professori Sonja Kosunen, Itä-Suomen yliopisto
yliopistonlehtori Marja Peltola, Tampereen yliopisto

Lausunto Sivistysvaliokunnalle aiheesta Perusopetuksen oppilaiden kansalliset oppimistulokset PISA 2022 -tutkimuksessa (asiatunnus O 54/2023 vp) Koulu ja eriarvoisuus -kirjan (2024) sisällön näkökulmasta

1. Johdanto

Tässä lausunnossa käsittelemme oppimistuloksiin liittyvää keskustelua Suomen Akatemian rahoittaman tutkimushankkeen, Paikallinen koulutuseetos, tutkimusryhmän kirjoittaman Koulu ja eriarvoisuus -kirjan (2024, Gaudeamus) tulosten valossa. Teoksessa on analysoitu, miten arki huono-osaisten alueiden kaupunkikouluissa jäsentyy, mitä näitä kouluja käyvät nuoret kokevat arjessaan niin koulussa kuin vapaa-ajallaan ja miten erilaiset eriarvoisuuden muodot näkyvät ja tuntuvat nuorten arjen eri osa-alueilla. Teoksessa ytimessä on eriytymisen ja eriarvoisuuden väliseen suhteeseen pureutuminen sekä sen tarkastelu, miten eriarvoisuus näkyy, kuuluu, tuntuu ja rakentuu suomalaisissa kaupunkikouluissa. Tällä kaikella on relevanssia tarkasteltaessa oppimistulosten eriytymistä ja perhetaustan vaikutuksen kasvua oppimistuloksiin 2000-luvun Suomessa, jota esimerkiksi PISA-raportissa on pyritty osaltaan mittamaan. Vastaavia havaintoja on saatu myös kansallisista, PISA-raporttia laajemmista tutkimuksista vastaavana ajanjaksona.

Tähän teokseen liittyvä lausunto jakautuu neljään osioon, joista ensin käsitellään ***koulujen eriytymisen ja eriarvoisuuden suhdetta*** (pääasiassa kirjan luvut 1 (Kosunen ym.) ja 2 (Kosunen & Bernelius)), toiseksi ***urbaanien periferioiden luonnetta*** (kirjan luku 3 (Bernelius)), kolmanneksi ***nuorten arjen eriytymistä ja erontekoja*** (kirjan luvut 4 (Oittinen & Luoma), 6 (Peltola) ja 7 (Huilla)) ja lopuksi ***koulutuksen rahoitusta huono-osaisten kaupunkialueiden kouluissa*** (luku 9 (Ramos Lobato ym.)). Lausunnossa käytetään suoria lainauksia teoksen luvuista ja nämä on viitoitettu myös sivunumeroin.

2. Segregaation muodot ja eriarvoisuus

Koulujen eriytymisestä ja eriarvoistumisesta käytävät keskustelut ovat usein monipolvisia ja rönsyileviä. Toisinaan on epäselvää, mistä useiden tieteenalojen välille sijoittuvassa keskustelussa oikeastaan on kysymys: käsitelläänkö alueiden eriytymistä, koulujen välistä oppilaspohjan eriytymistä, koulujen sisäistä luokkien välistä eriytymistä, eriytymistä sosioekonomisin mittarein vai eriytymistä oppimistulosten mukaan? (Kosunen & Bernelius 2024, 27.) Kirjan (Kosunen, Juvonen, Huilla & Peltola (toim.) 2024) johdannossa kuvaamme, miten koulujen eriytyminen ja kaupunkien alueellinen eriytyminen ovat herättäneet julkista keskustelua jo pitkään. Alueellinen eriytymiskehitys kulkeekin käsi kädessä koulujen eriytymisen kanssa. Nämä ilmiöt vahvistavat toisiaan siten, että kun alueet eriytyvät, eriytyvät usein myös koulujen oppilaspohjat. Tällöin eri koulujen oppilaiksi päätyy oppilaita koulukohtaisesti tarkastellen samakaltaisista mutta koulujen välillä verraten erilaisista taustoista. Eriytyneen kaupungin kouluissa samankaltaisista taustoista tulevat oppilaat alkavat keskittyä tiettyihin kouluihin kahta reittiä: asumisen ratkaisujen sekä kouluvalintojen avulla. Koulun

oppilaspohja vaikuttaa koulun maineeseen ja erityisesti hyväosaisten perheiden muutto- ja kouluvalintapäätöksiin. Syvetessään eriytyminen voi kiihdyttää eriarvoisuutta voimistavaa kehää, minkä vuoksi lasten ja nuorten arki voi olla kaupungin eri alueilla varsin erilaista. Eriytyminen on kaupunkeja kokonaisuudessaan muovaava ilmiö, vaikka yleensä julkisessa keskustelussa otetaan huomioon ainoastaan huono-osaisuuden kasautuminen tietyille alueille. Yhtä lailla kuitenkin varakkailla ja hyväosaisilla asukkailla on taipumusta eriytyä omille asuinalueilleen ja omiin kouluihinsa. (Kosunen ym. 2024, 8.)

Eriytymisen ja eriarvoistumisen suhde on sekä tutkimuksellisesti että yhteiskunnallisesti tärkeä. Eriytymisellä eli segregaatiolla tarkoitetaan eri väestöryhmien sijoittumista toisistaan erilleen, esimerkiksi eri kaupunginosiin, kouluihin tai koululuokkiin. Segregaation käsite jaetaan tyypillisesti koulutuksen tutkimuksessa alueellisen segregaation ja koulusegregaation käsitteisiin. (Kosunen & Bernelius 2024, 28.) Eriarvoisuus tarkoittaa resurssien ja mahdollisuuksien epätasaista ja epäoikeudenmukaista jakautumista yhteiskunnan jäsenten välillä. Eriarvoisuus ilmenee esimerkiksi tuloeroina, koulutuksellisina eroina tai hyvinvointi- ja terveyseroina. Epäoikeudenmukaiseksi eriarvoisuus määrittyy varsinkin silloin, kun nämä erot pohjaavat esimerkiksi kansalaisten sukupuoleen, yhteiskuntaluokkaan tai vähemmistöasemaan. Tällöin on olennaista esittää kysymyksiä sosiaalisen liikkuvuuden mahdollisuudesta ja toteutumisesta: onko yhteiskunnan alemmista yhteiskuntaluokista mahdollista kivuta ylempiin yhteiskuntaluokkiin esimerkiksi koulutuksen avulla? (Kosunen & Bernelius 2024, 29.) Tämä on ollut yhteisen ja yhtenäisen peruskoulun alkuperäisidea, mitä havainto oppimistulosten ja sosioekonomisen taustan voimistuvasta yhteydestä haastaa.

