen, on esiyymmärryksellä todennäköisesti ollut vaikutusta myös analysointiprosessissa. Teoriaohjaavasta analyysista voidaan siis tunnistaa jo tiedetyn vaikutus, mutta sen tarkoituksena ei ole testata jo

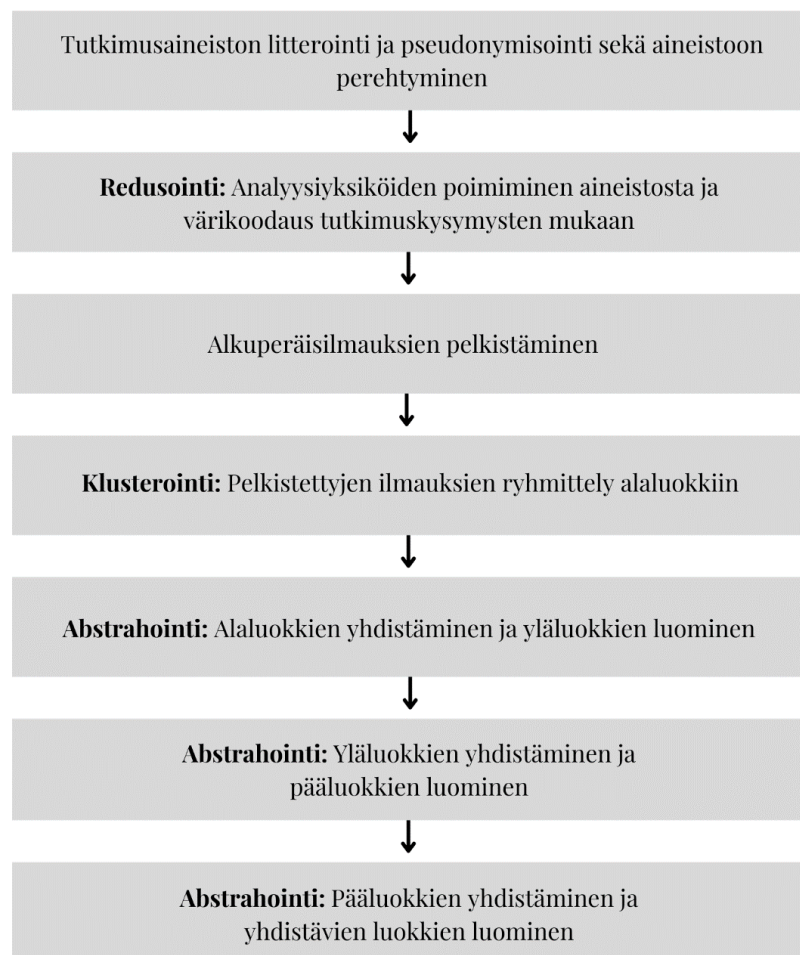
⁵ Haastateltavien anonymiteetin suojaamiseksi haastattelukysymyksiä ei lisätty liitteeksi, sillä niistä kävi ilmi haastateltavien työtehtävät.

olemassa olevia teorioita, vaan pikemminkin tarjota uusia näkökulmia ilmiöön (Puusa, 2020a, s. 151).

Kuviossa 2 kuvataan aineiston analyysin vaiheet. Analyysi aloitettiin litteroimalla se kirjalliseen muotoon. Samalla aineisto pseudonymisoitiin ja siitä poistettiin kaikki sellaiset tunnistetiedot, joista osallistuja tai koulu voisivat olla tunnistettavissa. Litterointi toteutettiin sanatarkkuudella, koska esimerkiksi eleillä tai äänenpainolla ei ollut tutkimuskysymysten kannalta merkitystä. Puheen sisältöön keskittyvää tarkkuutta pidetään sisällönanalyysille riittävänä, sillä siinä analysoidaan nimenomaan vain puhuttuja sisältöjä (Ruusuvuori & Nikander, 2017). Äänensävyjen ja eleiden lisäksi tauot, päällekkäispuhunnat ja jotkin minimipalautteet (esim. "öö", "hmm") jätettiin pois litteroinnista. Litteraatioon merkittiin haastateltavan tunnistekoodi (esim. H1), jonka avulla pystyttiin erottamaan, mitkä aineisto-otteet ovat peräisin samalta haastateltavalta (ks. Ruusuvuori & Nikander, 2017, s. 369). Litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 120 sivua (fontti: Arial, fonttikoko: 12, riviväli: 1,15).

Kuvio 2

Aineiston analyysin vaiheet



Kun analyysitapa ei ole teorialähtöinen, tulee varsinainen analyysi aloittaa Puusan (2020a) mukaan aina mahdollisimman aineistolähtöisesti. Tämä takaa hänen mukaansa sen, että tutkija voi tarkastella aineistoa avoimesti ilman teoreettisia ennalta ajateltuja näkökulmia ja havaita sieltä tutkimuksen kannalta olennaiset sisällöt. Aineiston analysointi aloitettiin perehtymällä litteroituun aineistoon huolellisesti ja lukemalla sen läpi useaan otteeseen (ks. Hirsjärvi & Hurme, 2000, s. 143). Sen jälkeen aineisto redusointiin ja sieltä poimittiin analyysiyksiköt, jotka olivat olennaisia tutkimuskysymysten kannalta (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2019). Aineiston redusoinnin tavoitteena on Puusan ja Juutin (2020) mukaan lisätä aineis-

ton informaatioarvoa, sillä tiivistämätön aineisto on sellaisenaan laajaa ja hajaista. Tässä vaiheessa analyysiyksiköt myös värikoodattiin kahden tutkimuskysymyksen mukaisesti, sillä ne analysoitiin toisistaan erillään. Aineistossa esiintyi myös tulevaisuuteen kohdistuvia keinoja haasteisiin vastaamiselle: ne olivat osa haastateltavien näkemystä siitä, miten tutkimuskoulussa esiintyviin haasteisiin voidaan vastata. Tästä syystä niitä ei haluttu jättää analyysin ulkopuolelle, vaan ne värikoodattiin tutkimuskysymyksen 2. mukaisesti. Seuraavaksi kaikki aineistosta poimitut alkuperäisilmaukset pelkistettiin (ks. taulukko 1).

Taulukko 1

Esimerkki aineiston pelkistämisestä ja alaluokkien luomisesta

Suora lainaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka
<i>“Jos on jotain niinku hahmotusvaikeuksia tai jotain muita oppimisvaikeuksia, niin sehän tietenkin vaikuttaa hirveästi siihen kielen oppimiseen. Ja niinku hidastaa sitä. Kun muutenkin olisi vaikea matematiikka, sen oppimisvaikeuden takia tai muuta.. Niin sitten vielä se yrittää sitä tehdä suomeksi. Tai yrittää opiskella englantia suomeksi jos ei osaa edes suomea eikä englantia.” (H5)</i>	Oppimisen haasteet vaikeuttavat myös kielen oppimista ja päinvastoin.	Kielihaasteet	Tasoerot
<i>“Se on pikemminkin joku semmoinen henkinen joustavuus. Tai ehkä semmoinen ymmärrys, että ollaan vähän isomman asian äärellä ku vaan se että opetellaan kertotauluja tai oikeinkirjoitusta.” (H2)</i>	Opettajalta vaaditaan henkistä joustavuutta	Opettajan joustavuus	Henkilökunnan ominaisuudet
<i>“Vaikka meillä monet opettajat saa työstään vaatimuksia, niin se raha ei tuo sitä ratkaisua sinne luokahuoneeseen. Se palkkapussi ei ratkaise, vaan tarvittaisiin sinne toinen aikuinen ihminen avuksi. Pitäisi resursoida lisää ohjaajia näille oppilaille, nimenomaan näille tuen tarpeessa oleville oppilaille ja maahanmuuttajataustaisille oppilaille.” (H4)</i>	Tarvittaisiin lisää ohjaajaresursseja	Henkilöstöresurssien riittämättömyys	Resurssien puute
<i>“Kokonaisuus sovitetaan sillee, että pidetään kaikki mukana. Oppiaineiksen kannalta keskitytään oleelliseen ja keskeiseen.”</i>	Keskitytään olennaiseen ja pidätetään kaikki mukana.	Eriyttämisen haasteisiin vastaaminen	Tukikeinot
<i>“Ne väkivaltatilanteet on semmoinen mitä täällä on.. Niinku aggressiiviset nuoret tai lapset niin se on ihan huomattava mun mielestä ero niinku muihin kouluihin missä oon ollut. Että sitten sitä on niin kun.. Sanoisin että enemmän kuin muualla.” (H7)</i>	Väkivaltatilanteita on paljon verrattuna muihin kouluihin.	Fyysiset yhteenotot ja aggressiivisuus	Yksilön haasteet

Seuraavassa vaiheessa aineisto klusteroitiin, eli ryhmiteltiin: samaa tarkoittavat ja samankaltaiset ilmaisut yhdistettiin muodostamalla niistä alaluokkia (ks. Puusa, 2020a). Luokat nimettiin sen sisältöä kuvaavalla käsitteellä, esimerkiksi ”vähäinen kodin tuki” (ks. Puusa, 2020a; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Esimerkki alaluokkien muodostamisesta taulukossa 1.

Tämän jälkeen aineisto abstrahoitettiin, eli samankaltaiset alaluokat yhdistettiin muodostamalla niistä edelleen yläluokkia. Abstrahoinnilla tarkoitetaan käsitteellistämistä, jonka avulla voidaan edetä kielellisistä ilmauksista johtopäätöksiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Yläluokat nimettiin sen sisältöä kuvaavalla käsitteellä, esimerkiksi ”yksilön haasteet” (ks. taulukko 2) (ks. Puusa, 2020a; Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Taulukko 2

Esimerkki aineiston abstrahoinnista

Alaluokka	Yläluokka	Yhdistäväluokka	Pääluokka
Kielihaasteet	Kielihaasteet ja kulttuu- rierot	Oppilas	Haasteet
Opettajan joustavuus	Henkilökunnan omi- naisuudet	Pedagoginen henkilö- kunta	Haasteisiin vastaami- nen
Henkilöstö resurssien riittämättömyys	Resurssien riittämättö- myys	Rakenteet	Haasteet
Eriyttämisen haastei- siin vastaaminen	Tukikeinot	Oppilas	Haasteisiin vastaami- nen
Fyysiset yhteenotot ja agressiivisuus	Yksilön haasteet	Oppilas	Haasteet

Analyysin viimeisessä vaiheessa yläluokista abstrahoitettiin pääluokkia. Lopuksi tutkimuskysymysten pohjalta luotiin kaksi yhdistävää luokkaa: ”Haasteet” ja ”Haasteisiin vastaaminen”. Taulukossa 2 havainnollistetaan alaluokkien abstrahointi yläluokiksi ja niistä edelleen yhdistäviksi luokiksi sekä pääluokiksi.

5.3 Eettiset ratkaisut

Tutkijan on tärkeää olla tietoinen eettisistä kysymyksistä tutkimusprosessin jokaisessa vaiheessa (Silverman, 2020, s. 171), aina tutkimusaiheen valitsemisesta

alkaen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 153–154). Aiheen arkaluontoisuuden vuoksi sen valintaan, tutkimuseettisten normien tuntemiseen sekä tutkittavien oikeuksien ja yksityisyyden kunnioittamiseen kiinnitettiin erityistä huomiota (ks. Kuula, 2015, s. 136). Ennen tutkimuksen aloittamista hankittiin sen toteuttamiseen vaadittavat tarpeelliset tutkimusluvut.⁶ Aiheen stigmatisoivan luonteen vuoksi tutkimukseen osallistuva kaupunki ja koulu pidetään anonyymina. Myös epäsuoria tunnistetietoja pyritään välttämään.

Tutkimukseen osallistuminen perustui vapaaehtoisuuteen, joka on olennaista tutkittavan itsemääräämisoikeuden toteutumisen kannalta (ks. Kuula 2015, s. 61; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 155–156; Silverman, 2020). Vapaaehtoisuuden toteutumista tuki se, että haastateltaville annettiin riittävästi tietoa aiheesta jo ennen kuin he ilmoittautuivat mukaan tutkimukseen (ks. Kuula 2015, s. 61; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 155–156). Lisäksi jokaisella osallistujalla oli oikeus vetäytyä tutkimuksesta missä tahansa sen vaiheessa (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 156). Hyvä eettinen käytäntö lähtee Fingerroosin ja Kokon (2022) mukaan aina siitä, että tutkittava saa tarpeeksi tietoa tutkimusasetelmasta ja siitä, miten tutkimusaineistoa käytetään. Ennen haastatteluja jokaiselle haastateltavalle lähetettiin tutkimustiedote (Liite 2) ja tietosuojailmoitus (Liite 3), jotka sisälsivät yksityiskohtaiset kuvaukset tutkimuksen kulusta sekä heidän henkilötietojensa käsittelystä. Haastattelun alussa jokaiselta haastateltavalta varmistettiin, että he olivat ymmärtäneet tutkimustiedotteen ja tietosuojailmoituksen sisällöt sekä hyväksyivät ne.

Tutkimusaineiston litterointivaiheessa jokaisen yksittäisen tutkittavan nimi muutettiin pseudonyymiksi eli tunnistekoodiksi, koska erisnimien pseudonymisointi mahdollistaa aineiston sisäisen koherenssin säilymisen paremmin kuin nimen poistaminen kokonaan (Kuula, 2015). Aineiston litteroinnin yhteydessä siitä poistettiin myös kaikki sellaiset tunnistetiedot, joista tutkimuskoulu tai tutkittavat voisivat olla suorasti tai epäsuorasti tunnistettavissa. Äänitallenteet poistettiin audiotallentimesta ja niitä säilytettiin tietoturvallisesti Jyväskylän

⁶ Koulun anonymiteetin suojaamiseksi tutkimukseen tarvittuja lupia ei eritellä. Tutkielman ohjaaja vahvistaa tiedot oikeiksi.

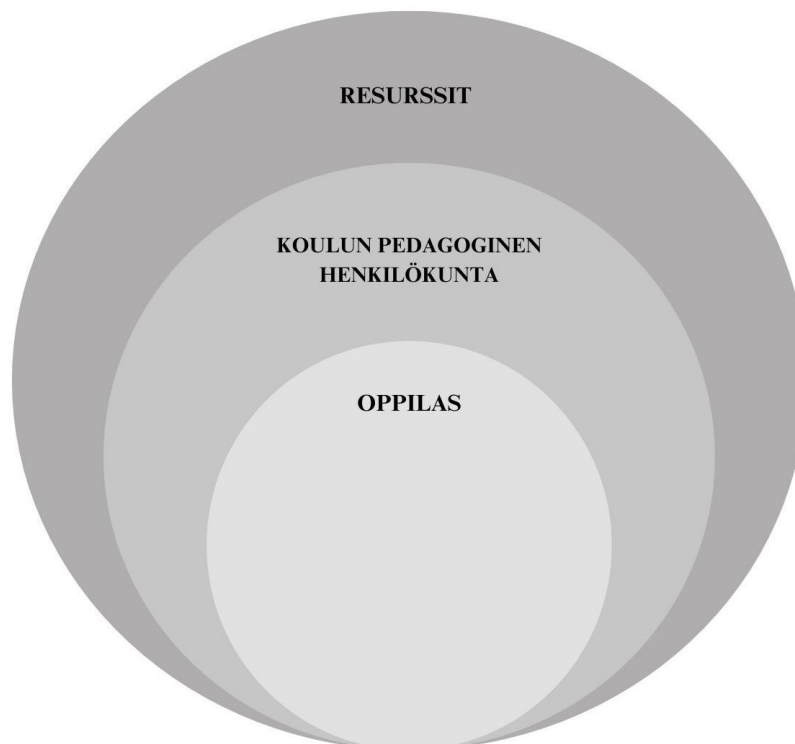
Yliopiston U-aseamalla, josta ne litteroinnin jälkeen myös poistettiin. Myös litteroitu aineisto tuhotaan tietoturvallisesti tutkimuksen valmistuttua. Äänitallenteisiin ja litteroituun aineistoon oli pääsy ainoastaan tutkimuksen toteuttajilla. Mitään tutkimukseen osallistuvien tietoja ei käytetty muuhun kuin luvattuun tarkoitukseen, eikä niitä luovutettu ulkopuolisille (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 156).