Dosentti Venla Bernelius kuvaa teoksessa, miten kaupunkisegregaatiokehityksen taustalla on laajoja yhteiskunnallisia kehityskulkuja, kuten lisääntynyt sosiaalinen ja taloudellinen eriarvoistuminen, työmarkkinoiden muutokset sekä maahanmuuttotaustaisen väestön kasvu ja osittainen ulos jääminen suomalaisilta työmarkkinoilta. Alueellisena lähtökohtana eriytymiselle on toiminut etenkin naapurustojen eriytynyt asuntokanta, eli esimerkiksi vuokra-asumisen ja omistusasumisen epätasainen jakautuminen eri kaupunginosiin, sekä naapurustoihin liittyvät sijainnin, liikenteen ja palveluiden vetovoimatekijät. Sosiaalisesti segregaation vahvin elementti on sosioekonominen erilaistuminen alueiden välillä. (Bernelius 2024, 51.) Syntyneet erot vaikuttavat voimakkaasti siihen, millaisiksi koulujen paikalliset toimintaedellytykset muodostuvat kaupunkinaapurustoissa. Kun koulut keräävät pääsääntöisesti oppilaspohjansa omilta lähialueiltaan, perheiden koulutuksellinen hyvä- tai huono-osaisuus siirtyy koulujen sisään muuntuen koulusegregaatioksi eli oppilaspohjan eriytymiseksi koulujen välillä. Ilmiötä vahvistavat alueellisen eriytymisen syveneminen, hyvä- ja huono-osaisuuden eri ulottuvuuksien kasautuminen samoille alueille sekä huono-osaisuuden taskujen laajeneminen. (Bernelius 2024, 52.) Koulujen segregaatiokehityksen erityisen haastava elementti on, että koulut eivät ole vain prosessin päätepiste, jossa kaupunkisegregaatio heijastuu koulusegregaatioon ja oppimistulosten eriytymiseen koulujen välillä. Koulut ovat myös kaupunkisegregaatioprosessin keskeinen ajuri, jotka voivat vauhdittaa tai vaimentaa naapurustojen eriytymistä. Yleensä naapurustojen ja koulujen segregaatio ovat noidankehämäisessä yhteydessä, jossa eriytyminen yhdellä osa-alueella ruokkii eriytymistä myös toisella. (Bernelius 2024, 53.) **Koulujen ja niiden oppimistulosten eriytyminen oppilaiden ja koulujen välillä on keskeinen huomioitava asia yleisemmän, oppimistulosten keskimääräiseen laskuun liittyvän tarkastelun lisäksi.**

3. Urbaanit periferiat ja oppimistulokset

Kirjassa dosentti Venla Berneliuksen kirjoittamassa luvussa käsitellään eriytymistä ja oppimistuloksia. PISA-tutkimukset ovat osoittaneet, että perhetaustan merkitys suomalaisoppilaiden osaamiselle ja koulujen oppimistuloksille on voimistunut 2000-luvun kuluessa. Kun naapurustojen väliset sosioekonomiset ja etniset erot kasvavat, syvenevät myös erot koulujen lähtökohdissa. Lähtökohtaerot näkyvät koulujen oppimistuloksissa: vaikka koulujen institutionaalinen laatu, eli esimerkiksi opettajien ammatillinen pätevyys, olisi yleisesti tarkastellen Suomessa kauttaaltaan erittäin hyvä, oppimistuloksissa on yhdeksännelle luokalle tultaessa koulujen äärikymmenysten välillä yli kahden vuoden opiskelua vastaavat erot. Koulujen oppimistuloksia on mahdollista myös ennustaa tilastollisesti pelkästään koulun sijaintialueen väestön sosioekonomisen ja etnisen rakenteen perusteella. Suomalaisessa keskustelussa koulutuksellisesti syrjään jäävät alueet, koulutuksen periferiat, on perinteisesti paikannettu erityisesti Itä- ja Pohjois-Suomen maantieteellisesti syrjäisille seuduille. Kaupunkisegregaation myötä kaupunkien huono-osaiset naapurustot ovat nousseet toiseksi kansalliseksi periferiaksi maantieteellisesti syrjään jäävien alueiden rinnalle. Koulutuksen urbaaneja periferioita luonnehtii maantieteellisen etäisyyden sijaan pikemminkin sosiaalinen syrjään jääminen, ja koulutuksellisesti huono-osaiset kaupunkinaapurustot voivatkin sijaita aivan Suomen hyväosaisimpien naapurustojen kainalossa. (Bernelius 2024, 46.)

Suomalaiset koulutuksen urbaanit periferiat ovatkin kansallisessa mittakaavassa monella tapaa yhtä haavoittuvassa asemassa kuin maantieteelliset syrjäseudut. Maan oppimistuloksiltaan heikoimman kymmenyksen kouluista 60 prosenttia sijoittui isojen kaupunkien lähiöihin – alueille, joihin usein keskittyy sosioekonominen huono-osaisuus. (Bernelius 2024, 49–50.) Tämän osalta onkin syytä todeta, että **eriytymiseen ja eriarvoisuuteen liittyvässä keskustelussa urbaanit periferiat ja niiden tukeminen ovat aivan keskeisessä asemassa myös erilaisissa kansallisen tason mittauksissa ja näiden erityiskysymykset tulisi huomioida eritoten.**

4. Nuorten arjen eriytyminen ja eronteot

Riikka Oittinen ja Tiina Luoma (luku 4) tarkastelevat eriytymistä ilmiönä, joka ulottuu useille toisiinsa linkittyville elämän osa-alueille: asumisen lisäksi muun muassa kouluun ja vapaa-ajan aktiviteetteihin, siten vaikuttaen kokonaisvaltaisesti nuorten arjen eriarvoistumiseen. Tämä näkökulma tekee näkyväksi sen, kuinka eriarvoisuus ei kosketa nuoria yksinomaan kodin tai koulun seinien sisäpuolella, vaan ulottuu kokonaisvaltaisesti elämän eri osa-alueille, jotka ovat lisäksi yhteydessä toisiinsa. Arjen moniulotteinen eriarvoisuus eriyttää nuoria sosiaalisesti toisistaan muun muassa kaverisuhteiden osalta. Lisäksi huono-osaisemmista taustoista ponnistavien nuorten on usein vaikeampaa saada etäisyyttä asuinalueellaan ilmenevistä ongelmista tai turvattomuudesta kuin hyväosaisempien nuorten. (Oittinen & Luoma 2024.)

Koulu ja eriarvoisuus -teoksessa olemme huomioineet kouluihin ja eriarvoisuuteen kytkeytyvänä tekijänä koulujen välisen eriytymisen ohella *koulujen sisäisen eriytymisen* eli prosessit, joiden myötä oppilasryhmittely seurailee yhteiskuntaluokan ja etnisyyden mukaisia rajoja, eriyttää näin oppilaspohjaa eri ryhmien välillä saman koulun sisällä. Koulujen sisäinen eriytyminen tapahtuu valikoidun opetuksen tarkoittamattomana ”sivutuotteena” silloin, kun valikoitu opetus järjestetään

ryhmitellen oppilaat pysyviin opetusryhmiin sen mukaisesti. Se kytkeytyy myös perheiden tekemään kouluvalintaan, joka valikoidun opetuksen tarjoamisen myötä antaa erityisesti hyväosaisille perheille mahdollisuuden välttää paitsi tiettyjä kouluja, myös koulujen yleisopetuksen ryhmiä. Nuorten arjessa koulun sisäinen eriytyminen kiinnittyy opetusryhmien erilaisiin maineisiin ja oppimisilmapiiriin, mutta myös sosiaalisiin erotteluihin ”meihin” ja ”muihin”, jotka saattavat toisinaan entuudestaan vahvistaa yhteiskuntaluokan ja etnisyyden mukaisia eroja ryhmittelyn osittain seuraillessa näitä. Koulun sisäinen eriytyminen saattaa myös heijastua opettajien tavoissa mieltää eri luokkien oppilaiden edellytyksiä ja kohdata heitä. (Peltola 2024; Oittinen & Luoma 2024.) Aiemmat tutkimuksen kasvatustieteiden kentältä ovat myös haarukoineet näiden havaintojen yhteyttä koulujen oppimistulosten eriytymiseen ja minäkäsityksen muutoksiin opetusryhmien välillä (ks. Berisha & Seppänen 2017; Kupiainen & Hotulainen 2019; Koivuhovi 2021).