6 TULOKSET

Tutkimuksemme tavoitteena oli kuvailla, millaisia haasteita huono-osaistuneen alueen koulun pedagoginen henkilökunta kohtaa arjessaan. Lisäksi tavoitteena oli kartoittaa, millaisin keinoin haasteisiin pyritään vastaamaan koulun arjessa. Tutkimuskysymyksiin vastaamiseksi haastateltavien näkemykset jaoteltiin kahden yhdistävän luokan ”Haasteet” ja ”Haasteisiin vastaaminen” alle (kuvio 4). Molempien yhdistävien luokkien alle tulokset jakautuivat kolmeen pääluokkaan: 1) Oppilas, 2) Koulun pedagoginen henkilökunta ja 3) Resurssit (ks. kuvio 3).

Kuvio 3

Yhdistävät luokat ja niiden suhde toisiinsa



Kuviossa 3 kuvastetaan pääluokkien vuorovaikutteista suhdetta toisiinsa: yhden pääluokan sisällä tapahtuvat muutokset heijastuvat myös muihin pääluokkiin. Koulun pedagoginen henkilökunta työskentelee resurssien puitteissa ja heidän

työskentelynsä keskiössä on oppilas. Oppilaspohjan haasteet johtavat pedagogisen henkilökunnan työssään kokemiin haasteisiin. Jos esimerkiksi monella oppilaalla on tuen tarpeita, lisää se haastateltavien mukaan työn kuormittavuutta. Työn kuormittavuutta sen sijaan koettiin voivan vähentää lisäämällä henkilöstöresursseja.

Kuvio 4

Tutkimuksen tulokset tiivistetysti

PÄÄLUOKAT			
	Pedagoginen henkilökunta	Oppilas	Resurssit
YLÄLUOKAT	Ajankäyttö Kuormittavuus	Oppilaan tausta Yksilön haasteet Kielihaasteet ja kulttuurierot Tasoerot	Tilanpuute Resurssien puute
	Työn kuormittavuuteen vastaaminen Henkilökunnan taidot ja ominaisuudet Työyhteisön tuki Yhteistyö	Tukikeinot Rutiinit ja ilmapiiri	Henkilöstöresurssit Tulevaisuuden ratkaisuja
			HAASTEET HAASTEISIIN VASTAAMINEN

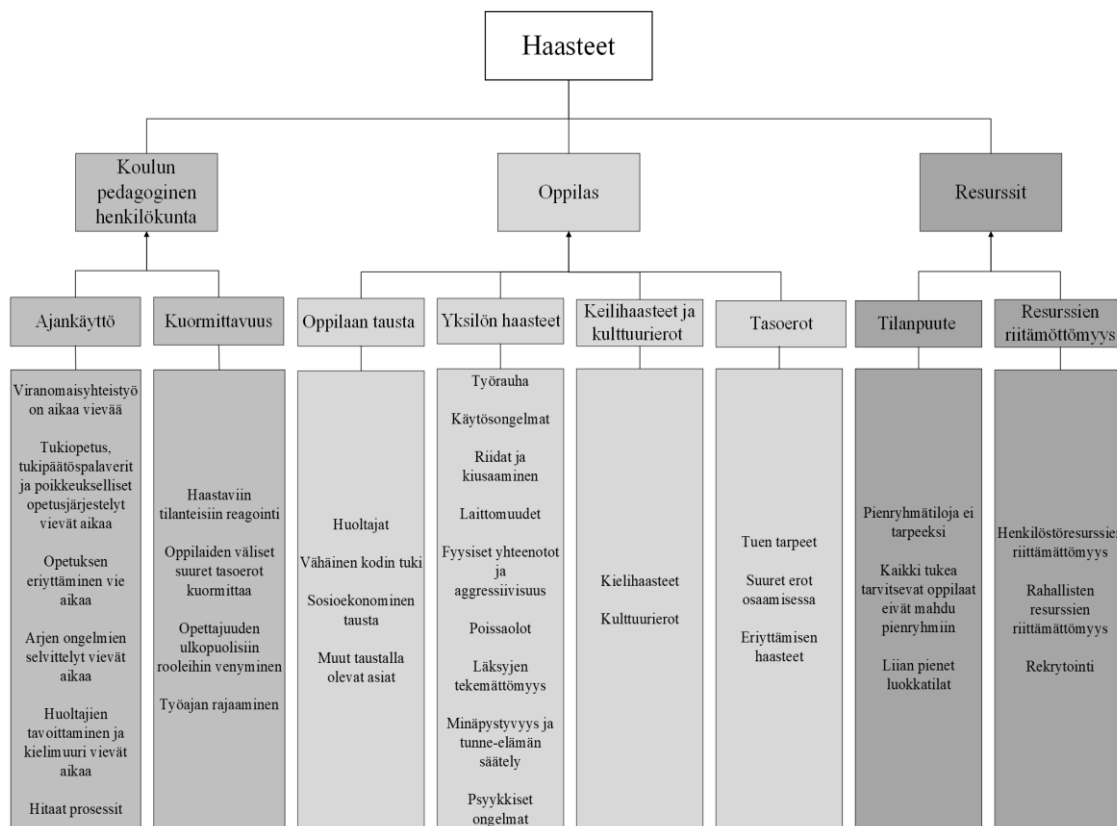
Kuviossa 4 tiivistettynä yleiskuva tutkimuksen tuloksista: yhdistävät luokat "Haasteet" ja "Haasteisiin vastaaminen", niiden alle muodostetut pääluokat sekä pääluokkien alle sijoittuvat yläluokat. Seuraavaksi tulokset esitellään molempien yhdistävien luokkien kohdalta omissa alaluvuissaan.

6.1 Haasteet

Koulun alueen huono-osaisuuden aiheuttamat haasteet on jaettu kolmeen pääluokkaan: 1) Oppilaan haasteisiin, 2) Pedagogisen henkilökunnan työssään kokemiin haasteisiin sekä 3) Resursseihin (ks. kuvio 5). Kuviossa 5 havainnollistetaan näiden pääluokkien alle sijoittuvat yläluokat sekä alaluokat, joista ne ovat muodostuneet.

Kuvio 5

Aineiston analyysin pohjalta muodostetut luokat



Oppilaan kokemat haasteet muodostuvat neljästä yläluokasta: oppilaan taustasta, yksilön haasteista, kielihaasteista ja kulttuurieroista sekä tasoeroista. Kaikissa näissä yläluokissa korostui erityisesti koulun oppilaspohjan heterogeenisyys. Pedagogisen henkilökunnan työssään kokemat haasteet koostuvat ajankäytön haasteista sekä työn kuormittavuudesta. Resurssit -pääluokka muodostuu resurssien riittämättömyydestä sekä tilanpuutteesta. Seuraavaksi jokainen pääluokka esitellään omassa alaluvussa.

6.1.1 Oppilas

Oppilaan tausta. Osallistujat kertoivat koulunsa oppilaiden tulevan hyvin heterogeenisistä taustoista. Huono-osaisista taustoista tulevien lasten osuus näyttäytyy koulun arjessa haastateltavien mukaan siten, että osa oppilaista saa melko

vähäistä tukea kotoaan. Huoltajien omat voimavarat eivät välttämättä riitä lapsen perustarpeiden tukemiseen tai esimerkiksi läksyjen teosta huolehtimiseen, kuten Haastateltava 1 alla kuvaa:

Läksyissä auttaminen ei onnistu koska huoltajat ei ymmärrä niitä matematiikan tehtäviä. Saati sitten, että jos ymmärtäisikin sen, niin voi olla, että oma koulupolku on ollut niin rikkonainen että ei pysty auttamaan sen kanssa mitä milloinkin tehdään [...] Se voi olla siis esimerkiksi, että vanhempien masennus ja monta tenavaa, niin sitten niinku sellaisessa tilanteessa sä et välttämättä jaksa katsoa niitä lapsen läksyjä.

Kotona vallitsevat haasteet näkyivät haastateltavien mukaan myös koulun arjessa esimerkiksi heikkona motivaationa tai työrauhaongelmina. Kodin elämänrytmi vaikeuttaa haastateltavien mukaan joidenkin oppilaiden koulunkäyntiä: kotona ei herätetä lasta kouluun eikä vaadita koulussa menestymistä tai omista asioista huolehtimista. Arjen taitoja joudutaan opettelemaan koulussa ja vanhemmat eivät välttämättä reagoi negatiivisiin tuntimerkintöihin lainkaan.

Vaikka joku tämmöinen vanhemman alkoholiongelma tai muu, niin kyllähän se vaikuttaa sen lapsen arkeen ja se voi olla huono motivaatio tai jotenkin on semmoista niinku.. Näköalattomuutta tai jotenkin että tuntuu, että ei millään oo mitään väliä. Ja sitten kun vaikka koulussa tulee palautetta jostain huonosta käytöksestä, niin jos vanhempi ei reagoi siihen mitenkään, niin ei se vaikuta siihen oppilaaseen kauheasti. (H5)

Ne ei välttämättä ole niinku kognitiivisesti hirveän heikkoja, mutta ne vaan elää semmoisessa ympäristössä niin, että niiden ei oo tarvinnu käyttää tavallaan sitä älliä. Kotiympäristö ei ole koskaan niinku vaatinut niiltä siis semmoista, että otetaas selvää minkälainen maailma on. (H2)

Kodin ilmapiiristä välittyvä niinku mikä mikä vaan lasta stressaava tai häntä haittaava asia, niin ne niinku on altistavia tekijöitä epäsosiaaliselle toiminnalle tai tarkkaavuuden puutteelle, joka voi johtaa työrauhaongelmiin. (H1)

Perheiden erilaiset sosioekonomiset taustat vaikuttavat haastateltavien mukaan siihen, että kaikilla oppilailla ei ole esimerkiksi tarpeenmukaisia vaatteita tai varusteita, kuten Haastateltava 2 mainitsee: "Taloudellinen huono-osaisuus [näky] vaikka siinä että onko lapsella sopivia vaatteita johonkin asiaan [...] sitten voi olla huonoja vaatteita, ei ole sopivia talvivaatteita ja talvikenkiä". Tarpeenmukaisten vaatteiden tai varusteiden puuttumisen koettiin lisäävän haasteita koulun arjen sujuvuuden kannalta.

Yksilön haasteet. Konkreettisesti haasteet näyttäytyvät pedagogisen henkilökunnan jäsenille esimerkiksi oppilaiden työrauha- ja käytösongelmina, poisoloina, läksyjen tekemättömyytenä, tunne-elämän säätelyn vaikeuksina ja

heikkona minäpystyvyytenä. Haasteellinen tausta tai esimerkiksi kielitaidon puute saattaa näkyä joidenkin oppilaiden kohdalla sijaistoimintoina ja häiritä luokan työrauhaa, kuten Haastateltava 1 kuvaa:

Jos voimavarat menee siihen peruselämän pyörittämiseen niin sitten koulu on hunningolla ja se näkyy sitten työrauhaongelmina ja tälle näin. [...] Jos kotona ei ole esimerkiksi terveellinen elämänrytmi niin se voi sitten näyttäytyä omiin ajatuksiin vaipumisena tai sijais-toimintona, paperilennokkien lennättämisenä tai mitä sitten ikinä onkin [...] Ja kielitaidon puute häiritsee oppilasta siten, että ymmärtääkö se mitä oppitunnilla tapahtuu? Ja jos et ymmärrä niin vajoot ajatuksiis tai alat puuhastelemaan jotain ihan muuta.

Joidenkin oppilaiden kohdalla tunne-elämän haasteet tai muut psyykkiset ongelmat saattavat näyttäytyä koulun arjessa esimerkiksi koulunkäynnin vaikeuksina. Näin sanoittaa esimerkiksi Haastateltava 5: "On niinku muutama sillee psyykkisesti huonovointinen, että koulunkäynti on vaikeaa ja on selkeästi niinku ahdistunut ja alakuloinen". Haastateltava 1 mainitsee lisäksi, että "ongelmiin tarttuminen silleen, että lähetään hakemaan ratkaisua voi olla heikompa, kuin vahvemmista lähtökohdista tulevilla lapsilla". Huono-osainen tausta näkyy haastateltavien mukaan usein myös lapsen heikkona minäpystyvyytenä.

Ei ehkä ole semmoista uskoa siihen, että kyllä mä pärjään, koska äitikään ei osaa neuvoa niitä kertotauluja tai enkkua ja sitten ei se äiti kuitenkaan laita mulle eväitä tai tiedätkö semmoinen niinku.. Se näkee se lapsi sen eron niihin muihin ja sitten se voi ehkä vähän masentaa ja sitten varsinkin, jos on vaikka niitä tunne-elämän haasteita. (H6)

Osalla oppilaista psyykkiset ongelmat saattavat näkyä myös läksyjen tekemättömyytenä tai poissaoloina: "Ja sitten on tietysti nää niinku äsken sanoin, niin nää tämmöiset ahdistuneet ja masentuneet oppilaat, jotka jää vaan kotiin ennen kun heillä saadaan palaverit pidettyä ja ennen kuin heidät saadaan lääkäriin" (H4). Osa haastateltavista mainitsi myös tilanteita, joissa oppilaalle on tarjottu apua, mutta sitä ei olla otettu vastaan. Esimerkiksi Haastateltava 5 kertoo, että "jos ollaan tarjottu jotain apua, niinku koulukuraattoria tai psykologia. Ja jos sitä ei ota vastaan, niin sitten on vähän silleen että no mä en oikein tiedä et mitä koulu sitten voi tehdä sen lisäksi". Myös vanhempien kerrotaan joskus kieltäytyvän lapselle tarjotusta avusta:

Vanhemmat kieltäytyy niinku esimerkiksi tuesta tai vanhemmat ei vie lapsiaan jostain syytä lääkäriin, kun sanotaan että nyt pitää viedä lääkäriin että saadaan lähete vaikka lasten- tai nuorisopsykiatrialle tai neurologin tutkimuksiin tai joihinkin muihin tällaisiin. Ja sitten vanhemmat kieltäytyy esimerkiksi jos on jotain palavereja, että lapsi tai nuori on jo

vaikka tuolla lastenpsykiatrialla tai on lastensuojelutoimenpiteiden piirissä niin sitten vanhemmat kieltää ja sanoo, että koulu ei saa esimerkiksi osallistua joihinkin palaveriin tai että koululle ei saa antaa jotain tietoa. Että on niinku tällaisiakin vanhempia jotka niinkun.. Kun me ollaan kuitenkin täällä sitä varten, että me aina ajatellaan lasten etua, mikä on lasten etu ja yritetään lasten parhaaksi, niin sitten on joitakin vanhempia, jotka vaan kerta-kaikkiaan kieltäytyy näistä. (H4)

Koulun oppilaiden keskuudessa tapahtuu haastateltavien mukaan jonkin verran myös esimerkiksi päihteiden käyttöä tai muita lieveilmiöitä. Heikomman sosioekonomisen aseman omaavat oppilaat saattavat pyrkiä tasoittamaan sosioekonomisia eroja laittomilla keinoilla, kuten Haastateltava 2 kuvaa: "Että meillä on siis ihan tämmöistä niinkun erinäisten hyödykkeiden laitonta kauppaa ja tämmöisiä lieveilmiöitä millä lapset tai nuoret pyrkii tasoittamaan näitä sosioekonomisia eroja, voisko sanoa näin hienosti". Lisäksi koulun arjessa näkyy haastateltavien mukaan paljon riitatilanteita, joita ratkotaan usein fyysisesti:

Että meillä on siis tosi paljon väkivaltaa täällä koulussa, tosi paljon. Et sitähan on ihan turha niinku kieltää. Että väkivallasta voi puhua väkivaltana, se ei ole mitään kiusaamista tai niinku vähän nahistelua tai tönimistä, vaan meillä on.. Lapset tappelee keskenään, lapset pistää hanttiin opettajille, pahimmassa tapauksessa ne jopa käy käsiksi aikuiseen. Tosin sitä nyt ei tapahdu jokaisessa luokassa läheskään, mutta sitä tapahtuu niinku viikoittain. (H2)

Sitten tota jos mietitään niinku esimerkiksi väkivaltaa ja muuta tällaista niin kyllähän me niissäkin ja näissä poikkeusilmoituksissa niin meidän koulu on sillä tavalla kärjessä, että kyllä tää sillä tavalla niinku näkyy. [...] Mutta tuota kyllä varmaan se oppilaiden tausta tuo sen, että meillä on sitten enemmän poikkeusilmoituksia eli näitä uhkatilanneilmoituksia, jolloinka oppilaat on käynyt toisiinsa käsiksi taikka sitten on ollut jotain pahoinpitelyä tai sitten on kohdistunut henkilökuntaan uhkaa. (H4)

Kielihaasteet ja kulttuurierot. Tutkimuskoulu sijaitsee alueella, jossa asuu paljon maahanmuuttajataustaista väestöä. Tästä syystä koulussa näkyy vahvasti monikulttuurillisuus ja merkittävä osa koulun oppilaista on S2-oppilaita, joka haastateltavien mukaan lisää henkilökunnan työmäärää.