Kokonaisvaltaisesti monilla elämänalueilla vaikuttava eriytyminen heijastuu myös nuorten tulevaisuudensuunnitelmissa ja -haaveissa. Se, mitä nähdään nykyhetkestä käsin mahdolliseksi tulevaisuudessa, näyttäytyy eri tavoin eri taustoista tuleville nuorille. Siinä missä keskiluokkaiset nuoret suunnittelevat tulevaisuuttaan pitkällä aikaperspektiivillä ja verraten luottavaisina, ja missä myös työväenluokkaisilla nuorilla on ajatuksia muun muassa toisen asteen opinnoistaan, erityisen haasteen edessä ovat huono-osaisista taustoista tulevat nuoret, joiden tulevaisuudensuunnittelun aikaperspektiivi yltää heikoimmillaan vain seuraavaan päivään. Jälkimmäisen ryhmän tukeminen on haaste myös koululle, ja tässä tehtävässä sektorirajat ylittävä ammattilaisten yhteistyö olisi tärkeää. (Huilla 2024.)

Kaiken kaikkiaan nuorten arkeen pureutuvat teoksen tulokset osoittavat, että eriytyminen on monitasoinen ilmiö, jonka myötä eriarvoisuus on läsnä nuorten arjessa elämän eri osa-alueet ylittävillä tavoilla, nuorille merkityksellisten sosiaalisten suhteiden muodossa sekä ajallisesti myös tulevaisuuteen vaikuttaen. Eriytymisestä keskusteltaessa on tärkeää huomioida, että myös huono-osaisilla alueilla nuorilla, kuten muilla asukkailla, on myös myönteisiä paikkaidentiteettejä ja näiden tuomia resursseja. **Eriytymisen ja eriarvoisuuden tuottamista ongelmista vaikeimpia ovat sen pienehkön mutta merkityksellisen ryhmän tilanteet, jotka ovat kaikkein heikoimmassa asemassa ja joiden arjessa erilaiset eriytymisen tuottamat haasteet kumuloituvat. Kuten eriytyminen alueellisena ilmiönä vaatii sektorirajat ylittäviä politiikkatoimia, myös koulujen sisällä tämän haavoittuvaisimman ryhmän tukeminen vaatii sektorirajat ylittävää koulu- ja sosiaalitoimen yhteistyötä.**

5. Koulutuksen rahoitus ja tarveperusteinen tuki (TP-raha)

Kaupungeilla on siis ratkaisevan tärkeä asema koulutuksellisen eriarvoisuuden torjumisessa. (Ramos Lobato ym. 2024, 175). Koulujen eriytymisen torjumiseksi eri puolilla maailmaa tehdyt toimet voidaan jakaa karkeasti kahteen päälinjaan: Ensimmäisessä erilaisilla politiikkatoimilla pyritään aktiivisesti purkamaan koulusegregaatiota esimerkiksi kuljettamalla lapsia eri kouluihin tai perustamalla julkisia erikoiskouluja. Toisessa politiikkatoimien mallissa pyritään lieventämään koulujen eriytymisen kielteisiä vaikutuksia myöntämällä niille lisävaroja, niin sanottua tarveperusteista rahoitusta (jäljempänä TP-raha). Tarveperusteista rahoitusta myönnetään kouluille, jotka ovat muita kouluja heikommassa asemassa tiettyjen tilastollisten mittarien mukaan.

Strategioista ensimmäinen, eli segregaation pysäyttäminen tai purkaminen, voi olla hidas tai jopa tehoton keino, mikäli yhteiskunnallinen paine erojen kasvuun on suuri esimerkiksi tuloerojen kasvun myötä. Jälkimmäisen, segregaation vaikutusten lieventämisen taas toivotaan olevan tarkempi ja kohdennetumpi: siinä esimerkiksi annetaan enemmän resursseja niille kouluille, jotka torjuvat köyhyyteen liittyviä sosiaalisia ja yhteiskunnallisia haasteita. Ensimmäiset arvioinnit osoittavat, että Suomessa rahoituksella on mahdollista edistää oppilaiden hakeutumista ja pääsyä opiskelemaan toiselle asteelle. (Ramos Lobato ym. 2024, 175–176.)

TP-rahoitusjärjestelmien mekanismit ovat yhtä monenlaisia kuin koulutusjärjestelmätkin. Niiden taustalla oleva ajatus on kuitenkin sama: kun koulujen eriytyneitä työskentely- ja oppimisolosuhteita tuetaan paikallisesti lisärahoituksella, taataan tasa-arvoisemmat oppimismahdollisuudet koulujen välillä. (Ramos Lobato ym. 2024, 176.) Tässä tutkimuksessa kyselyyn vastanneet ja haastatteluihin osallistuneet TP-rahaa saavien koulujen rehtorien mukaan TP-rahaa käytetään pääosin haavoittuvassa asemassa olevien ryhmien tukemiseen. Palkatut uudet opettajat ovat siis usein erityisopettajia ja/tai suomea toisena kielenä opettavia. Vaikka koulut voivat käyttää lisävaroja kohtalaisen itsenäisesti ja vapaasti, määrärahojen mitoituksen vuoksi todelliset mahdollisuudet varojen käyttöön ovat melko rajalliset. Ensinnäkin TP-rahaa tarjotaan suhteellisen vähän. Vaikka lisäopettajien palkkaaminen on useimpien koulujen toivelistan kärjessä, rahaa siihen ei ole välttämättä riittävästi. Julkisessa keskustelussa jää usein huomiotta, että TP-rahalla ei yleensä voida palkata lisää opetushenkilökuntaa, vaan rahat riittävät avustavaan henkilökuntaan. Koska koulujen rahoitusta on yleisesti vähennetty, mitä monet rehtorit kritisoivat, TP-rahalla voidaan ”vain tukkia koulujen perusrahoituksen aukkoja”. (Ramos Lobato ym. 2024, 180–181.) TP-raha jaetaan kausiluonteisesti tyypillisesti vuodeksi kerrallaan. Tämä estää pitkäaikaista ja strategista (taloudellista) suunnittelua ja vaikeuttaa (kelpoisen) henkilöstön rekrytointia, koska lisähenkilöstöä voidaan palkata vain lyhyisiin ja määräaikaisiin työsuhteisiin. (Ramos Lobato ym. 2024, 187.) **Koulutusjärjestelmän tasa-arvon ja oppilaiden yhdenvertaisuuden näkökulmasta on keskeistä, että rahoitus kohdentuu sitä tarvitseville kouluille systemaattisesti.** Sopivien kriteerien ja yhtenäisten käytänteiden löytäminen ei kuitenkaan ole yksinkertaista. (Ramos Lobato ym. 2024, 184.) Tarveperusteista rahoitusta varten ei ole yhtä ainoaa ratkaisua tai kaikille sopivaa mallia, jota voitaisiin käyttää missä tahansa maassa ja koulutusjärjestelmässä, vaan järjestelmissä on oltava herkkyyttä tunnistaa paikallisten olojen erityispiirteet. Kohdetarpeiden ja -oppilaiden määrittäminen, luotettavien tietojen kerääminen edellä mainittujen määrittämiseksi ja oikeanlainen tasapaino joustavuuden ja tilivelvollisuuden välillä ovat olennaisen tärkeitä rahoitusjärjestelmän tehokkuudelle. (Ramos Lobato ym. 2024, 190.)

6. Lopuksi

Yhteiskunnallisen päätöksenteon näkökulmasta koulujen ja alueiden eriytymistä tarkasteltaessa kenties merkittävimmäksi kysymykseksi nousee eriytymisen prosessin kokonaisuuden hallinta ja siihen vaikuttavien risteävien politiikkakenttien hahmottaminen. (Kosunen & Bernelius 2024, 44.) Kun koulujen eriytymiseen keskeisesti vaikuttavat prosessit hajautuvat usean eri päätöksenteon ja toimenpiteiden suunnittelun sektoreille, kokonaisuus jää herkästi hahmottumatta. Tällöin suomalaisen yhteiskunnan ja koulutusjärjestelmän kannalta keskeiset koulutuksen tasa-arvoon ja eriarvoistumiskehitykseen vaikuttavat toimet saattavat jäädä hallintojärjestelmän välitilaan, jossa ne eivät ole suoranaisesti minkään sektorin vastuualueella eivätkä näin ollen tule toteutetuiksi: osa

asioista päätetään sivistystoimessa, osa kaupunkisuunnittelulautakunnassa, osa teknisessä toimessa ja osa sosiaalitoimessa, eivätkä nämä tahot välttämättä keskustele riittävästi keskenään. (ks. Kosunen & Bernelius 2024, 45.) Koulu voi toimia alueella sosiaalisena solmukohtana, joka yhdistää ihmisiä ja kiinnittää sen asukkaat alueeseen myönteisellä tavalla. Jotta koulut onnistuisivat tässä, työn tueksi tarvitaan ratkaisuja, jotka edellyttävät useilla eri tasoilla tapahtuvien kehityskulkujen tuntemista niin koulutuspolitiikan, kaupunkipolitiikan kuin sosiaalipolitiikankin piirissä. Sosiaalipolitiikan rooli koulujen kehittämisessä on todennäköisesti osa tulevaisuuden keskusteluja myös Suomessa, erityisesti tuoreen sosiaali- ja terveydenhuollon uudistuksen myötä. (Huilla ym. 2024, 226.)

Yksi kansainvälisesti käytetyimmistä eriytymistä lieventävistä toimista on kohdentaa lisäresursseja huono-osaisten alueiden kouluille. Suomessa tarveperusteista rahoitusta käytetään kansallisen mallin ohella toistaiseksi vain joissain kunnissa. Taloudellisia lisäresursseja tarvitaan ennen kaikkea toimivan opetuksen ja kasvatuksen järjestämiseen kouluissa, jotka operoivat huono-osaisuuden ja oppilaiden monien kotikielten kanssa. (Huilla ym. 2024, 226.) Huono-osaisista lähtökohdista tulevat nuoret analysoivat haastatteluissa elämäänsä taitavasti osoittaen ymmärrystä köyhyyden, mielenterveyden ongelmien ja perheidensä haastavien tilanteiden vaikutuksista sekä nykyhetkeensä että tulevaisuuteensa. Koulun, opinto-ohjauksen, sosiaalitoimen sekä nuoria tukevan nuoriso-, sosiaali- ja terveyspolitiikan toimien kohdistaminen kaikkein heikoimmassa asemassa oleviin nuoriin palvelisi näiden nuorten hyvinvointia ja koulupolkujen muodostumista; heidän mahdollisuuksiaan ei tällöin rajaisi ainakaan sisäistynyt huonommuuden tunne tai perheen mukanaan tuomat konkreettiset esteet hyvinvoinnille ja koulunkäynnille. Sen sijaan jo pelkillä koulun toimilla voidaan parantaa niiden työväenluokkaisten tai taloudellisesti huono-osaisten nuorten asemaa, jotka eivät erityisesti kärsi kumuloituneista sosiaalisista ongelmista. Juuri näihin nuoriin vaikuttaa koulun eetos, joka näkyy esimerkiksi oppilasryhmittelyissä sekä aikuisten tavoissa kohdata oppilaita oppitunneilla ja epämuodollisissa tilanteissa. Lisäksi olennaista eetoksessa on aikuisten usko koulussa tehtävään työhön sekä nuorten kykyihin ja mahdollisuuksiin. (Huilla ym. 2024, 230.)

Heterogeenisissä kaupunkikouluissa tarvitaan eetosta, jonka mukaan nuoret ovat monenlaisia ja heillä on monenlaisia tarpeita ja mahdollisuuksia. Tällöin koulun tehtäväksi omaksutaan nuoren maailmaa kunnioittava lähestyminen ja tämän tukeminen mahdollisuuksien mukaan eriytymisestä ja lähtökohtien eriarvoisuudesta huolimatta. Voi olla niin, etteivät huono-osaisuuden kanssa työskentelevät koulut koskaan kamppaile kärkisijoista koulurankingeissä, joissa verrataan koulujen keskiarvoja kaikkien koulujen kesken. Kuitenkin vastoin tilastollisia todennäköisyyksiä näissä huono-osaisten alueiden kouluissa arki sujuu siten, että ne pystyivät tuottamaan kohtalaisen hyviä oppimistuloksia ja laajentamaan oppilaidensa koulutusnäkymiä. Näissä kouluissa oppilaat kohdataan pääsääntöisesti avoimesti ja heitä kohdellaan kunnioittavasti, ja huolimatta nuorten arjen monitasoisesta eriytymisestä ja erilaisista köyhyyden ja huono-osaisuuden vaikutuksista koulut pystyvät myös vastaamaan segregaation kehien tuottamiin kierteisiin. (Huilla ym. 2024, 236.) Tästä kokonaisuudesta julkiseen keskusteluun nousevat usein vain summatiivisen arvioinnin keskimääräiset tulokset kansainvälisissä vertailuissa, jotka ovat vain todella pieni mutta konkreettinen osa sitä työtä, jota huono-osaisten alueiden kouluissa tehdään lasten ja nuorten kanssa. Tämän **työn taloudellinen tukeminen eri politiikkakentillä, julkisessa keskustelussa ja koulujen toimintakulttuureissa on Koulu ja eriarvoisuus -kirjan tulosten valossa keskeistä myös nyt käytävässä PISA-keskustelussa.**

7. Kirjallisuus

Berisha, A. K., & Seppänen, P. (2017). Pupil selection segments urban comprehensive schooling in Finland: Composition of school classes in pupils' school performance, gender, and ethnicity. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *61*(2), 240-254.