Koko ajan se maahanmuuttajataustaisuus lisääntyy tässä meidän alueella. Ja se on tavallaan semmonen meidän koulun rikkaus ja riesa. Se on vähä että miten se tulkitsee, että onko kuppi puoliksi täynnä vai puoliksi tyhjä. Minä oon sitä mieltä, että se on rikkaus vaikka se teettää paljon töitä. (H4)

Oppilaiden kielihaasteiden koettiin vaikeuttavan opetuksen toteuttamista, kuten Haastateltava 5 kuvailee: "Kun muutenkin olisi vaikea matematiikka, sen oppimisvaikeuden takia tai muuta.. Niin sitten vielä se yrittää sitä tehdä suomeksi. Tai yrittää opiskella englantia suomeksi, jos ei osaa edes suomea eikä englantia".

Kielihaasteiden vuoksi esimerkiksi tehtävänäntojen ymmärtäminen on haastatteluvien mukaan joillekin oppilaille vaikeaa.

No siis se kielikysymys on tietysti ihan itsestään selvä ja se tulee ensimmäisenä vastaan, että meillä on paljon lapsia jotka puhuu tosi huonosti suomea ja ymmärtää hyvin huonosti suomen kieltä. Ei osaa lukea eikä kirjoittaa sitä kunnolla, jolloin niinku se on ihan selvä asia, et silloin myös se niiden koulunkäynti suomen kielellä on hirveän vaikeata. Osalla lähes mahdotonta. (H2)

Vuorovaikutus kodin ja koulun välillä koettiin kielihaasteiden vuoksi ajoittain työlääksi. Lisäksi Haastateltava 7 kertoo, että ”ne haasteet näkyy ihan arjessa, että joillain S2-oppilaiden vanhemmilla on niin heikko suomen kielen taito, että esimerkiksi Wilma-viestit jää lukematta”. Tällöin kodin ja koulun välinen viestintä on haastatteluvien mukaan huomattavasti työläämpää, eivätkä huoltajat ota matalalla kynnyksellä yhteyttä kouluun.

Suurimpana haasteena on semmoiset oppilaat jotka ovat olleet vain vähän aikaa Suomessa, puhumattakaan vanhemmista, että kun sitten vaikka tiedotetaan asioista tai yritetään jotakin asioita niinku selvittää ja jos vanhemmat ei osaa suomea niin siinä tulee sitten niitä isoja haasteita että jos lähetät Wilma-viestin niin ei sitä välttämättä kotona ymmärretä. (H3)

S2-oppilaiden kielen oppimista, Suomeen kotoutumista ja kouluun integroitumista vaikeuttaa haastatteluvien mukaan se, että ”maahanmuuttajataustaset haakeutuu toistensa seuraan, että sit on semmoisia kaveriporukoita missä ei ole yhtään kantasuomalaista” (H5). Haastateltava 7 kertoo myös, että ”eri kulttuurista tulevien kesken syntyy ehkä helpommin riitoja, vaikka tietysti ihan kantasuomalaistenkin välillä niitä syntyy” (H7).

Tasoerot. Jokaisessa haastattelussa nousi esiin koulun oppilaspuolelta mo-
ninaisuus erityisesti oppimisen tasoeroina, kuten Haastateltava 2 kiteyttää: ”Tyy-
pillistä meidän koulussa on se, et osaamisen kirjo on hyvin laaja”. Tasoeroja on
haastatteluvien mukaan havaittavissa sekä opetusryhmien sisällä että niiden vä-
lillä. Henkilökunta koki, että osaamisen ääripäät eivät välttämättä saa oman ta-
sonsa mukaista opetusta. Haastateltava 3 pohtii asiaa seuraavasti: ”Kyllä ne ää-
ripäät nyt jää sitten kuitenkin jollakin tavalla vähän niinku varjoon, että sen on
kuitenkin oltava semmoista keskimääräistä ja tasapäistä sen opetuksen vaikka
kuinka ei haluaisi että näin olisi”. Tasoeroja näiden ääripäiden välillä kuvailtiin
suureksi.

Tämmöinen pieni niin kun tapausesimerkki siitä, että miten monenlaista väkeä ja hyvin erilaisia lapsia ja nuoria tällä alueella on, että tosiaan niinku voi olla tosi pätevää ja fiksua ja osaavaa, kognitiivisesti tosi älykkäitä. Mut sitten voi olla todella semmoisia että niinku kertakaikkiaan tuntuu et ei mikään asia tahdo oikein sujua, ainakaan sen kulloisenkin luokkatason yleisopetussuunnitelman mukaisesti että sitä joudutaan sitte aika paljo fiksamaan. (H2)

Tuen piirissä olevia oppilaita on haastateltavien mukaan koulussa paljon. Esimerkiksi Haastateltava 4 kertoo, että ”se tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden määrä tai se volyymi on niin suuri meidän koulussa”. Yksi haastateltavista kertoi, että hänen opetusryhmästään puolet kuuluvat tehostetun tai erityisen tuen piiriin. Hänen mukaansa kuitenkin moni koulun oppilas, joka voisi hyötyä tukikeinoista, ei ole vielä päässyt tuen piiriin: ”Sanoisin, että mulla tässä luokassa on yleisellä tuella semmoisia oppilaita jotka olisi muilla alueilla tehostetulla tuella” (H7). Koska tuen piirissä olevia oppilaita on paljon, kokivat haastateltavat vaikeaksi pitää kaikki oppilaat mukana samassa opetuksessa.

6.1.2 Koulun pedagoginen henkilökunta

Kuormittavuus. Haastateltavat kokivat koulun sijaintialueen vaikuttavan työn kuormittavuuteen. Osa haastateltavista vertasi nykyistä työpaikkaansa kouluihin, joissa oli aikaisemmin urallaan työskennellyt. Esimerkiksi Haastateltava 3 totesi, että ”mä en tiedä liittyykö se siihen oppilastaustaan, mahdollisesti liittyi, että kyllä se tuo siihen työhön kuormittavuutta ehdottomasti. Väittäisin että on työläämpää olla töissä meillä täällä, kun sitten ehkä jossakin muualla”. Myös Haastateltava 1 nostaa esiin, että ”se olisi kuormittavaa, jos mä yrittäisin pitää yllä täysin samaa tasoa kuin toisessa koulussa, missä oon työskennellyt”. Eniten henkilökunnalle tuottaa kuormitusta oppilaiden suurista tasoeroista ja tuen tarpeista koitua opetuksen eriyttäminen.

Ja siis eniten just kuormittaa se, että kun kaikki on eritasoisia, että joskus voidaan käyttää kaikille tai monelle samaa materiaalia, mutta sitten useasti täytyy jotenkin räätälöidä sitä. Ja sitten huomaa että jos yrittää pitää jotain heikompa siinä samassa mukana, että kun se ei sit osakaan niin sitten se vetäytyy kuoreensa ja ei tee mitään ja vaikuttaa tosi alakuloiselta ja sitten tulee aina semmoinen olo että olisi pitänyt jaksaa tehdä tässä joku helpompi versio että se olisi paremmilla mielin. (H5)

Meillä jos on opettajilla vaikka 15 tai 17 oppilaan ryhmä niin siellä on 10 oppilasta, jotka saa tehostettua tai erityistä tukea ja sitten siellä on vielä S2-oppilaita sen päälle. Siellä saattaa olla vain semmoinen kourallinen sellaisia oppilaita, joilla ei ole jotain tuen tarvetta, eli se kuormitus on aivan valtava meidän luokanopettajille. Ja se kyllä näkyy sitten jaksamisena. [...] Mutta tota enemmän tai myöhemmin se tulee kyllä vaikuttamaan siihen, että ihmisillä tulee väsymystä ja tulee sitten sairauspoissaoloja. (H4)

Kuvausten perusteella tutkimuskoulun henkilökunnalta vaaditaan kykyä reagoida haastaviin tilanteisiin. Moni haastateltavista koki kuormittavaksi sen, että he joutuvat taipumaan välillä myös oman työnkuvansa ulkopuolisiin rooleihin, kuten Haastateltava 7 alla kuvaa:

Niin kyllähän tässä tehdään käytännössä erityisopettajan työtä samalla ja joskus sosiaalityöntekijän työtä myöskin ja täytyy sanoa, että psykologinakin toimitaan välillä. [...] Haastavaa on just sitten sen vapaa-ajan ja työn rajaaminen, ja sitten niinku sen kestäminen että jos sä tavallaan rajaat sen niinku [omaan työnkuvaan sopivaksi] duuniksi niin sitten vaan niinku apu jää saamatta, että vaikka asioita on saatu eteenpäin ja annettu lastensuojelulle tai muille tahoille niin sielläkin on hyvin tahmeaa se miten siellä asiat siirtyy eteenpäin ja siellä on hyvin kova vaihtuvuus työntekijöissä [...] Mikä sitten tietysti kuormittaa.

Kuormittavuutta lisää henkilökunnan mukaan myös se, että työympäristö koettiin jossain määrin ennalta-arvaamattomaksi. Haastateltava 2 kertoo esimerkiksi oppilaiden fyysisten yhteenottojen vaikutuksesta työympäristöön seuraavasti:

Ne [fyysiset yhteenotot] tietysti tekee ympäristöstä semmoisen, että siellä joutuu koko ajan vähän niinku kaikki olla sillä tavalla.. Ei nyt varuillaan, mutta hirveän tietoisia siitä, että mitä tahansa voi koska tahansa tapahtua, että se on aika kuormittavaa myöskin sitten. [...] Tämmöistä on siis tosi paljon, sitä semmoista selvittelyä ja sitä semmoista niinku tilanteeseen reagoimista.

Ajankäyttö. Pedagogisen henkilökunnan jäsenet pitivät työajan rajaamista haastavana. Heidän mukaansa aikaa kuluu erityisesti arjen ongelmien selvittelyyn, eriyttämiseen sekä moniammatilliseen yhteistyöhön. Arjen ongelmien, kuten oppilaiden välisten riitojen selvittely vie haastateltavien mukaan paljon välitunteja. Lisäksi opetuksen eriyttäminen ja eriyttävien materiaalien valmistelu koettiin aikaa vieväksi, kuten Haastateltava 5 kuvaa:

Niin sitten joutuu itse tekemään kaikennäköistä lisämateriaalia tai helpompia tehtäviä. Sitteen mä muokkaan niinku vaan tehtävänantoja helpommiksi. Ja kaikkea tällaista. [...] Välillä harmittaa et ei sillee pysty ja olisi tosi paljon kaikkea mitä haluaisi tehdä ja muuta, mutta kun sitten mä en myöskään halua enkä jaksaa olla täällä koko iltaa esimerkiks. Nii sit on vaan vähä niinku pakko jotenkin rajata. (H5)

Aikaa kuluu myös esimerkiksi tukipäätöspalavereissa ja poikkeuksellisten opetusjärjestelyjen suunnittelussa. Haastateltava 4 kertoo, miten aikaavieviä tukiprosessit ovat:

Maahanmuuttajataustaisuus ei vaikuta minun työmäärään niin paljon kun tuen piirissä olevat oppilaat. Että niissä palavereissa kun tehdään erityisen tuen päätöksiä taikka poikkeuksellisia opetusjärjestelyjä. Meillä on aika paljon sellaisia oppilaita, jotka on ahdistuneita ja masentuneita ja eivät pysty tulemaan kouluun ja heille räätälöidään sitten erilaisia

vaihtoehtoja ennen kun heidät saadaan niinku hoidon piiriin että pystytään niinku heitä tukemaan. Siinä saattaa mennä kuukausia ennen kun se asia jotenkin ratkeaa ja meidän täytyy täällä kuitenkin niitä oppilaita pystyä jotenkin palvelemaan. Niin ne järjestelyt on aika työläitä ja ne vie aika paljon aikaa.

Henkilökunta kertoi, että myös moniammatillinen yhteistyö esimerkiksi sosiaalitoimen, lastensuojelun, poliisin ja lastenpsykiatrin kanssa vievät paljon aikaa. Haastateltava 6 kertoi esimerkin tilanteesta, jonka jälkipuinnit työllistivät häntä ajallisesti: "Sitten tota lastensuojeluilmoitukset kaikista, jokaiseen perheeseen soitto. Niin kyllä siinä taas meni yksi päivä, että silleen. Tommoisia jos tulee, niin ne vie aikaa". Haastateltava 2 puolestaan lisää, että "joudutaan paljon tekemään viranomaisyhteistyötä. Että opettajat joutuu olla sosiaalitoimen, lastensuojelun ja lastenpsykiatrin kanssa tekemisissä".

6.1.3 Resurssit

Resurssien riittämättömyys. Vaikka tutkimuskoululla on haastateltavien mukaan suurempi määrä aikuisia oppilasmäärään nähden kuin muissa kouluissa, kaivattiin henkilöstöä vielä lisää. Erityisesti eriyttämisen suureen tarpeeseen vastaaminen koettiin haastavaksi.

Vaikka meillä monet opettajat saa työstään vaativuuslisää, niin se raha ei tuo sitä ratkaisua sinne luokkahuoneeseen. Se palkkapussi ei ratkaise, vaan tarvittaisiin sinne toinen aikuinen ihminen avuksi. Pitäisi resursoida lisää ohjaajia näille oppilaille, nimenomaan näille tuen tarpeessa oleville oppilaille ja maahanmuuttajataustaisille oppilaille. (H4)

Ja sitten taas jos ajatellaan, että puolet luokasta tarvitsee vaikkapa matikassa tai äikässä yksilöllistä opetusta ja meillä on 4 tuntia viikossa erityisopettajan tukea, niin siitä voi niinku laskea tässä äkkiseltään, että eihän se tuki mihinkään riitä. (H7)

Moni haastateltavista koki, että kielitaitoisille koulunkäynninohjaajille olisi koululla suuri tarve. Myös moniammatillisia henkilöstöresursseja kaivattiin enemmän. Haastateltava 4 esimerkiksi kuvaa, että "no tietysti psykologeja pitäisi olla enemmän, kuraattoripalveluja pitäisi olla enemmän. Kaikki tämmöinen tuki niin se on liian vähäistä, syrjäytyminen tulee olemaan iso ongelma". Lisäksi pienryhmäpaikkoja ei riitä jokaiselle sitä tarvitsevalle. Haastateltava 7 kertoo, että koulussa opiskelee yleisopetuksen ryhmissä oppilaita, jotka hyötyisivät enemmän pienryhmäpaikasta:

Pienryhmään menijöitä olisi taas sitten toisaalta paljon enemmän kun mitä paikkoja on. Että faktahan on, että niinku sairaalakouluun ja pienryhmiin olisi menijöitä enemmän kun niitä paikkoja on. Ja sitten yleisopetuksen luokissa on tällä hetkellä sellaisia oppilaita, joiden oppimista ja kasvatusta ehkä tuettaisiin pienemmissä ryhmissä paremmin.

Tilanpuute. Yksi suuri tekijä pienryhmäpaikkojen riittämättömyydelle on tilanpuute. Koulun tiloja ollaan muutettu pienryhmien käyttöön, mutta niitä ei silti koeta olevan riittävästi. Lähikouluperiaatteen vuoksi pienryhmien tarve on kasvanut viime vuosien aikana entisestään. Haastateltava 4 kuvaa tilannetta seuraavasti:

Että kaikki ne oppilaat saisi tarvitsemaansa tukea, tästä on niinku puhuttu monta vuotta ja koko ajan puhutaan eteenpäin että miten me saadaan tää homma ratkaistua kun nyt on tällä hetkellä suuntaus siihen, että lähikouluperiaate eli kaikki erityiset oppilaat pyritään saamaan omaan lähikouluunsa. Niin se aiheuttaa täällä meillä sen ongelman, että me ei vaan kertakaikkiaan saada niitä mahtumaan tänne, meillä ei ole tiloja mihin he menisi, jos me vaikka perustettaisiin joku tällainen uusi pienryhmä, jollekka meillä olisi tarvetta. Tässä tulee seinät vastaan. [...] Että sitten pitäisi niinku päätöksenteossa miettiä joustavasti näitä opetusryhmien sijoittamisista ja muista tällaisista, että me ei voida sille oppilasaineksille mitään joka meille tulee, että meillä on vaan niin haastavaa.

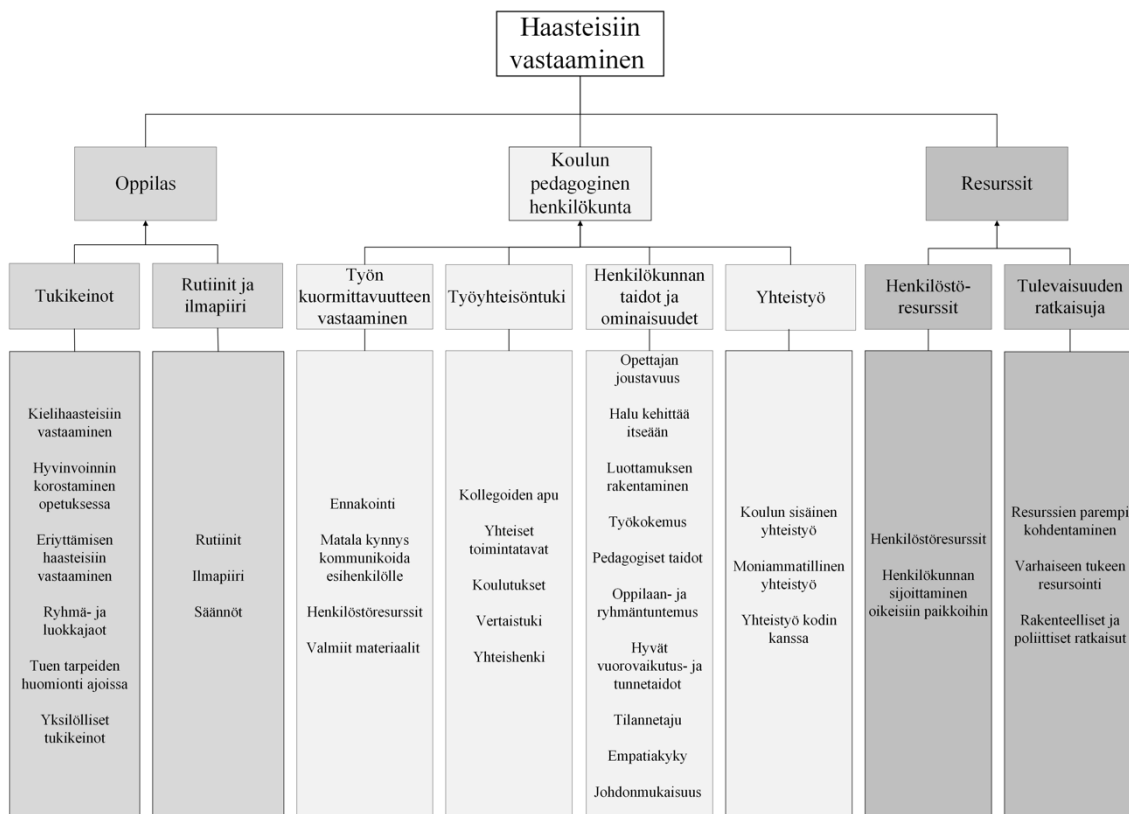
Rahallisten resurssien suuntaaminen koululle ei siis yksin auta, mikäli tiloja pienryhmien muodostamiseen ei ole tarpeeksi.

6.2 Haasteisiin vastaaminen

Huono-osaisen alueen koulun haasteisiin vastaaminen on jaettu kolmeen pääluokkaan: 1) Oppilaan haasteisiin vastaaminen, 2) Koulun pedagogisen henkilökunnan työssään kokemiin haasteisiin vastaaminen sekä 3) Resurssit (kuvio 6). Kuviossa 6 havainnollistetaan näiden pääluokkien alle sijoittuvat yläluokat sekä alaluokat, joista ne ovat muodostuneet.

Kuvio 6

Aineiston analyysin pohjalta muodostetut teemat



Tulosten perusteella oppilaan haasteisiin pyrittiin koulussa vastaamaan tukikeinojen kohdentamisen sekä rutiinien ja ilmapiirin kehittämisen avulla. Pedagogisen henkilökunnan keinot vastata työssään kokemuksiin haasteisiin jaettiin neljään yläluokkaan: työn kuormittavuuteen vastaaminen, henkilökunnan taidot ja ominaisuudet, työyhteisön tuki ja yhteistyö. Resurssit -pääluokka koostuu henkilöstöresursseista sekä haastateltavien esille tuomista tulevaisuuden ratkaisuista haasteisiin vastaamiseksi.

6.2.1 Oppilas

Tukikeinot. Koulun pedagoginen henkilökunta nosti haastatteluissa esiin tukikeinoja, joiden avulla he pyrkivät vastaamaan oppilaiden erilaisten taustojen, kielihaasteiden ja tasoerojen tuomiin haasteisiin koulun arjessa. Haastateltavat

korostivat, että varhainen tuen tarpeen huomioiminen auttaa oikeiden tukikeinojen löytämisessä. Tavoitteena on tunnistaa tukea tarvitsevat oppilaat jo varhaiskasvatuksessa.

Päiväkodista jo tulee tehostetun ja erityisen tuen oppilaita suoraan meille tosi paljon ja varhaiskasvatuksessa on tehty äärettömän hyvää työtä siinä, että mitenkä on kartoitettu niitä oppilaita ja saavat jo siellä sitä tukea. Kyllä se tavallaan se tuki pitäisi saada mahdollisimman varhaisessa vaiheessa päiväkotiin. (H4)

Me pyritään mahdollisimman järkevästi poimimaan sieltä ihan ekaluokalta alkaen ne lapset jotka kaikkein eniten hyötyisivät siitä, että ne olis semmosen pienessä ryhmässä. Elikkä kokoaikaisessa erityisopetuksessa, pienryhmäopetuksessa. Ja ne, jotka sitten tarvitsee kai kista eniten sitä laaja-alaisen erityisopettajan tukea. (H2)

Eriyttämisen tarpeeseen vastatakseen haastateltavat kertoivat huolehtivansa siitä, että kaikki pysyisivät mukana opetuksessa. Haastateltavan 1 mukaan ”konaisuus sovitetaan silleen, että pidetään kaikki mukana ja oppiaineiden kannalta keskitytään oleelliseen ja keskeiseen”. Haastateltava 6 kiteyttää oppilaspohjan realiteettien hyväksymistä seuraavasti:

Myönnetään niinku tosiasiat, että ei yritä imagosyistä että joo meidän koulu on tosi hyvä koulu vaan myöntää, että meillä on tosi haastava oppilasaines [...] Sitten vaan keskitytään niihin mitä pitää hoitaa.. Nyt vaikka just luku- ja kirjoitustaito ja matikan osaamiset, että jätetään ne hörsylät sitten pois, jos meillä on oikeasti vaikeata.

Yleisimpänä eriyttämisen menetelmänä haastateltavat kertoivat käyttävänsä erilaisia ylös- ja alaspäin eriyttäviä materiaaleja. Haastateltava 7 kuvaa myös yksilön kohtaamisen ja yksilöllisten oppimistapojen korostuvan:

Siis mehän tullaan niinku kaikki eri kulttuureista ja taustoista. Mä en ajattele sitä, että nyt me ollaan täällä osa S2-oppilaita ja osa äidinkielellään ja osa yleisellä, tehostetulla ja erityisellä tuella Vaan mä jotenkin katson niitä oppilaita koko ajan niinku yksilöinä, että mitä tää oppilas.. Mistä tää oppilas hyötyy?

Kielihaasteiden osalta haastateltavat kokivat tärkeäksi, että luokan arjessa ja opetuksessa otetaan S2-oppilaat huomioon käyttämällä yksinkertaista sanastoa ja selkeitä toimintatapoja, kuten Haastateltava 1 alla kuvaa:

On tarpeen varmistaa, että ne S2-oppilaat ymmärtää mistä puhutaan ja ymmärtää käsitteet [...] Täytyy niinkun opetusjärjestelyissä huomioida se, että konkretisoi asioita riittävän hyvin ja käyttää riittävän yksinkertaista sanastoa [...] Luokan arjen perusasiat pyörii niin yksinkertaisina palikoina, että siihen pystyy tarttumaan mukaan, vaikka ei ymmärtäisikään kieltä, niin sellaiset jutut on siinä niinku tärkeitä ja toimivia. Sä saat mahasi täyteen, sä osaat lähteä välitunnille, sä osaat tulla sieltä takaisin, osaat ottaa oikeat kirjat mukaan ja niin edelleen.

Luokkakajakoihin kiinnitetään koululla erityistä huomiota ja ryhmäkoot pyritään pitämään mahdollisimman pieninä, jotta oppilaiden tuen tarpeisiin vastaaminen olisi helpompaa. Koulun pedagoginen henkilökunta kertoi tekevänsä yhteistyötä sen eteen, että jokainen oppilas saadaan mahdollisimman nopeasti hänelle sopivaan ryhmään. Lisäksi lasten erilaisten kotitaustojen vuoksi hyvinvoinnin merkitystä on pyritty korostamaan koulun arjessa kiinnittämällä huomiota itsesäätelytaitoihin, tunteiden säätelyyn ja kaveritaitoihin. Haastateltava 7 kiteyttää: ”Se semmoinen itsesäätelytaito ja tunteiden säätely mitä ihan harjoitellaan. Vahvuusperusteista opiskeluahan me tehdään”. Näitä taitoja myös opetetaan kerran viikossa olevilla hyvinvointitunneilla, joista Haastateltava 4 kertoo seuraavasti: ”Meillä hyvinvointioppitunnit pyörivät koko ajan ja käydään näitä vuorovaikutustaitoja ja tunnetaitoja ja kaveritaitoja”.

Rutiinit ja ilmapiiri. Haastateltavat kokivat arjen rutiinien ja hyväksi rakennetun ilmapiirin helpottavan koulun arkea. Haastateltava 2 kuvaa ilmapiirin rakentamista seuraavasti: ”Voisko sanoa et sisältöopetuksen kustannuksella me tehdään paljon semmoista työtä luokissa, että me niinkun yritetään rakentaa semmoista yhteisöä, vaikka lähtökohdat on hirveän moninaiset”. Lisäksi yhteiset säännöt, yhdessä olemisen ja tekeminen koettiin tärkeäksi.

No kyllä mä näen kaikista parhaimpana keinona sen yhdessä olemisen ja yhdessä tekemisen niin, että ne lapset oppii tutustumaan toisiinsa siinä ihan tavallisessa arjessa, koko ajan, joka päivä, joka hetki. Se on mun mielestä se kaikista paras. (H3)

Että tota käydään sitä keskustelua yhteisistä säännöistä, että miten toimitaan eri tilanteissa toisten kanssa ja mitä tarkoittaa ihmisten kunnioittaminen ja saako toista töniä ja minkä takia joku voi pitää huivia ruokalassa ja sitten toinen ei voi pitää lippistä siellä. Ja siis kaikkea tämmöistä käydään niinku päivittäin. (H2)

Koulussa ollaan haastateltavien mukaan onnistuneesti pystytty luomaan ilmapiiri, jossa erilaisuus hyväksytään ja sitä pidetään ennenkaikkea rikkautena. Haastateltavat kertoivat, että koulun oppilaat ovat jo päiväkodista saakka eläneet moninaisessa ympäristössä, joten erilaisuuden hyväksyminen on heille luonnollista.

6.2.2 Koulun pedagoginen henkilökunta

Työn kuormittavuuteen vastaaminen. Ennakoinnin koettiin olevan avainasemassa työn kuormittavuuden ehkäisemiseksi: kuormittavuuden merkeistä pyritään työyhteisössä kommunikoimaan esihenkilölle mahdollisimman aikaisessa vaiheessa. Haastateltava 4 kertoo, miten henkilökuntaa ollaan ohjattu kertomaan esihenkilölle kuormittavuuden merkeistä ajoissa: “Meillä on ihmiset ymmärtänyt ennakoida sitä tilannetta ja puhutaan hyvissä ajoin ja puhutaan haastavista oppilastilanteista ja sitten mietitään niitä ratkaisuja, että mitenkä pystytään [vähentämään kuormittavuutta]”. Avointa kommunikaatiota esihenkilön kanssa pidettiin ylipäätään tärkeänä haastavien tilanteiden läpikäymiseksi ja ratkaisemiseksi.

Työn kuormittavuuteen pyritään tutkimuskoululla vastaamaan riittäväillä henkilöstöresursseilla. Haastateltava 1 kuvaa tilannetta seuraavasti: “Aikuisten määrä on muita kouluja suurempi suhteessa oppilasmäärään. Tilastoihin onneksi sisällytetään sitä dataa, että meidän oppilaiden tarve erilaisille tukimuodoille on tiedossa. Me saadaan enemmän erityisopettajia ja koulunkäynninohjaajia. Silleen sitä kuormitusta pystyy jakamaan”. Tutkimuskoululla kohdennetaan näitä koulunkäynninohjaajien ja erityisopettajien resursseja tarpeen mukaan sellaisiin paikkoihin, missä niitä eniten kaivataan. Haastateltavan 4 mukaan ratkaisuja mietitään siten, “että mitenkä pystytään esimerkiksi laaja-alaista erityisopettajaa tai miten voidaan esimerkiksi ohjaajia sijoittaa näihin luokkiin”. Ohjaajan apu luokassa nähtiin korvaamattomaksi, sillä sen katsottiin helpottavan työkuorman jakamista.

Henkilökunnan taidot ja ominaisuudet. Koulun sijaintialue ja oppilaspuhjan moninaisuus vaatii koulun henkilökunnalta tietynlaisia taitoja ja ominaisuuksia. Haastateltavat korostivat etenkin oppilaan- ja ryhmäntuntemuksen osaamista. He kokivat niiden helpottavan tuntien suunnittelua ja tuen tarpeiden huomioimista: “Paljon oppilaantuntemus myöskin siinä sitten auttaa, että miten niinku sitten kutakin oppilasta voi auttaa siinä tilanteessa ja minkälaiset keinot

sitten sovitaan kenenkin kanssa” (H7). Henkilökunnan tulee osata mukauttaa työskentelyään ryhmän tarpeiden mukaisesti.