Bernelius, V. (2024). Koulutuksen maantiede: oppimistulokset ja kaupunkikehitys. Teoksessa S. Kosunen, S. Juvonen, H. Huilla & M. Peltola (toim.) *Koulu ja eriarvoisuus*. Helsinki: Gaudeamus, 46–63.

Huilla, H. (2024). Nuorten tulevaisuuden toiveet ja koulu. Teoksessa S. Kosunen, S. Juvonen, H. Huilla & M. Peltola (toim.) *Koulu ja eriarvoisuus*. Helsinki: Gaudeamus, 132–150.

Huilla, H., Kosunen, S., Juvonen, S. & Peltola, M. (2024). Lopuksi: Paikallinen koulutuseetos. Teoksessa S. Kosunen, S. Juvonen, H. Huilla & M. Peltola (toim.) *Koulu ja eriarvoisuus*. Helsinki: Gaudeamus, 224–237.

Koivuhovi, S. (2021). Studying in a class with a special emphasis: Changes in children's competence beliefs and mathematical thinking skills and the role of social comparisons. Helsinki: Unigrafia.

Kosunen, S., Juvonen, S., Huilla, H., & Peltola, M. (toim.) (2024). *Koulu ja eriarvoisuus*. Helsinki: Gaudeamus.

Kosunen, S., Peltola, M., Juvonen, S. & Huilla, H. (2024). Johdanto: Eriytyminen ja eriarvoisuus koulussa. Teoksessa S. Kosunen, S. Juvonen, H. Huilla & M. Peltola (toim.) *Koulu ja eriarvoisuus*. Helsinki: Gaudeamus, 7–24.

Kosunen, S. & Bernelius, V. (2024). Segregaation kehillä. Teoksessa S. Kosunen, S. Juvonen, H. Huilla & M. Peltola (toim.) *Koulu ja eriarvoisuus*. Helsinki: Gaudeamus, 27–45.

Kupiainen, S., & Hotulainen, R. (2019). Erilaisia luokkia, erilaisia oppilaita. Teoksessa J. Hautamäki, I. Rämä, & M-P. Vainikainen (toim.), *Perusopetus, tasa-arvo ja oppimaan oppiminen: Valtakunnallinen arviointitutkimus peruskoulun päättövaiheesta* (139–165). (Kasvatustieteellisiä tutkimuksia No. 52). Helsingin yliopisto.

Oittinen, R. & Luoma, T. (2024). Nuorten arki eriytyvässä kaupungissa. Teoksessa S. Kosunen, S. Juvonen, H. Huilla & M. Peltola (toim.) *Koulu ja eriarvoisuus*. Helsinki: Gaudeamus, 67–88.

Peltola, M. (2024). Vertaissuhteet koulun arjessa: ryhmärajoja, erottautumista ja hierarkioita. Teoksessa S. Kosunen, S. Juvonen, H. Huilla & M. Peltola (toim.) *Koulu ja eriarvoisuus*. Helsinki: Gaudeamus, 111–131.

Ramos Lobato, I., Kosunen, S. & Bernelius, V. (2024). Koulutuksellinen eriarvoisuus ja tarveperusteinen resursointi. Teoksessa S. Kosunen, S. Juvonen, H. Huilla & M. Peltola (toim.) *Koulu ja eriarvoisuus*. Helsinki: Gaudeamus, 175–191.

12
JÄLKISANAT
Paikallinen koulutuseetos

Heidi Huilla, Sonja Kosunen, Sara Juvonen & Marja Peltola

Määrittelimme teoksen alussa tehtäväksemme kuvata arkea huono-osaisten alueiden kaupunkikouluissa ja tuoda esille nuorten kokemuksia koulusta ja vapaa-ajalta. Tavoitteenamme on ollut tuoda näkyviin, miten eriytyminen ja eriarvoisuus kytkeytyvät yhteen ja miten ne näkyvät ja tuntuvat konkreettisesti nuorten arjen eri osa-alueilla ja kouluissa. Teoksessa on tuotu yhteen monipuolisesti aiempaa kansainvälistä ja kotimaista tutkimuskirjallisuutta ja analysoitu havainnointi- ja haastatteluaineistoa. Näiden pohjalta olemme kuvanneet teoreettisia kehityskulkuja sekä paneutuneet yksityiskohtaisesti nuorten elämään heidän omasta näkökulmastaan. Erityisesti Tammivaaran, Haapaharjun ja Lehmuslaakson kouluja käyvien nuorten haastatteluissa on tullut esille uutta tietoa aiempaan tutkimukseen nähden. Nuoret puhuvat haastatteluissa tarkkanäköisesti ja analyyttisesti arjestaan huono-osaisella alueella ja moninaisen oppilasjoukon koulussa. Nuorten ääni kuuluu kuitenkin harvoin heitä koskevassa julkisessa keskustelussa. Teoksen alussa nostimme esille katkelman Sandran, Elsan ja Lauran haastattelusta, jossa he pohtivat rahan, koulun käytäntöjen ja kaupunkisuunnittelun merkitystä omalle elämälleen. He kertovat, miten hyvä- ja huono-osaisuus näkyvät nuorten pukeutumisessa ja hygieniassa, harrastamisessa, yhtenäisen peruskoulun oppilasryhmittelyissä sekä asuinalueiden profiilissa ja antavat samalla esimerkin siitä, miten eriytyminen tuottaa eriarvoisuutta nuorten elämään.

Olemme teoksessa myös analysoineet, mitä nämä arjen konkreettiset kuvaukset kertovat eriytymisen ja eriarvoisuuden suhteesta sekä pohtineet, miten eriarvoisuutta voitaisiin vähentää kaupunkikouluissa

ja nuorten elämässä. Teoksen lähtökohtana on ollut, että eriarvoisuus rakentuu sekä koulutusjärjestelmän sisällä että koulutuksen välityksellä. Tarkastelun kohteena ovat näin olleet arkinen toiminta ja ihmisten väliset suhteet koulujen sisällä sekä se, miten koulutusjärjestelmä saattaa itsessään tuottaa ja uusintaa erilaisia etuoikeuksia ja huono-osaisuutta. Tarkastelumme on laajentunut koulun seinien ulkopuolelle eriytyneisiin kaupunkialueisiin, sillä koulua ja sen aluetta ei voida erottaa toisistaan eriarvoisuutta käsiteltäessä. Tässä loppuluvussa kokoamme yhteen teoksen keskeisiä havaintoja ja päätelmiä. Pohdimme, millaiselle pohjalle rakentuu sellainen paikallinen koulutuseetos, joka tukee kaikenlaisista taustoista tulevia nuoria.