Rupeaa pikkuhiljaa muokkautumaan se opetussuunnitelman sisältö ja ne omat työtavat ja yhteiset tekemiset sen mukaan minkälainen se ryhmä on. Ja sen takia varmaan niin kun, jos nyt katsoisi miten me työskentelemme tämän ryhmän kanssa ja vertaa vaikka sitä miten minä työskentelin edellisen ryhmän kanssa, olisi varmaan ihan hirveän erilaista. (H2)

Monikulttuurisuus vaatii koulun henkilökunnalta entistä enemmän oppilaantuntemusta sekä tietoisuutta eri kulttuureista, uskonnoista ja niiden perinteistä. Haastateltava 2 kuvailee alla, mitä kaikkea monikulttuurisessa luokassa tulee ottaa huomioon:

Jossakin kohtaa pitää olla homogeenistä suomalaisluokkaa opettavaan verrattuna paljon tietoisempi siitä, että missä vaiheessa kalenteria ollaan menossa että tota koska se ramadan nyt olikaan, tai mites tää sianlihakielto tai mites tää uimahallihomma nyt järjestetään, tai jotakin. Liittyy niinku yleensä ruokaan ja pukeutumiseen, juhliin ja kaikkiin tällaisiin, ne pitää niinku koko ajan tietää ja tiedostaa ja ainakin olla valmis myöntämään joskus moksansa.

Oppilaan- ja ryhmäntuntemuksen lisäksi haastatteluissa korostuivat henkilökunnan hyvät vuorovaikutus- ja tunnetaidot sekä taito rakentaa luottamuksellinen suhde oppilaisiin. Haastateltava 4 kiteyttää seuraavasti: ”Vuorovaikutustaidot on niinku ihan se kaikista tärkein ja sitten se nuoren ja lapsen kohtaaminen”. Myös Haastateltava 2 toteaa, että ”se on just sitä semmoista luottamuksen ja kunnioituksen rakentamista, joka on äärimmäisen tärkeä tällaisessa paikassa”. Hyvät vuorovaikutustaidot koettiin olevan keskiössä myös toimivan työyhteisön rakentamisen kannalta. Haastateltavan 5 mielestä koululla työskentelvä ”ei voi olla semmoinen yksinäinen puurtaja, joka ei tee yhteistyötä muiden kanssa”. Haastateltavat korostivat myös pedagogisten taitojen tärkeyttä. Niiden ansiosta henkilökunta osaa keskittyä oikeisiin asioihin ja kohdata haastavia tilanteita, kuten Haastateltava 7 alla kuvailee:

Semmoista näkemystä kasvatukseen ja opetukseen, että miten oppilaasta tehdään kunnan kansalaisia. Että mikä tässä nyt on niinku tärkeintä tässä kasvatuksessa? [...] Ja sitten ihan niinku pedagogista taitoa just näissä tällaisissa vaikeimmissa tilanteissa oppilaiden kanssa.

Työkokemuksen katsottiin lisäävän henkilökunnan varmuutta sekä tuovan helpotusta työntekoon. Sen lisäksi koulun henkilökunnalta vaadittiin haastatelta-

vien mukaan valmiutta kehittää itseään vastatakseen työn sen hetkisiin tarpeisiin. Henkilökunnan joustavuuden, empatiakyvyn, johdonmukaisuuden ja tilanetajun katsottiin olevan ominaisuuksia, joita koulussa työskentely vaatii. Tilanetajun osalta korostettiin etenkin haastavia tilanteita ja niihin reagoimista. Empatiakykyä pidettiin tärkeänä ominaisuutena. Esimerkiksi Haastateltava 4 kertoo, että ”täytyy olla empaattinen, mutta ei voi olla liian empaattinen, koska sitten itse on on siellä suossa mukana”. Oppilasohjan moninaisuuden näkökulmasta katsottuna tärkeänä ominaisuutena pidettiin myös joustavuutta.

Kyllä se on pikemminkin joku semmoinen henkinen joustavuus. Tai ehkä niinku joku myös semmoinen ymmärrys, että ollaan vähän isomman asian äärellä ku vaan se että opetellaan kertotauluja tai oikeinkirjoitusta. [...] Semmoinen joustavuus, jossa ymmärtää että siinä vaiheessa kun sä pistät sen joustamattomasti kovan kovaa vastaan, niin peli on todennäköisesti menetetty saman tien. Että semmoista ihmistä ei meillä voi oikein olla töissä, joka on kauhean mustavalkoinen tai tämmöinen kategorinen jossakin kasvatuksellisissa päätöksissään. [...] Joo, että siinä syntyy varmaan joku tämmöinen teflonkuorisuus, semmoinen että se pinta ei ole semmoinen kova niinku on niissä parhaissa paistinpannuissa, mutta semmoinen joustava teflonpinta.. Et sä pystyt vähän absorboimaan asiaa vastaan, mutta se ei niinku mene sinne sisään asti, se pingahtaa pois. Että pystyy ikään kuin pitämään jonkinlaisen ammatillisuuden kaikkien hankalissa tilanteissa. (H2)

Työyhteisön tuki. Haastateltavien mukaan erilaiset yhteiset toimintatavat työyhteisössä helpottavat työtä ja auttavat etenkin haastavien tilanteiden kohtaamisessa. Työyhteisössä ollaan heidän mukaansa luotu selkeät toimintatavat ja ohjeet erilaisille haastaville tilanteille: ”Siis tavallaan niinku se semmoinen proseduuri on tiedossa. [...] Että tiedetään, miten akuuttitilanteessa se asia hoidetaan, plus sitten se, että miten siinä edetään” (H2). Myös Haastateltava 4 kuvailee yhteisiä toimintatapoja seuraavasti: ”Tämmöiset ihan selkeät pelisäännöt on mitenkä toimitaan erilaisissa tapauksissa, esimerkiksi väkivaltatilanteissa”. Työntekijöillä on myös puhelimissaan turvasovellus, joilla apua on nopeasti hälytettävissä.

Meillähän on semmoinen turvasovellus kännyköissä. Eli jos esimerkiksi joku tarvitsee muiden apua, jos oppilas käyttäytyy jotenkin väkivaltaisesti esimerkiksi luokassa, niin sitten voi sieltä valita napin, että laittaa avunpyynnön ja täällähän lähtee heti ihmiset apuun. (H7)

Haastavat tilanteet pyritään selvittämään mahdollisimman nopeasti, kuten Haastateltava 3 kuvailee: ”Käytännössä on kuitenkin niin, että me pyritään mahdollisimman nopeasti ne selvittämään ja sitten mielummin vaikka siinä oppitunnin aikana”. Lisäksi henkilökunta on saanut koulutuksen väkivaltatilanteiden

kohtaamiseen. Työyhteisön yhteishenkeä, vertaistukea ja kollegoiden apua pidettiin ensiarvoisen tärkeinä. Haastateltava 6 kuvaa työyhteisön olevan “reilu ja kiva työyhteisö, joka kannattelee tosi paljon” (H6). Haastateltava 1 korostaa vertaistuen merkitystä seuraavasti:

Työn tekemisen kulttuurin merkitys on hirveän tärkeää. Se, että on sellainen tunne, että jos mulla tässä luokassa tapahtuisi jotain mihin resurssit ei riitä, niin pelkkä koputus naapuriluokan oveen riittää. Se mentaliteetti, että jos kaveri tarvitsee apua niin autetaan.

Yhteistyö. Erilaisia yhteistyön muotoja pidettiin tärkeinä koulun arjen sujuvoittamiseksi. Koulun sisäistä yhteistyötä etenkin erityisopettajan sekä koulunkäynninohjaajan kanssa pidettiin korvaamattomana.

Meillä on hyvät erkat. Ja ne jakaa, välittää tietoa ihan kirjallisuudesta lähtien ja toimintamalleista ja kaikesta, että ne on tehokkaita ja hyviä mun mielestä. [...] Opettajat ja myös ohjaajat on täällä tosi kokeneita ja hyviä, et monet on ollu tosi pitkään talossa ja saattaa suoraan vaikka sanoa et näin meillä on ruukattu tehä. (H6)

Yhteistyötä rinnakkaisluokan opettajien kanssa tehdään tutkimuskoululla muun muassa yhteisopettajuuden merkeissä: “On pyritty yhdistämään myöskin resursseja, että saatais vaikka nelisenkymmentä lasta, kaksi opettajaa ja kaksi koulunkäynninohjaajaa. Silloin sä pystyt joustavammin ryhmittelemään niitä porukoita. Siitä on ollut tietyille ryhmille hyötyä” (H2). Avun pyytäminen rinnakkaisluokan opettejalta koettiin helpoksi: “Kollega seinän takana, joka tuo mulle tehtäviä tai jotain silleen, että me tehdään muuten näitä huomenna, että jos haluat käyttää tai jos haluat tehdä samalla lailla kun mä, tai tehdäänkö yhdessä tää” (H6). Haastateltava 7 puolestaan lisää, että koulussa on “semmoiset luokkatasotiimit myöskin, että rinnakkaisluokan opettajilta voi sitten kanssa pyytää apua”. Lisäksi yhteistyötä koulun sisällä tehdään esimerkiksi kasvatusohjaajan, kiusaamistukihenkilön, psykologin, kuraattorin ja terveydenhoitajien kanssa: sen koettiin helpottavan kasvatusvastuun jakautumista. Haastateltavat kertoivat tekevänsä myös paljon moniammatillista yhteistyötä koulun ulkopuolisten toimijoiden, kuten lastensuojelun ja poliisin kanssa. Myös kodin ja koulun välistä yhteistyötä pidettiin tärkeänä, kuten Haastateltava 6 alla kuvailee:

Kun jotenkin ajattelee, että nää tulee eri kulttuuritaustoista ja koulutustaustoista ja muista. Niin sitten mä oon jotenkin ajatellut, että siinä mä haluan tulla vastaan, että mä haluan olla niinku ihminen ihmiselle, silleen niin paljon kun mä pystyn ja pystyn repeämään. [...]

Mutta mä oon kokenut, että se on sen väärsti silleen, että sitten niinku ne perheet.. Kun mäkin annan vähän, niin sitten nekin niinku luottaa.

Myös muut haastateltavat kokivat, että molemminpuolisen kunnioituksen rakentaminen kodin ja koulun välille auttaa yhteydenpidossa, etenkin kun perheiden taustat ovat moninaisia.

6.2.3 Resurssit

Henkilöstöresurssit. Haastateltavat kertoivat, että koulu saa muihin kouluihin verrattuna enemmän resursseja oppilaspuolelta haastavuuden vuoksi. Vaikka resursseja ei vielä kukaan koettu riittäväksi, on lisäresursseista haastateltavien mukaan kuitenkin huomattavasti apua. Henkilökunnan määrän kerrottiin olevan muita kouluja suurempi ja koulussa työskenteli laaja kirjo eri ammattikuntia.

Henkilökunnan puolella tässä tietenkään sitä, että talo on iso, niin se mahdollistaakin sen, että on eriytyneitä työtehtäviä. Myös meidän oppilaspuolelta liittyvä haastavuus tarvitsee ja vaatii sitä, että meillä on täällä edustettuina normaalien työtehtävien lisäksi tällaisia harvemmissä kouluissa olevia ammattikuntia esimerkiksi kasvatusohjaaja, koulutaiteilija ja tällaisia. (H1)

Että kyllä niinku meidän tapaisessa koulussa on jouduttu tekemään paljon tällaista niin kun resursointia ja hallinnollisia järjestelyjä että me pystytään vastaamaan alueen lasten näihin oppimisen haasteisiin. Eli onhan meillä esimerkiksi niinku erityisopettajaresurssi ihan toista luokkaa kun koulussa tavallisesti. (H2)

Henkilöstöresurssien sijoittaminen oikeisiin paikkoihin nähtiin tärkeänä ja esimerkiksi ohjaajien ja laaja-alaisten erityisopettajien tarvetta kussakin luokassa laskelmoidaan koululla yhdessä. Kaikista vaikeimmissa tilanteissa olevat oppilaat ja luokat pyritään haastateltavien mukaan huomioimaan ensimmäisenä. Haastateltava 1 kertoo, että ”erityisopettajien ja koulunkäynninohjaajien työaika esimerkiksi suunnataan siihen, että saadaan ne kaikista vaikeimmassa tilanteessa olevat lapset pysymään mukana”. Haastateltava 4 puolestaan lisää, että ”tulee miettiä, miten saadaan tukea talon sisältä siirrettyä. Meillä on esimerkiksi ohjaajia siirretty luokasta toiseen tarpeen mukaan”.

Tulevaisuuden ratkaisuja. Haasteisiin vastaamisen keinoja tiedusteltaessa haastateltavat nostivat esiin resurssitarpeita, jotka he näkisivät tulevaisuudessa hyödyllisinä. Alla olevassa esimerkissä Haastateltava 4 perustelee, miksi resursseja tulisi muun muassa ohjata enemmän erityisesti varhaiseen tukeen:

Pitäisi olla enemmän rahaa tuonne varhaiseen tukeen. Silloin kun lapset on päiväkotikäisiä, niin silloin pitäisi käyttää sitä tukea tosi paljon niiden vanhempien ja vanhemmuuden tukemiseen. Sieltä ne lähtee varhaislapsuudesta jo ne ongelmat liikkeelle, minkä takia lapset käyttäytyy tietyllä tavalla. Tai heillä on tiettyjä ongelmia, että sinne pitäisi saada niin kun sitä enemmän.

Kuten Haastateltava 2 kuvailee, haasteisiin vastaaminen tulevaisuudessa nähtiin lähinnä rakenteellisina ja poliittisina ratkaisuina:

Mut siis tarvittaisiin rakenteellisia, poliittisia ratkaisuja ja yks niinku rakenteellinen ratkaisu on se, että me tarvittaisiin pienempiä kouluyksiköitä. Me ei tarvita välttämättä niinku siis pieniä kouluja siinä merkityksessä kun aikaisemmin ajateltu, mut niinku pienempiä kouluyksiköitä jotka voi vaikka fyysisesti sijaita aika lähelläkin toisiaan, niillä voi vaikka yhteinen hallinto ja johto. Mutta niinku rakennuksina, arkkitehtuuriltaan ja pihaltaan ja siltä melutasosta ja muulta niin olisi enemmän ihmisen kokoisia.

Haastateltavien mukaan resursseja tulisi allokoida sellaisille alueille, joissa sitä eniten tarvitaan. Haastateltava 4 kuvaa, miten resursseja tulisi allokoida tarkemmin: "Jos joku tietty alue vaikka tuossa naapurissa on sellainen, että siellä ei tarvita niin paljon tätä tukea, että sieltä voidaan resurssia siirtää tänne meidän kouluun". Koulujen eriytyminen nähtiin yhteiskunnallisena ilmiönä, jota yksittäinen koulu ei pysty ratkaisemaan. Tästä huolimatta tutkimuskoulun arjessa ollaan haastateltavien mukaan löydetty onnistuneesti keinoja, joilla eriytymisen aiheuttamiin haasteisiin voidaan vastata.

7 POHDINTA

Tutkimuksen tavoitteena oli kuvailla, millaisia haasteita huono-osaisen alueen koulut kohtaavat arjessaan. Lisäksi tutkimus pyrki kartoittamaan keinoja, joilla näihin haasteisiin koulun arjessa vastattiin. Tutkimuksen empiirinen aineisto kerättiin puolistrukturoiduilla teemahaastatteluilla erään koulun seitsemältä pedagogisen henkilökunnan jäseneltä. Tulokset esitettiin heidän näkemyksistään muodostuvassa kokonaisuudessa, joka jaettiin molempien tutkimuskysymysten osalta kolmeen pääluokkaan: 1) Oppilas, 2) Pedagoginen henkilökunta ja 3) Resurssit. Tuloksista on havaittavissa, että jokainen pääluokka on vuorovaikutuksessa keskenään, jolloin yhden pääluokan haasteet heijastuvat myös muihin pääluokkiin. Vastavuoroisesti haasteisiin vastaaminen yhden pääluokan sisällä voi vähentää haasteita myös muissa pääluokissa. Seuraavissa alaluvuissa esitellään yhteenveto tutkimuksen tuloksista, tarkastellaan niitä suhteessa aiempaan tutkimustietoon, arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta sekä pohditaan mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

7.1 Tulosten tarkastelu

Haasteet. Tulokset osoittivat, että koulun pedagogisen henkilökunnan näkemysten mukaan huono-osaisen alueen koulun arjessa näyttäytyy moninaisia haasteita. Tutkimuskoulun oppilaat ovat haastateltavien mukaan hyvin heterogeenisistä taustoista, ja oppilaan tausta vaikuttaa henkilökunnan mukaan erityisesti siihen, millaista tukea he saavat kotoaan. Konkreettisella tasolla yksilön haasteet näyttäytyvät haastateltaville työrauha- ja käytösongelmina, koulunkäynnin vaikeuksina, läksyjen tekemättömyytenä ja poissaoloina. Nämä tulokset ovat linjassa myös aikaisemman kansainvälisen tutkimustiedon kanssa, jonka mukaan huono-osaisten alueiden koulujen haasteet voivat näyttäytyä esimerkiksi läksyjen tekemättömyytenä, työrauhaan liittyvinä ongelmina sekä poissaoloina (Lupton, 2005; Paille, 2013).

Koska tutkimuskoulu sijaitsee alueella, jossa asuu paljon maahanmuuttajataustaista väestöä, näkyy siellä haastateltavien mukaan myös kielitaidosta ja kulttuurieroista aiheutuvia haasteita. Kielihaasteet vaikuttavat erityisesti opetus-tilanteisiin sekä vuorovaikutukseen kodin ja koulun välillä. Lupton (2005) ja Paulle (2013) mainitsevat oppilaiden heikon lähtötason olevan yksi huono-osaisten alueiden koulujen haasteista. Tämän tutkimuksen tulos poikkeaa heidän havainnoistaan siinä mielessä, että tutkimuskoululla on haastateltavien mukaan myös hyvän taitotason omaavia oppilaita, joten oppilaiden lähtötasoissa on todella suuria eroja. Tämä johtaa heidän mukaansa siihen, että osaamisen ääripäihin sijoittuville oppilaille ei välttämättä pystytä tarjoamaan heidän tasonsa mukaista opetusta: opetusta täytyy keskinkertaistaa siten, että se palvelisi mahdollisimman hyvin jokaista oppilasta.

Oppilaat ovat koulun pedagogisen henkilökunnan työskentelyn keskiössä. Tutkimuksen tuloksista on havaittavissa, että oppilaspuolelta haasteet heijastuvat henkilökunnan työssään kokemiin haasteisiin etenkin lisäämällä työn kuormittavuutta. Eniten kuormittavuutta työhön aiheuttaa haastateltavien mukaan oppilaiden suuret tasoerot, joiden vuoksi opetuksen eriyttämiseen tulee kiinnittää erityistä huomiota. Työn kuormittavuutta lisää haastateltavien mukaan myös oman työnkuvan ulkopuolisiin rooleihin taipuminen: tämä tulos oli yhteneväinen Luptonin (2005) havaintojen kanssa. Lisäksi Lupton (2005) kuvasi huono-osaisten alueiden koulujen työympäristöä ennalta-arvaamattomaksi. Myös tässä tutkimuksessa havaittiin, että työympäristön ennalta-arvaamattomuus vaikuttaa kokemuksiin työn kuormittavuudesta. Ajankäyttö koettiin pedagogisen henkilökunnan mukaan haasteelliseksi. Tutkimuksen havainnot olivat yhteneväisiä Thruppin (1999) kanssa siitä, että ylimääräistä aikaa kului esimerkiksi arjen ongelmien selvittelyyn ja yhteydenpitoon huoltajien kanssa. Työn rajaaminen koettiin haastavaksi ja aikaa vie haastateltavien mukaan myös esimerkiksi opetuksen eriyttäminen, moniammatillinen yhteistyö, tukipäätöspalaverit ja poikkeuksellisten opetusjärjestelyjen suunnittelu.

Resurssien riittämättömyyttä pidettiin pedagogisen henkilökunnan näkökulmasta suurena haasteena. Vaikka tutkimuskoululle oli osoitettu lisäresursseja

haastavan oppilaspohjan vuoksi, ei niitä silti haastateltavien mukaan ollut riittävästi. Eriyttämisen suureen tarpeeseen nähden koululla koettiin olevan liian vähän henkilöstöä. Lisäksi esimerkiksi moniammatillisia henkilöstöresursseja ja kielitaitoisia koulunkäynninohjaajia kaivattiin lisää. Haastateltavat kertoivat, että koululla olisi suuri tarve uusille pienryhmille: tilanpuutteen ja resurssien vuoksi moni oppilas, joka hyötyisi pienryhmäopiskelusta, käy kuitenkin kouluun yleisopetuksen luokassa.

Yhdistävässä luokassa korostui erityisesti oppilaan haasteet. Tämän voidaan päätellä johtuvan siitä, että oppilaiden haasteita saatetaan pitää näkyvämpinä ja konkreettisempina kuin henkilökunnan haasteita tai resurssihaasteita. Koulun pedagogisen henkilökunnan kuvailemien haasteiden osalta huomionarvoista on myös se, että tutkimuskoulun haasteiden yhteyttä koulun sijaintialueeseen ei voida olettaa. Vaikka tuloksista kävi ilmi, että jotkin haasteista ovat haastateltavien mukaan yhteydessä oppilaiden taustaan, ei tällä tutkimuksella kuitenkaan voitu mitata niiden välistä kausaliteettia. Myös hyväosaisen alueen koulussa voi esiintyä samankaltaisia haasteita kuin huono-osaisella alueella, vaikka haasteiden määrä ja syyt niiden taustalla saattavat vaihdella. Yksikään koulu ei ole samanlainen: Luptonin (2005) toteuttaman kansainvälisen tutkimuksen mukaan eri koulujen opettajien kokemukset kuitenkin viittaavat siihen, että niillä on useita yhteisiä, yleistettävissä olevia piirteitä.

Haasteisiin vastaaminen. Tutkimuksessa kartoitettiin keinoja, joilla tutkimuskoulun pedagoginen henkilökunta pyrkii vastaamaan arjessaan näyttäytyviin haasteisiin. Eriyttämisen haasteisiin vastatakseen haastateltavat kertoivat käyttävänsä yksilöllistettyjä tukikeinoja. Lisäksi he korostivat, että opetuksen painoarvo tulee pitää perusasioissa, jotta jokainen oppilas pysyisi mukana. Oppilaiden erilaisten taustojen vuoksi hyvinvoinnin merkitystä pyritään korostamaan koulun arjessa kiinnittämällä huomiota itsesäätelytaitoihin, tunteiden säätelyyn ja kaveritaitoihin. Oppilaita pyritään tukemaan myös johdonmukaisilla ja selkeillä rutiineilla sekä säännöillä.

Haastateltavien mukaan koulun erityispiirteet vaativat sen henkilökunnalta tietynlaisia taitoja ja ominaisuuksia. Erityisesti hyviä vuorovaikutus- ja tunteitaivoja sekä oppilaantuntemusta pidettiin suurena roolissa. Lisäksi haastateltavat kokivat, että hyvien pedagogisten taitojen avulla tuntien suunnittelu ja tuen tarpeiden huomioiminen helpottuu. Tärkeinä henkilökunnan ominaisuuksina pidettiin joustavuutta, empatiakykyä, johdonmukaisuutta sekä tilannettaajuja. Tämän tutkimuksen tulokset ovat linjassa Huillan (2022) kanssa siitä, että huono-osaisien alueiden kouluissa työskentelee tietynlaisen hengen omaavia henkilökunnan jäseniä.

Tuloksissa korostui myös työyhteisön tuen sekä kollegoilta saatavan verbaalisen merkityksen. Työyhteisön yhteisten toimintatapojen katsottiin helpottavan haastavien tilanteiden kohtaamista. Haastateltavat korostivat työyhteisön olevan toimiva ja erityisesti sen yhteishenki koettiin voimavarana. Tuloksista ilmeni samankaltaisia havaintoja Huillan (2022) löydösten kanssa siitä, että työyhteisön toimivuus ja yhteishenki kiinnittää henkilökuntaa kouluun. Yhteisten toimintatapojen ja yhteishengen koettiin vähentävän työn kuormittavuutta. Kuormittavuuden vähentämisen keskiössä kerrottiin olevan ennakointi ja avoin kommunikointi.

Vaikka resurssien riittämättömyyttä pidettiin tulosten mukaan edelleen suurena haasteena, koettiin koulun jo saamat lisäresurssit välttämättöminä: erityisesti koulun henkilöstöresurssien tärkeyttä korostettiin. Niiden sijoittamista oikeisiin paikkoihin pidettiin merkittävänä haasteisiin vastaamisen keinona. Haasteisiin vastaamisen yhteydessä tutkittavat nostivat esiin myös ratkaisuja, joita he voisivat pitää tulevaisuudessa hyödyllisinä haasteisiin vastaamisen näkökulmasta. Kaikki haastateltavien esiin nostamat tulevaisuuden ratkaisut liittyivät resursseihin. Heidän mukaansa resursseja tulisi tulevaisuudessa kohdentaa enemmän esimerkiksi varhaiseen tukeen sekä sellaisille alueille, joissa tukea eniten kaivataan.

Huomioitavaa tuloksissa on se, että suurin osa haastateltavien kuvaamista haasteisiin vastaamisen keinoista olivat sellaisia, joita varmasti käytetään myös

muissa kouluissa riippumatta niiden sijaintialueesta. Emme voi myöskään yleistää, että haastateltavien kuvaamat keinot toimisivat kaikissa huono-osaisten alueiden kouluissa. Kuitenkin esimerkiksi henkilökunnan ominaisuuksien ja työyhteisön toimivuuden osalta tuloksemme olivat samankaltaisia kuin Huillan (2022) tutkimuksessa. Toisaalta eriyttämisen haasteisiin vastaaminen ja hyvän ilmapiirin luominen sekä selkeät säännöt ovat keinoja, joita todennäköisesti useat koulut käyttävät.

Huomionarvoista on myös se, että tuloksissa korostui erityisesti henkilökunnan kokemiin haasteisiin vastaaminen. Tämä voi olla selitettävissä sillä, että niihin vastaaminen saatetaan kokea helpommaksi kuin oppilaiden moninaisiin ja yksilöllisiin haasteisiin vastaaminen. Pedagogisen henkilökunnan haasteisiin vastaaminen saattaa kuitenkin vaikuttaa myös epäsuorasti oppilaiden haasteisiin vastaamiseen. Tätä johtopäätöstä tukee tutkimuksen havainto siitä, että jokainen pääluokka on keskenään vuorovaikutteisessa suhteessa.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuudella tarkoitetaan sitä, miten pätevästi tutkimus on onnistunut kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä (Puusa & Julkunen, 2020, s. 192). Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnista ei ole olemassa yksiselitteisiä ohjeita ja sitä pidetään huomattavasti haastavampana kuin määrällisen tutkimuksen arviointia (Aaltio & Puusa, 2020; Eskola & Suoranta, 1998, s. 151; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 163). Laadullisen tutkimuksen luotettavuus pitää Aaltion ja Puusan (2020, s. 180) mukaan sisällään enemmän kuin vain tutkimuksen reliabiliteetin ja validiteetin, sillä tutkijalla on tutkimusprosessissa interaktiivinen suhde tutkimuskohteeseen. Laadullisessa tutkimuksessa tulee näin ollen ottaa huomioon tutkijan subjektiviteetti ja se, että tutkija on itse tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline: tästä syystä myös luotettavuuden kriteerinä toimii tutkija itse ja sen arvioinnin tulee koskea koko tutkimusprosessia (Eskola & Suoranta, 1998, s. 151). Tässä tutkimuksessa pyrittiin lisäämään tutkimuksen luotettavuutta arvioimalla sitä mahdollisimman

avoimesti ja kriittisesti koko tutkimusprosessin ajan (ks. Patton, 2015). Aaltio ja Puusa (2020, s. 181) korostavat, että mitä yksityiskohtaisemmin ja selvemmin tutkija kuvaa tutkimuksensa eri vaiheita, sitä paremmin sen luotettavuus on arvioitavissa. Tutkimuksen jokainen vaihe pyrittiin raportoimaan mahdollisimman läpinäkyvästi ja yksityiskohtaisesti, joka on myös yksi hyvän tieteellisen käytännön perusteista (TENK, 2023).

Tutkimuksessa lähdettiin liikkeelle siitä, että tutkimusilmiöön perehdyttiin perusteellisesti, jonka voidaan Aaltion ja Puusan (2020, s. 182) mukaan katsoa parantavan tutkimuksen luotettavuutta ja koherenssia. Haastatteluaineiston etuna on se, että siihen pystytään valitsemaan mukaan henkilöt, joilla on kokemusta tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 86). Koska tutkimuksessa haastateltiin eri työtehtävissä toimivia pedagogisen henkilökunnan jäseniä, saatiin siihen mukaan myös aineistotriangulaatiota. Aineistotriangulaation avulla voidaan kuvata kohdetta useammasta näkökulmasta ja näin ollen lisätä aineiston luotettavuutta (Eskola & Suoranta, 1998, s. 51). Triangulaatio mahdollisti aineiston vertailun eri ammattiryhmien välillä: tieto sai vahvistusta, kun eri ammatteja edustavien pedagogisen henkilökunnan jäsenten käsitykset kohtasivat keskenään (ks. Hirsjärvi & Hurme, 2000, s. 189).

Haastatteluun aineistonkeruumenetelmänä liittyy tutkimuksen luotettavuuden kannalta myös haasteita. Haastattelutilannetta ei usein koeta täysin luonnolliseksi: kokonaistilanne ja haastattelijat vaikuttavat väistämättä siihen, miten haastateltava muodostaa sanottavansa (Aaltio & Puusa, 2020, s. 183). Koska haastattelu on vuorovaikutteista, vaikuttavat sen osapuolet aina toisiinsa (Puusa, 2020b, s. 103). Haastatteluaineisto on Puusan (2020b, s. 103) mukaan aina haastateltavien oma subjektiivinen tulkinta tutkittavasta aiheesta: myös tutkijan subjektiivisuus vaikuttaa tämän tekemään analyysiin haastateltavan ajatuksista ja kokemuksista. Puolistrukturoidun haastattelun rajoitteena voidaan pitää myös sitä, että haastattelurungon ulkopuoliset aiheet eivät nouse esiin (Patton, 2015). Tämä otettiin huomioon siten, että haastattelukysymykset pyrittiin muodostamaan mahdollisimman avoimiksi.

Tämä antoi haastateltaville mahdollisuuden nostaa esiin myös sellaisia aihealueita, joita haastattelukysymyksissä ei ilmennyt.

Laadullisessa tutkimuksessa riittävää aineiston kokoa on vaikeaa laskea ennakkoon (Aaltio & Puusa, 2020, s. 184; Eskola & Suoranta, 1998, s. 156). Eskolan ja Suorannan (1998, s. 47) mukaan yksi mahdollisuus aineiston riittävyden toteamiseksi on kuitenkin sen saturaatio: tämä tarkoittaa sitä, että aineisto alkaa toistaa itseään. Tämän tutkimuksen aineistossa havaittiin saturaatiota jo kolmannen haastattelun kohdalla, ja se kasvoi haastattelujen edetessä. Pidämme aineistomme kokoa riittävänä, sillä saturaatio viittasi siihen, että emme olisi saaneet tutkimusongelman kannalta enää uutta tietoa vaikka haastateltavia olisi ollut enemmän (ks. Eskola & Suoranta, 1998, s. 48).