ERIYTYMISKEHITYKSEN RAKENTEELLISET MUODOT

Jotta eriytymiskehitykseen voidaan puuttua ja sen seurauksia lievittää, on tunnistettava useita toisiinsa kietoutuvia ongelmia. Kaupunki-, koulu- ja opettajasegregaation noidankehään vaikuttavat monet erilaiset politiikkatoimet ja niiden odotetut ja odottamattomat seuraukset. Asuinalueen maine on merkittävä alueiden ja koulujen eriytymistä lisäävä tai toisaalta ehkäisevä tekijä. Se vaikuttaa koulun maineeseen riippumatta koulun pedagogisesta laadusta, toimintakulttuurista tai eetoksesta, ja maineen syntyä ja kehittymistä ohjaa keskiluokkainen katse. Tällä tarkoitamme sitä, että jonkin alueen kielteinen maine syntyy usein keskiluokkaisessa asemassa olevien aikuisten määrittämänä, eikä maineella välttämättä ole mitään tekemistä kyseisen alueen, koulun tai sen arjen kanssa. Huhut ja mainetta rakentavat tarinat kantavat kaupungissa kauas ainakin silloin, kun ne ovat kovin kielteisiä. Keskiluokkaisen aikuisen näkökulma ei kuitenkaan välttämättä vastaa esimerkiksi työväenluokkaisen nuoren käsitystä asuinalueestaan tai koulustaan. Maineen muodostumisessa tulevatkin näkyväksi yhteiskunnalliset valtasuhteet eli se, kenen äänellä on merkitystä.[1] Huono-osaisilla asuinalueilla asuvien nuorten suhde asuinalueeseensa on monitahoinen, ja siinä ilmenevät yhteiskuntaluokkapohjaiset linjat. Vaikka huono maine rakentuu siis pitkälti keskiluokan määrittelemänä, se vaikuttaa eniten heikommassa asemassa oleviin

kouluihin ja nuoriin. Tämä on yksi eriarvoisuuden ilmenemismuodoista, jossa kielellinen valta on ilmeistä.

Kaupunkisegregaatio saattaa pahimmillaan muodostaa kaupunkien sisälle yhä syvenevää huono-osaisuutta ja eriarvoistumista, johon koulut väistämättä joutuvat reagoimaan. Kaavoitus- ja maankäyttöpolitiikka, kaupunkisuunnittelu, kouluarkkitehtuuri sekä liikenteeseen ja asuinalueiden viihtyvyyteen liittyvät toimet ovat niitä polittisia toimia, joiden avulla kouluihin ja niiden maineeseen vaikutetaan kaupungeissa. Koulutuspolitiikalla on tässä osansa. Koulu voi toimia alueella sosiaalisena solmukohtana, joka yhdistää ihmisiä ja kiinnittää sen asukkaat alueeseen myönteisellä tavalla. Jotta koulut onnistuisivat tässä, työn tueksi tarvitaan kuitenkin ratkaisuja, jotka edellyttävät useilla eri tasoilla tapahtuvien kehityskulkujen tuntemista niin koulutuspolitiikan, kaupunkipolitiikan kuin sosiaalipolitiikankin piirissä. Sosiaalipolitiikan rooli koulujen kehittämisessä on todennäköisesti osa tulevaisuuden keskusteluja myös Suomessa, erityisesti tuoreen sosiaali- ja terveydenhuollon uudistuksen myötä.

Yksi kansainvälisesti käytetyimmistä eriytymistä lieventävistä toimista on kohdentaa lisäresursseja huono-osaisten alueiden kouluille. Suomessa tarveperusteista rahoitusta käytetään kansallisen mallin ohella toistaiseksi vain joissain kunnissa. Kansallista rahoitusmallia kehitetään tätä kirjoitettaessa, ja teoksessa käytettyjen aineistojen tuottamisen jälkeen tarveperustaisen rahanjaon mallit ovatkin muuttuneet jonkin verran. Kansallista tarveperustaista rahoitusta valmistellaan kohdennettavaksi siten, että se vastaisi paremmin erilaisilla alueilla sijaitsevien koulujen erilaisiin tarpeisiin. Myös paikalliset mallit ovat tarkentuneet ja vastaavat kohdennetummin koulujen todellisiin tarpeisiin. Taloudellisia lisäresursseja tarvitaan ennen kaikkea toimivan opetuksen ja kasvatuksen järjestämiseen kouluissa, jotka operoivat huono-osaisuuden ja oppilaiden monien kotikielten kanssa. Helsingissä tarveperusteisella lisärahoituksella on ollut mahdollista esimerkiksi palkata lisää henkilöstöä. Ongelmana on kuitenkin lisäresurssien vähäisyys; lisärahoituksella katetaan edellisinä vuosina perusrahoituksesta leikattua osuutta, jolloin ei useinkaan ole mahdollista palkata esimerkiksi lisää

opetushenkilökuntaa, vaikka sille olisi tarvetta. Esimerkiksi avustajien palkkaaminen auttaa toki koulutyön arjessa mutta ei voi korvata opettajaa silloin, kun on tarve pedagogiselle osaamiselle. Lähtökohtaisesti tarveperusteinen rahoitus on kaupunkisegregaation seurausten lieventämisen keskeinen työkalu, jolla voidaan reagoida nopeasti segregaation seurauksiin. Se ei kuitenkaan pureudu segregaation juurisyihin, joihin tarvitaan toisenlaisia politiikkatoimia. Segregaation kehiä ruokkii ennen kaikkea laajempi yhteiskunnallinen eriarvoisuus, joka syntyy koulujen ja alueiden eriytymiskehityksen myötä ja johon vaikuttavat monenlaiset yhteiskunnalliset kehityskulut myös koulujen ja alueiden ulkopuolella.

Kaupunki- ja koulusegregaatio myötävaikuttavat myös opettajasegregaatioon, josta tarvitsemme Suomessa lisää tutkimustietoa. Jos eriytyminen kiihtyy, on mahdollista, että joihinkin kouluihin alkaa olla vaikeaa saada pysyviä ja kelpoisia opettajia.[2] Kaupunkisegregaation ehkäisemisen ja lievittämisen ohella esimerkiksi koulutettavien opettajien määrä, koulutuksen sisältö ja palkan määrä vaikuttavat tilanteeseen. Paikallisen koulutuseetoksen luomisen ja ylläpitämisen näkökulmasta on ongelmallista, jos henkilöstö vaihtuu tiuhaan, sillä osaava henkilökunta toimii koulua ympäröivien rakenteiden ja odotusten sekä nuorten yksilöllisten elämäntilanteiden välissä.[3] Opettajat ovat koulutuksen välittäjiä ja vaikuttavat näin konkreettisesti lasten ja nuorten koulu- ja urapolkuihin.

NUORTEN ERIYTYVÄT ELÄMÄT

Nuorten arjen tarkastelu sekä koulussa että vapaa-ajalla piirtää kuvaa siitä, että tilastollisesti huono-osaisen alueen sisälläkin nuoret elävät varsin erilaista elämää kotona ja naapurustoissa, koulussa ja vapaa-ajalla perhetaustastaan riippuen. Eriytyminen yhteiskuntaluokan ja etnisyyden mukaan näkyy erityisesti yläkouluissa, joihin kootaan oppilaita laajemmalta alueelta kuin alueen yksikkökooltaan pienempiin alakouluihin tai päiväkoteihin – koulut keräävät saman katon alle nuoria keskiluokkaisista hyväosaisista perheistä, työväenluokkaisista perheistä sekä huono-osaisuudesta kärsivistä perheistä. Yläkoulun oppilaspohja voi huono-osaisella alueella olla näin ollen taustoiltaan varsin moninainen.

Oppilaiden moninaiset taustat ovat perustava osa koulun toimintakulttuuria ja paikallista koulutuseetosta. Siksi olisi tärkeää, että taustojen moninaisuus nähtäisiin koulun toiminnan lähtökohtana, ei ongelmana, joka tulee ratkaista.

Kaikissa yhteiskuntaluokissa ja etnisissä ryhmissä perheet ovat monenlaisia ja keskenään erilaisia. Kouluissa ei välttämättä tulla ajatelleeksi, että olemme tottuneet pitämään keskiluokkaista elämäntapaa ja resursseja normaalina ja kaikille mahdollisena, ja toisaalta, että työväenluokkaisuus ja huono-osaisuus eivät tarkoita samaa asiaa. Lisäksi kaikki huono-osaiset perheet eivät kärsi samanlaisista ongelmista, mutta huono-osaisuus vaikuttaa ymmärrettävästi niihin resursseihin, joilla vanhemmat voivat lastensa koulunkäyntiä tukea. Koulun arki sopii hyvin yhteen keskiluokkaisen elämäntavan kanssa:[4] siihen kuuluu useimmiten tavoitteellisuus lasten koulupolussa ja siihen liittyvissä valinnoissa, kuten nuoret tämän teoksen luvuissa kuvaavat. Perheissä, joissa ei toimita tämän keskiluokkaisen ideaalin mukaisesti, voidaan elää nuoren näkökulmasta hyvää ja vakaata elämää, silloinkin, kun sitä varjostaa taloudellisten resurssien puute. Toisaalta huono-osaisuus aiheuttaa joidenkin nuorten elämään varsin konkreettisia sosiaalisia ongelmia, kuten päihteiden väärinkäyttöä perheessä. Nämä nuoret ja heidän perheensä tarvitsevat monialaista tukea. Joillekin nuorille taas olisi ensiarvoisen tärkeää, että koulu tarjoaisi mahdollisimman kattavasti näköaloja koulutuspolkuihin ja tulevaisuuden eri vaihtoehtoihin. Eriarvoisuuden näkökulmasta onkin olennaista tunnistaa oikein lasten ja nuorten nykyisyyteen ja tulevaisuuden toiveisiin vaikuttavat haasteet. Erilaisten elämäntyylien, käytettävissä olevien pääomien ja huono-osaisuuden tuottamien ongelmien tunnistaminen vaatii koulun aikuisilta herkkyyttä ja yhteiskunnallista lukutaitoa.[5] Monitahoisempi keskustelu yhteiskuntaluokasta ja siihen kytkeytyvistä eriarvoisuuksista suomalaisella koulun kentällä ja myös esimerkiksi opettajankoulutuksessa olisi hyödyllistä paitsi opettajille myös ennen kaikkea lapsille ja nuorille, joiden nykyisyyteen ja tulevaisuuteen kouluissa vaikutetaan.[6]

Nuorten arki koulussa ja kotona sekä vapaa-ajan aktiviteetit kietoutuvat yhteen. Koulujen sisällä tämä näkyy muun muassa vertaissuhteissa

ja kaveriporukoiden muodostamisessa: heikoimmassa asemassa olevat nuoret hakeutuvat yhteen koulussa ja vapaa-ajalla, koska se tuo heille turvaa ja kokemuksia yhteisöön kuulumisesta. Alakouluissa ilmenevät yhteiskuntaluokkaan pohjautuvat erot voivat jatkua yläkoulun kaverisuhteissa siitä huolimatta, että kouluissa pyritään aktiivisesti sekoittamaan oppilaita sosiaalisin perustein, eli eri taustoista tulevia nuoria sijoitetaan samoihin opetusryhmiin. Luokkamuotoinen painotettu opetus puolestaan jyrkentää entisestään sosiaalisia jakoja kaverisuhteissa.[7]

Sosioekonomisesti kaikkein hyvä- ja huono-osaisimpien nuorten vapaa-aika ja sosiaaliset verkostot eriytyvät myös toisistaan. Tässä teoksessa puhuvat keskiluokkaiset nuoret viettävät suurehkon osan vapaa-ajastaan erilaisissa ohjatuissa ja maksullisissa aktiviteeteissa, kun taas työväenluokkaisten nuorten vapaa-aikaan kuuluu enemmän omaehtoista harrastamista, kotona olemista ja kavereiden kanssa ”hengaamista”. Useiden nuorten kerääntyminen yhteen esimerkiksi paikalliselle ostoskeskukselle, ”ostarille”, herättää paheksuntaa keskiluokkaisissa perheissä, niin nuorten kuin heidän vanhempiensakin parissa. Ostarilla aikaa viettäville nuorille tämä sosiaalisuuden muoto saattaa kuitenkin tarjota mahdollisuuden viettää aikaa sellaisten ihmisten seurassa, joiden arki on samantyyppistä ja jotka ovat helposti tavoitettavissa (eivätkä vietä aikaa maksullisissa, aikaa vievissä harrastuksissa).[8] Ostari ja kavereiden kanssa hengailu myös voimistavat paikkaan kiinnittyvää kuulumisen tunnetta ja paikallista identiteettiä.[9] Paikkaan kiinnittyminen näkyy myönteisesti erityisesti heikommista asemista tulevien nuorten kohdalla, mikä saattaa osaltaan vaikuttaa siihen, että he näkevät asuinalueensa myös mahdollisena aikuisiän asuinpaikkana, kun taas tutkimamme keskiluokkaiset nuoret pyrkivät huono-osaisilta alueilta pois. Huomattavaa on, että tilastollisesti samankaltaisilla asuinalueilla perhetausta määrittelee usein pitkälti sitä, millaisia nuorten elämän hyvät puolet ja ongelmat ovat.

Yläkoulun 7.–8.-luokkalaisten haastatteluissa nuorten tulevaisuuden haaveet ja toiveet eriytyvät niin ikään perhetaustan mukaan. Erityisesti kaikkein heikoimmassa asemassa olevien nuorten tavoitteissa tulevat esille huono-osaisuuden tuottamat rajoitteet. Heidän tulevaisuuden

toiveensa vaikuttavat lyhytjänteisiltä ja epävarmoilta, toisin kuin keskiluokkaisten nuorten haaveet ja toiveet. Huono-osaisista lähtökohdista tulevat nuoret analysoivat haastatteluissa elämäänsä taitavasti osoittaen ymmärrystä köyhyyden, mielenterveyden ongelmien ja perheidensä haastavien tilanteiden vaikutuksista sekä nykyhetkeensä että tulevaisuuteensa. Koulun, opinto-ohjauksen, sosiaalitoimen sekä nuoria tukevan nuoriso-, sosiaali- ja terveyspolitiikan toimien kohdistaminen kaikkein heikoimmassa asemassa oleviin nuoriin palvelisi näiden nuorten hyvinvointia ja koulupolkujen muodostumista; heidän mahdollisuuksiaan ei parhaassa tapauksessa tällöin rajaisi ainakaan sisäistynyt huonommuuden tunne tai perheen mukanaan tuomat konkreettiset esteet hyvinvoinnille ja koulunkäynnille. Sen sijaan jo pelkillä koulun toimilla voidaan parantaa niiden työväenluokkaisten tai taloudellisesti huono-osaisten nuorten asemaa, jotka eivät erityisesti kärsi sosiaalisista ongelmista. Juuri näihin nuoriin vaikuttaa koulun eetos, joka näkyy esimerkiksi oppilasryhmittelyissä sekä aikuisten tavoissa kohdata oppilaita oppitunneilla ja epämuodollisissa tilanteissa. Lisäksi olennaista eetoksessa on aikuisten usko koulussa tehtävään työhön sekä nuorten kykyihin ja mahdollisuuksiin.[10]