Validiteetilla viitataan laadullisessa tutkimuksessa ilmiön eheyteen (Aaltio & Puusa, 2020, s. 180) sekä siihen, että tutkimus on tutkinut onnistuneesti sitä, mitä on luvannut (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 160). Tämän tutkimuksen validiteettia tukee se, että aineistosta tehdyt tulkinnat ja johtopäätökset kohtaavat aiemman tutkimuksen kanssa (Eskola & Suoranta, 1998). Tutkimusaineisto myös vastasi hyvin tutkimuskysymyksiin: tämä osoittaa sen, että tutkimuksessa tutkittiin sitä, mitä oli tarkoitus (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Tutkimuksen reliabiliteettia voidaan arvioida kahdella tavoin (Aaltio & Puusa, 2020, s. 180; Hirsjärvi & Hurme, 2000, s. 186): Ensiksi sillä, olisiko tutkimus toistettavissa uudelleen samoilla tutkittavilla siten, että tulokset olisivat samat. Toiseksi voidaan arvioida sitä, olisiko tutkimus toistettavissa samoin tuloksin eri tutkijoiden toteuttamana tai rinnakkaisella tutkimusmenetelmällä. Koska tämän tutkimuksen kohteena ovat ihmisten kokemukset ja aineisto kerätään heidän kontekstisidonnaisista kielellisistä ilmauksistaan, on mahdotonta olettaa että tutkimus olisi täysin toistettavissa. Tutkimuksen toistettavuutta pyrittiin parantamaan läpinäkyvällä ja yksityiskohtaisella raportoinnilla. On silti mahdotonta olettaa, että tutkimus olisi toistettavissa täysin samoin tuloksin eri tutkijoiden toteuttamana, sillä toistettavuutta arvioidessa tulee ottaa huomioon myös yksittäisen tutkijan subjektiivisuus: laadullisessa tutkimuksessa tutkija on itse tutkimusasetelmansa luoja ja tulkitsija (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 160).

Koko tutkimusprosessissa oli mukana kaksi tutkijaa, jotka päätyivät samoihin tuloksiin. Tämä osaltaan lisää tutkimuksen reliabiliteettia (Aaltio & Puusa, 2011, s. 156). Pystyimme koko tutkimusprosessin ajan vertaisarvioimaan toistemme tekemiä havaintoja ja päätöksiä sekä keskustelemaan niistä. Koemme tämän lisänneen tulkintojemme luotettavuutta.

Tutkijalla on jo tutkimusprosessin alussa jokin esiyymmärrys aiheesta perustuen joko omakohtaiseen tietoon ja kokemukseen tai jostain muualta saatuun tietoon: tämä esiyymmärrys suuntaa tutkijan ajatuksia ja ohjaa tiedon hankintaa eivätkä tutkijan tekemät havainnot koskaan ole täysin vapaita esitiedosta (Aaltio & Puusa, 2020, s. 181–182). Pyrimme koko tutkimusprosessin ajan tiedostamaan oman esitietomme vaikutuksen, jotta pystyisimme suhtautumaan tutkittavaan ilmiöön mahdollisimman objektiivisesti ja ennakkoluulottomasti. Koska olemme itse opettajaopiskelijoita, on tutkimusaihe meille jossain määrin lähellä omaa kokemusmaailmaamme. Osaltamme tutkimuksen objektiivista tarkastelua kuitenkin helpotti se, että meillä ei ole omakohtaista kokemusta pitkäaikaisesta työskentelystä huono-osaisen alueen koululla. Koemme, että myös toistemme havaintojen vertaisarviointi ja päätöksistä keskusteleminen on kannustanut meitä objektiivisuuteen.

Vaikka laadullinen tutkimus harvoin tuottaa yleistettävissä olevaa tietoa, voidaan sillä lisätä ymmärrystä ilmiöstä (Aaltio & Puusa, 2011, s. 157). Koemme, että tutkimuksemme tuotti arvokasta tietoa koulusegregaation tutkimuskentälle koulun pedagogisen henkilökunnan näkökulmasta. Tiedostamme, että sijaintiin ja oppilaspohjaan liittyvät haasteet näyttäytyvät eri kouluissa eri tavoin, ja tästä syystä yksittäisestä koulusta toteutettu tutkimus ei ole suoranaisesti verrattavissa muihin huono-osaisiin kouluihin. Emme voi myöskään täysin olettaa, että kaikki saamamme tulokset olisivat yhteydessä koulun sijaintialueeseen: samankaltaisia haasteita saattaa näyttäytyä eri syistä myös muiden alueiden kouluilla.

7.3 Jatkotutkimusaiheet

Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, millaisia haasteita huono-osaisen alueen koulun arjessa näyttäytyy, sekä miten näihin haasteisiin pyrittiin vastaamaan. Koska tutkimus rajautui vain yhteen kouluyksikköön, sen ei voida olettaa olevan täysin siirrettävissä muihin huono-osaisten alueiden kouluihin. Tutkimuksen yleistettävyyden kannalta olisi mielestämme aiheellista tutkia ilmiötä useamman eri huono-osaisen koulun näkökulmasta. Tämä antaisi myös lisää tietoa siitä, näyttäytyvätkö huono-osaisten alueiden haasteet samankaltaisina eri alueiden kouluilla.

Laadullisen tutkimuksen avulla emme voi olettaa alueen huono-osaisuuden ja koulujen haasteiden välistä kausaliteettia. Syy-seuraussuhteita voitaisiin selvittää hyödyntämällä monimenetelmätutkimusta. Koulusegregaatiotutkimuksen kannalta kausaliteetin selvittäminen olisi aiheellista: sen avulla voitaisiin havaita, miten erilaiset tekijät, kuten yksilön sosioekonominen tai etninen tausta ovat yhteydessä koulun arjessa näyttäytyviin haasteisiin tai esimerkiksi oppimistuloksiin. Lisäksi erilaisten tutkimusmenetelmien käyttö eli menetelmätriangulaatio (ks. Puusa & Juuti, 2020, s. 185) voisi mahdollistaa uudenlaisia havaintoja ja parantaa tutkimuksen luotettavuutta.

Koulujen eriytymiseen ja huono-osaisen alueen koulun haasteisiin liittyvää keskustelua voidaan pitää stigmatisoivana. Tästä huolimatta aiheen käsitteleminen ja tutkiminen on tärkeää: kun haasteet ymmärretään ja tunnistetaan, voidaan niihin vastata helpommin. Avointa keskustelua ja tutkimusta aiheesta vaaditaan, jotta ongelmia voidaan paremmin ymmärtää ja ratkaista. Tutkimusprosessin aikana mieleemme nousi erityisesti ajatus siitä, että ilmiötä tulisi tutkia laajemmassa kontekstissa. Tutkimuksemme rajoittuu ainoastaan koulun pedagogisen henkilökunnan näkemyksiin ja sen tarkoituksena oli tutkia koulujen eriytymistä ainoastaan koulun arjessa näyttäytyvien haasteiden kautta. Koulusegregaatio on kuitenkin laaja, yhteiskunnallinen ilmiö ja sitä tulisi tutkia enemmän monitieteisesti yhdistäen esimerkiksi kasvatus-, talous- ja yhteiskuntatieteitä.

Vaikka tutkimuskoulun arjessa näyttäytyi moninaisia haasteita, kävi tuloksista vahvasti ilmi se, että koulun pedagoginen henkilökunta vastasi niihin ammattitaidolla. Thrupp (2018) huomauttaa, miten hallitukset, kommentaattorit ja osa tutkijoista langettavat vastuun oppilaiden suoriutumisesta opettajille ja kouluille. Hän kutsuu tätä syyttelyn politiikaksi (*politics of blame*), jossa laajemmasta viitekehyksestä johtuvista ongelmista syyllistetään kouluja ja opettajia. Yksittäinen koulu tai sen työntekijä ei kuitenkaan voi vaikuttaa koulujen eriytymiseen, vaikka juuri heidän arjessaan sen aiheuttamat haasteet näyttäytyvät kaikista vahvimmin: ratkaisukeinot eivät ole heidän käsissään, sillä koulusegregaation hillitsemiseksi tarvitaan poliittista päätöksentekoa. Tästä syystä aiheetta tulisi tutkia laajemmin yhteiskunnallisella tasolla. Tämä on välttämätöntä, että unelma koulutuksellisesta tasa-arvosta ja tasavertaisista mahdollisuuksista voisi maassamme toteutua.

LÄHTEET

- Aaltio, I., & Puusa, A. (2011). Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Menetelmäviidakon raivaajat : perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan* (s. 153-166). JTO.
- Aaltio, I., & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 171-188). Gaudeamus.
- Ahonen, S. (2003). *Yhteinen koulu: tasa-arvoa vai tasapäisyyttä*. Vastapaino.
- Alasuutari, P. (2012). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Vastapaino.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Penguin.
- Bernelius, V. (2010). Alueellinen eriytyminen heijastuu kouluihin. Teoksessa V. Bernelius & M. Rimpelä (toim.), *Peruskoulujen oppimistulokset ja oppilaiden hyvinvointi eriytyvällä Helsingin seudulla. MetrOP-tutkimus 2010-2013: mitä tiedettiin tutkimuksen käynnistyessä keväällä 2010?* (s. 19-23). Helsingin yliopisto.
- Bernelius, V. (2013). *Eriytyvät kaupunkikoulut: Helsingin peruskoulujen oppilaspuhjan erot, perheiden kouluvalinnat ja oppimistuloksiin liittyvät aluevaikutukset osana kaupungin eriytymiskehitystä*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto].
- Bernelius, V., & Huilla, H. (2021). *Koulutuksellinen tasa-arvo, alueellinen ja sosiaalinen eriytyminen ja myönteisen erityiskohtelun mahdollisuudet*. Valtioneuvosto.
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/162857>
- Bernelius, V., & Vilkkama, K. (2019). Pupils on the move: School catchment area segregation and residential mobility of urban families. *Urban Studies*, 56(15), 3095-3116. <https://doi.org/10.1177/0042098019848999>
- Boterman, W. R., Musterd, S., Pacchi, C. & Ranci, C. (2019). School segregation in contemporary cities: Socio-spatial dynamics, institutional context and

urban outcomes. *Urban Studies*, 56(15), 3055–3073.

<https://doi.org/10.1177/0042098019868377>

Bunar, N. (2011). Multicultural Urban Schools in Sweden and Their Communities: Social Predicaments, the Power of Stigma, and Relational Dilemmas. *Urban Education*, 46(2), 141–164.

<https://doi.org/10.1177/0042085910377429>

Eerola, E. & Saarimaa, T. (2019). Asuinalueiden segregatio ja naapurustovaikutukset. *Kansantaloudellinen aikakauskirja*, 115(2). (s. 238–253). <https://www.doria.fi/handle/10024/171482>

Eskola, J., Lätti, J., & Vastamäki, J. (2018). Teema haastattelu: lyhyt selviytymisopas 3. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (5., uudistettu painos.). (s. 27-51). PS-kustannus.

Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.

Fingerroos, O., & Kokko, M. (2022). *Tutkimusetiikka ja hyvä tieteellinen käytäntö. Kulttuurien tutkimuksen menetelmät*.

From, T., Kalalahti, M., Mietola, R., Paakkari, A., Varjo, J., Vartiainen, H., & Sahlström, F. (2014). Eriytyvä peruskoulu. *Yhteiskuntapolitiikka*, 79(5), 553–559.

<https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/125622/from.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Hacking, I. (1999). *The social construction of what?* Harvard U.P.

Hamnett, C. & Butler, T. (2013). Distance, education and inequality. *Comparative Education*, 49(3), 317–330.

<http://www.jstor.org/stable/23525088>

Hiltunen, J., Ahonen, A., Heinonen, N., Kauppinen, H., Kotila, J., Lehtola, P., Leino, K., Lintuvuori, M., Nissinen, K., Puhakka, E., Sirén, M., Vainikainen, M-P., & Vettenranta, J. (2023). PISA 2022 ensituloksia. *Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja*, 2023:49. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-949-3>

- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2000). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P., & Sinivuori, E. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15. uud. p.). Tammi.
- Huilla, H. (2022). *Kaupunkikoulut ja huono-osaisuus*. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia, numero 135. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto].
- Kainulainen, S. & Saari, J. (2013). Koettu huono-osaisuus Suomessa. Teoksessa, M. Niemelä & J. Saari (toim.), *Huono-osaisten hyvinvointi Suomessa* (s. 22-43). Juvenes print.
- Kallio, J., & Hakovirta, M. (2020). Huono-osaisuus ja köyhyys lapsiperheissä. Teoksessa, J. Kallio & M. Hakovirta (toim.), *Lapsiperheiden köyhyys ja huono-osaisuus* (s. 7-33). Vastapaino.
- Kuula, A. (2015). *Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Vastapaino.
- Kuusela, J. (2010). MetrOP-alueen kouluista toisen asteen yhteishakuaineiston perusteella. Teoksessa V. Bernelius & M. Rimpelä (toim.), *Peruskoulujen oppimistulokset ja oppilaiden hyvinvointi eriytyvällä Helsingin seudulla. MetrOP-tutkimus 2010-2013: mitä tiedettiin tutkimuksen käynnistyessä keväällä 2010?* (s. 38-43). Helsingin yliopisto.
- Kuusela, P. & Kejonen, M. (2008). Interaktionismi ja diskursiiviset kehykset organisaatiotutkimuksessa. Teoksessa P. Kuusela & M. Kuittinen (toim.), *Organisaatiot muutoksessa* (s. 21-48). Unipress.
- Lahtinen, M., & Lankinen, T. (2015). *Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä*. Tallinna Raamatutrükikoda.
- Lahtinen, N. (2012). *Oppilaan oikeudet ja vanhempien vastuu*. Hansaprint.
- Laki koulujärjestelmän perusteista 467/1968 (1968). Annettu Helsingissä 26. päivänä heinäkuuta 1968.
<https://www.eduskunta.fi/pdf/saadokset/467-1968.pdf>
- Lupton, R. (2005). Social justice and school improvement: improving the quality of schooling in the poorest neighbourhoods. *British Educational Research Journal*, 31(5), 586-604 <https://doi.org/10.1080/01411920500240759>

- Metsämuuronen, J. (2011). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*: E-kirja opiskelijalaitos. International Methelp.
- 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/10.1787/19939019>
- OECD (2010). *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes* (Vol 2). <https://doi.org/10.1787/19963777>
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 96. Opetushallitus.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4. painos.). SAGE.
- Paulle, B. (2013). *Toxic schools: High-poverty education in New York and Amsterdam*. University of Chicago Press.
- Perusopetuslaki, 628/1998 (1999). Annettu Helsingissä 21. päivänä elokuuta 1998. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Puusa, A. (2020a). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 145-156). Gaudeamus.
- Puusa, A. (2020b). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 103-117). Gaudeamus.
- Puusa, A. & Julkunen, S. (2020). Uskottavuuden arviointi laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 189-202). Gaudeamus.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020). Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 75-85). Gaudeamus.
- Puustinen, S. & Hirvonen J. (2016). Alueellinen segregatio ja väestörakenteen muutokset. Teoksessa S. Puustinen, R. Mäntysalo & I. Karppi, I (toim.), *Strateginen eheyttäminen kaupunkiseuduilla: Näkökulmia kestävän maankäytön*

ja talouden kysymyksiin (s. 87–106). Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminta.

Ramos Lobato, I. & Bernelius, V. (2023). Divided Cities-Divided Schools? School Segregation and the role of Needs-Based Resource Allocation in Finland. Teoksessa M. Thrupp, P. Seppänen, J. Kauko & S. Kosunen (toim.), *Finland's Famous Education System* (s. 227–242). Springer, Singapore.
https://doi.org/10.1007/978-981-19-8241-5_14

Rankin, B. & Quane, J. M. (2002). Social context and urban adolescent outcomes: The interrelated effects of neighborhoods, families, and peers on African-American youth. *Social Problems* 49(1), 79–100.
<https://doi.org/10.1525/sp.2002.49.1.79>

Ruusuvuori, J. & Nikander, P. (2017). Haastatteluaaineiston litterointi. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander, J. Ruusuvuori, A. L. Aho & R. Granfelt (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Vastapaino.

Saikkonen, P., Hannikainen, K., Kauppinen, T., Rasinkangas, J., & Vaalavuo, M. (2018). *Sosiaalinen kestävyys: asuminen, segregatio ja tuloerot kolmella kaupunkiseudulla*. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Raportti 2/2018. Juvenes Print - Suomen Yliopistopaino Oy.
<https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-343-084-6>

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. 93–122). Suomen kasvatustieteellinen seura. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-5401-84-4>

Silvennoinen, H., Rinne, R., Kosunen, S., Kalalahti, M., & Seppänen, P. (2015). Yhteiskuntaluokat ja kouluvalinta. Teoksessa P. Seppänen, M. Kalalahti, R. Rinne & H. Simola (toim.), *Lohkoutuva peruskoulu: Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka* (s. 325–370). Suomen kasvatustieteellinen seura.

Silverman, D. (2020). *Interpreting qualitative data* (6th edition.). SAGE.

- Thrupp, M (1999). *Schools making a difference: Let's be realistic!* UK: Open University Press.
- Thrupp, M (2018). Opettajat ja sosiaalinen eriarvoisuus: pitäisikö yhteiskunnallisen kontekstin merkitys unohtaa, pitäisikö sitä väheksyä vai pitäisikö se ottaa aidosti huomioon? Teoksessa R. Rinne, N. Haltia, S. Lempinen & T. Kaunisto (toim.), *Eriarvoistuva maailma – tasa-arvoistava koulu?* (s. 47–64). Suomen kasvatustieteellinenseura.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-5401-84-4>
- 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
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. (Uudistettu laitos). Tammi. Helsinki.
- Vaattovaara, M. & Bernelius, V. (2010). Alueellinen eriytyminen Helsingin metropolialueella. Teoksessa V. Bernelius & M. Rimpelä (toim.), *Peruskoulujen oppimistulokset ja oppilaiden hyvinvointi eriytyvällä Helsingin seudulla. MetrOP-tutkimus 2010-2013: mitä tiedettiin tutkimuksen käynnistyessä keväällä 2010?* (s. 19–23). Helsingin yliopisto.
- Varjo, J. 2007. Kilpailukykyvaltion koululainsäädännön rakentuminen. Suomen eduskunta ja 1990-luvun koulutuspoliittinen käänne. *Kasvatus & Aika* 1. Helsinki 2007.
- Vilkama, K. (2011). Yhteinen kaupunki, eriytyvät kaupunginosat. *Kantaväestön ja maahanmuuttajataustaisten asukkaiden alueellinen eriytyminen ja muuttoliike pääkaupunkiseudulla. Tutkimuksia, 2/2011*.
- Vilka, H. (2021). *Tutki ja kehitä* (5., päivitetty painos.). PS-kustannus.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelun teemarunko

1. Koulun alueellinen sijainti
2. Oppilaiden taustojen vaikutus koulunkäyntiin
3. Konkreettiset haasteet koulun arjessa
4. Monikielisyys
5. Huoltajat
6. Työn kuormittavuus & ajankäyttö
7. Haastavat tilanteet koulun arjessa
8. Tukikeinot
9. Työyhteisö

Liite 2. Tiedote tutkimuksesta

TIEDOTE TUTKIMUKSESTA

1. "Koulusegregaatio koulutuksellisen tasa-arvon haastajana: Pedagogisen henkilökunnan kokemuksia haasteista huono-osaisen alueen koulun arjessa" pyyntö osallistua tutkimukseen

Sinua pyydetään mukaan "**Koulusegregaatio: Miten saada koulu toimimaan moninaisten haasteiden keskellä?**" tutkimukseen, jossa tutkitaan millaisia haasteita koulusegregaatio aiheuttaa koulun arjessa, sekä miten haasteisiin pyritään vastaamaan.

Sinua pyydetään tutkimukseen, koska työskentelet koulussa, joka sijaistaa tilastollisesti huono-osaisella alueella.

Tämä tiedote kuvaa tutkimusta ja siihen osallistumista. Liitteessä on kerrottu henkilötietojesi käsittelystä.

Tutkimukseen osallistuu 7 koulunne pedagogisen henkilökunnan jäsentä.

Tämä on yksittäinen tutkimus, eikä sinuun oteta myöhemmin uudestaan yhteyttä.

2. Vapaaehtoisuus

Tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Voit kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen, keskeyttää osallistumisen tai peruuttaa jo antamasi suostumuksen syytä ilmoittamatta milloin tahansa tutkimuksen aikana. Tästä ei aiheudu sinulle kielteisiä seurauksia.

Peruuttaessasi suostumuksesi henkilötietojesi käsittelyyn, sinusta siihen mennessä kerättyjä henkilötietoja, näytteitä ja muita tietoja ei voida käsitellä osana

tutkimusta, vaan ne hävitetään, mikäli niiden poistaminen aineistosta on mahdollista.

3. Tutkimuksen kulku

Tutkimme koulunpedagogisen henkilökunnan näkemyksiä siitä, millaisia haasteita koulun sijaintialueen huono-osaisuus aiheuttaa koulun arjessa sekä miten haasteisiin pyritään vastaamaan.

Tutkimus toteutetaan kertatutkimuksena. Aineisto kerätään yksilöhaastatteluilla, joiden kesto on arviolta noin 45 minuuttia.

4. Tutkimuksesta mahdollisesti aiheutuvat hyödyt

Opettajat, rehtorit ja muu koulun henkilökunta voisivat tutkimuksemme avulla saada arvokasta tietoa siitä, miten saada koulu toimimaan myös moninaisten haasteiden keskellä.

5. Tutkimuksesta mahdollisesti aiheutuvat riskit, haitat ja epä mukavuudet sekä niihin varautuminen

Tiedostamme tutkimuksen aiheen arkaluontoisuuden sen stigmatisoivan luonteen vuoksi. Tästä syystä haluamme kiinnittää erityishuomiota siihen, että osallistujia ei voida tunnistaa tutkimustuloksista ja heihin viitataan vain tunnustekoodilla. Myös tutkimukseen osallistuva koulu pysyy anonymina. Vältämme myös epäsuoria tunnistetietoja; emme tule esimerkiksi mainitsemaan, missä kaupungissa tai maakunnassa tutkimuskoulu sijaitsee.

6. Tutkimuksen kustannukset ja korvaukset tutkittavalle sekä tutkimuksen rahoitus

Tutkimukseen osallistumisesta ei makseta palkkiota.

7. Tutkimustuloksista tiedottaminen ja tutkimustulokset

Tutkimuksesta valmistuu pro gradu -tutkielma

8. Tutkittavien vakuutusturva

Jyväskylän yliopiston toiminta ja tutkittavat on vakuutettu.

Jyväskylän yliopiston vakuutukset korvaavat etänä suoritettavissa tutkimuksissa ainoastaan sellaiset vahingot, jotka liittyvät suoraan annettuun tutkimustehtävään ja jotka ovat sattuneet varsinaisen ohjeistetun tutkimustehtävän aikana. Vakuutus ei korvaa taukojen aikana sattuneita vahinkoja.

Jyväskylän yliopiston vakuutukset eivät ole voimassa etänä suoritettavissa tutkimuksissa, jos tutkittavan kotikunta ei ole Suomessa.

Vakuutus sisältää potilasvakuutuksen, toiminnanvastuuvakuutuksen ja vapaaehtoisen tapaturmavakuutuksen. Tutkimuksissa tutkittavat (koehenkilöt) on vakuutettu tutkimuksen ajan ulkoisen syyn aiheuttamien tapaturmien, vahinkojen ja vammojen varalta. Tapaturmavakuutus on voimassa mittauksissa ja niihin välittömästi liittyvillä matkoilla.

9. Lisätietojen antajan yhteystiedot

Tutkimuksen toteuttajat:

Veera Mäntymäki

veera.p.k.mantymaki@student.jyu.fi

0505686268

Enni Ritari

enni.s.s.ritari@student.jyu.fi

0405508622

Ohjaaja:

Pekka Mertala

pekka.o.mertala@jyu.fi

Liite 3. Tietosuojailmoitus

TIETOSUOJAILMOITUS

Olet osallistumassa tieteelliseen tutkimukseen. Tässä tietosuojailmoituksessa sinulle kerrotaan henkilötietojesi käsittelystä osana tutkimusta. Sinulla on lain mukaan oikeus saada nämä tiedot.

1. Rekisterinpitäjät tutkimuksessa ”Koulusegregaatio koulutuksellisen tasa-arvon haastajana: Pedagogisen henkilökunnan kokemuksia haasteista huono-osaisen alueen koulun arjessa?”

Rekisterinpitäjät vastaavat henkilötietojen käsittelyn lainmukaisuudesta tutkimuksessa.

Tutkijat (rekisterinpitäjät ja tutkimuksen toteuttajat)

Veera Mäntymäki
Luokanopettajaopiskelija
veera.p.k.mantymaki@student.jyu.fi
0505686268

Enni Ritari
Luokanopettajaopiskelija
enni.s.s.ritari@student.jyu.fi
0405508622

Työnohjaaja:
Pekka Mertala
pekka.o.mertala@jyu.fi

2. Henkilötietojen käsittelijät

Henkilötietojen käsittelijällä tarkoitetaan tahoja, joka käsittelee henkilötietoja rekisterinpitäjän lukuun ja sen antamien ohjeiden mukaisesti. Henkilötietojen käsittelijän kanssa on laadittava tietojenkäsittelysopimus. Tässä tutkimuksessa henkilötietojen käsittelijöitä ovat:

Microsoft JY:n hallinnoimat pilvipalvelut: Office365, OneDrive, JYU Teams

Atlas.ti Scientific Software Development GmbH (Väline kvalitatiiviseen tutkimukseen tai laadulliseen data-analyysiin. Käytetään tieteellisissä tutkimuksissa).

3. Henkilötietojen muu luovuttaminen tutkimuksen aikana

Henkilötietojasi käsitellään luottamuksellisesti eikä niitä luovuteta sivullisille.

4. Tutkimuksessa "Koulusegregaatio koulutuksellisen tasa-arvon haastajana: Pedagogisen henkilökunnan kokemuksia haasteista huono-osaisen alueen koulun arjessa" käsiteltävät henkilötiedot

Henkilötietojasi käsitellään tiedotteessa kuvattua tutkimustarkoitusta varten.

Tutkimuksessa sinusta kerätään seuraavia henkilötietoja: äänitallenne. Haastattelut sisältävät tietoja työkokemuksestasi. Lisäksi kerätään tietoja henkilökohtaisista näkemyksistä liittyen oppilaiden erilasten taustojen vaikutukseen ja keinoista vastata taustojen tuomaan eriarvoisuuteen. Tutkimuksessa ei käsitellä erityisiä henkilötietoryhmiä. Tietojen kerääminen perustuu tutkimussuunnitelmaan.

5. Henkilötietojen käsittelyn oikeudellinen peruste tieteellisessä tutkimuksessa

Yleisen edun mukainen tieteellinen tutkimus (tietosuojasetuksen artikla 6.1.e, erityiset henkilötietoryhmät 9.2.j)

6. Henkilötietojen siirto EU/ETA ulkopuolelle

Tutkimuksessa henkilötietojasi ei siirretä EU/ETA-alueen ulkopuolelle.

7. Henkilötietojen suojaaminen

Henkilötietojen käsittely tässä tutkimuksessa perustuu asianmukaiseen tutkimussuunnitelmaan ja tutkimuksella on vastuuhenkilö. Tutkimuksen rekisteriin tallennetaan vain tutkimuksen tarkoituksen kannalta välttämättömiä tietoja.

Tunnistettavuuden poistaminen

Aineisto pseudonymisoidaan aineiston perustamisvaiheessa (Henkilötiedot koodataan siten, että niitä ei voida enää yhdistää tiettyyn henkilöön ilman lisätietoja).

Tutkimuksessa käsiteltävät henkilötiedot suojataan

käyttäjätunnuksella salasanalla

Haastatteluaineisto säilytetään Jyväskylän yliopiston tietoturvalisella verkkolevyllä suojattujen tunnusten takana.

Henkilötietoihin on pääsy ainoastaan tutkimuksen toteuttajilla.

8. HENKILÖTIETOJEN KÄSITTELY TUTKIMUKSEN PÄÄTTYMISEN JÄLKEEN

Tutkimusrekisteri hävitetään tutkimuksen päättyttyä arviolta 12/2024 mennessä.

9. Rekisteröidyn oikeudet

Suostumuksen peruuttaminen (tietosuoja-asetuksen 7 artikla)

Sinulla on oikeus peruuttaa antamasi suostumus, mikäli henkilötietojen käsittely perustuu suostumukseen. Suostumuksen peruuttaminen ei vaikuta suostumuksen perusteella ennen sen peruuttamista suoritetun käsittelyn lainmukaisuuteen.

Oikeus saada pääsy tietoihin (tietosuoja-asetuksen 15 artikla)

Sinulla on oikeus saada tieto siitä, käsitelläänkö henkilötietojasi ja mitä henkilötietojasi käsitellään. Voit myös halutessasi pyytää jäljennöksen käsiteltävistä henkilötiedoista.

Oikeus tietojen oikaisemiseen (tietosuoja-asetuksen 16 artikla)

Jos käsiteltävissä henkilötiedoissasi on epätarkkuuksia tai virheitä, sinulla on oikeus pyytää niiden oikaisua tai täydennystä.

Oikeus tietojen poistamiseen (tietosuoja-asetuksen 17 artikla)

Sinulla on oikeus vaatia henkilötietojesi poistamista tietyissä tapauksissa. Oikeutta tietojen poistamiseen ei kuitenkaan ole, jos tietojen poistaminen estää tai vaikeuttaa suuresti käsittelyn tarkoituksen toteutumista tieteellisessä tutkimuksessa.

Oikeus käsittelyn rajoittamiseen (tietosuoja-asetuksen 18 artikla)

Sinulla on oikeus henkilötietojesi käsittelyn rajoittamiseen tietyissä tilanteissa kuten, jos kiistät henkilötietojesi paikkansapitävyyden.

Oikeuksista poikkeaminen

Tässä kuvatuista oikeuksista saatetaan tietyissä yksittäistapauksissa poiketa tietosuoja-asetuksessa ja Suomen tietosuojalaissa säädetyillä perusteilla siltä osin, kuin oikeudet estävät tieteellisen tai historiallisen tutkimustarkoituksen tai tilastollisen tarkoituksen saavuttamisen tai vaikeuttavat sitä suuresti. Tarvetta poiketa oikeuksista arvioidaan aina tapauskohtaisesti. Oikeuksista voidaan poiketa myös, jos rekisteröityä ei pystytä tai ei enää pystytä tunnistamaan.

Tietoturvaloukkauksesta tai sen epäilystä ilmoittaminen Jyväskylän yliopistolle
<https://www.jyu.fi/fi/yliopisto/tietosuojailmoitus/ilmoita-tietoturvaloukkauksesta>

Sinulla on oikeus tehdä valitus erityisesti vakinaisen asuin- tai työpaikkasi sijainnin mukaiselle valvontaviranomaiselle, mikäli katsot, että henkilötietojen käsittelyssä rikotaan EU:n yleistä tietosuoja-asetusta (EU) 2016/679. Suomessa valvontaviranomainen on tietosuojavaltuutettu.

Tietosuojavaltuutetun toimiston ajantasaiset yhteystiedot: <https://tietosuoja.fi/etusivu>