ERIARVOISUUDEN ARKISET MUODOT KOULUSSA

Koulusegregaatio rakentuu paitsi koulujen välisenä myös koulujen sisäisenä ilmiönä. Se ei ole vain numeroita ja oppilaiden prosentuaalisia osuuksia, vaan sitä, kuka viereisessä pulpetissa istuu ja millaista koulunkäynti eri kouluissa ja koulujen eri luokilla on. Koulujen välisenä ilmiönä segregaatio tarkoittaa eri koulujen oppilaiden erilaisia taustoja ja oppimistuloksia. Koulujen suorittama oppilasvalikointi ja perheiden tekemät kouluvalinnat puolestaan vaikuttavat sekä koulujen väliseen että niiden sisäiseen eriytymiseen. Koulun sisäisellä eriytymisellä viittaamme eri opetusryhmien välisiin eroihin koulun sisällä. Ne noudattelevat nuorten sosiaalisia taustoja, kun ryhmittelyn välineenä on käytetty painotettuun opetukseen ja yleisopetukseen osallistumista. Oppilasryhmittely onkin koulun arjessa keskeisin hallinnollinen toimi, jolla voidaan vaikuttaa

eriarvoistaviin rakenteisiin ja yhteisen peruskoulun tavoitteen toteutumiseen. Painotetun opetuksen luokille päätyivät myös tämän tutkimuksen kouluissa pääsääntöisesti ylempien yhteiskuntaluokkien ja valtaväestön perheiden nuoret. Nämä jakolinjat näkyvät nuorten kaverisuhteissa ja tavoissa ymmärtää varallisuuteen ja etnisyyteen liittyviä eroja. Koulujen valintoihin ja vapaaehtoisuuteen perustuvat ryhmittelykäytännöt saattavat tällöin ylläpitää ja vahvistaa yhteiskunnallisia jaotteluja. Yksi tämän teoksen tärkeimmistä tuloksista onkin, että oppilasryhmittelyiden merkitys nuorten sosiaaliselle sekoittumiselle ja keskinäisille suhteille on huomattava: yhteisessä peruskoulussa kaikenlaiset nuoret vaikuttavat tapaavan toisiaan lähinnä luokkahuoneiden ulkopuolella, eikä sielläkään välttämättä synny nuorten taustasta riippumattomia kaverisuhteita. Toisaalta oppilaiden sijoittelu sosiaalisesti sekoittuneisiin ryhmiin ei yksin riitä, vaan oppilaiden ryhmärajat ylittävien sosiaalisten suhteiden tukemiseen tarvitaan myös koulun aikuisten ammattitaitoa ja tukea.[11]

Keväällä 2023 Helsingissä roihahti varsin voimakas ja tunteitakin herättänyt keskustelu koulujen oppilasryhmittelyistä, kun kaupungin viranhaltijat ehdottivat painotetun opetuksen järjestämistä ilman painotusaineiden ja yleisopetuksen mukaan ryhmiteltyjä opetusryhmiä. Keskustelu osoitti, miten herkästä ja toisaalta arkisesta, perheiden ja koulujen arkeen vaikuttavasta asiasta eriytymisessä, eriarvoisuudessa ja oppilaiden kouluissa toteutettavissa ryhmäjaoissa on kysymys. Julkiseen keskusteluun ottivat osaa niin poliitikot, tutkijat, huoltajat, entiset painotusluokkalaiset, opettajat kuin rehtoritkin ja asiaa puitiin viikkojen ajan eri lehdissä, sosiaalisessa mediassa ja radiossa. Keskustelua käytiin julkisuudessa ainakin suomeksi ja ruotsiksi. Yleisopetuksessa olevien nuorten, heidän huoltajiensa tai maahanmuuttotaustaisten perheiden ääntä ei keskustelun tuoksinassa juuri kuultu. Alaan perehtynyt tutkijakunta toi esiin tutkimustietoa alueellisesta eriytymisestä, koulujen välisestä ja sisäisestä eriytymisestä ja eriarvoisuudesta. Tämä tieto on rakennettu vuosien mittaan monitieteisesti, ja tämä teos jatkaa tämän tiedon syventämistä.

Alueiden eriytyminen sekä koulujen välinen ja sisäinen eriytyminen ovat arkipäivää suurissa suomalaiskaupungeissa. Tällä hetkellä poliittisesti herkkä aihe on, miten nämä eri eriytymisen muodot rakentuvat. Sekä tämän teoksen taustalla olevista tutkimuksista että laajasta aiemmasta tutkimuksesta[12] tiedämme varmaksi sen, että valikoitujen oppilasryhmien perustaminen tekee kouluihin sisäisiä jakoja yleisluokkien ja painotusluokkien välille. Tilastollisesti tarkastellen nämä erot muotoutuvat eroiksi oppimistuloksissa ja luokkien sosioekonomisessa rakenteessa, mitä kutsutaan koulun sisäiseksi eriytymiseksi. Mikäli valikoituihin ryhmiin pääseminen on sidoksissa lasten ja nuorten kotitaustojen eroihin, tätä voidaan kutsua myös eriarvoisuuden uusintamiseksi.

Olisiko näin ollen syytä purkaa luokkamuotoiset valikoidut oppilasryhmät peruskoulusta, kuten Helsingin viranhaltijat esittivät? Tämä kysymys ratkaistaan poliittisesti, eikä se ole helppo. Yhdellä koulutuspolitiikan saralla tehdyt muutokset voivat säteillä toisille; esimerkiksi tietyillä alueilla valikoitujen ryhmien purkaminen voi muuntua syveneväksi aluesegregaatioksi tai kasvaviksi koulujen välisiksi eroiksi. Samanaikaisesti on kuitenkin varsin laajaa ja selvää näyttöä siitä, miten ja millä perusteella koulujen sisäiset, opetusryhmien väliset erot syntyvät. Näin ollen on niin ikään poliittista päätöksentekoa olla tekemättä muutoksia nykyhetken käytäntöihin. Oppilasryhmittelykeskustelussa vastakkaisille puolille asettuneet tahot ovat kuitenkin olleet yhtä mieltä siitä, että tarveperusteista tukea tulisi vahvistaa ja kasvattaa, jotta erojen syveneminen ei jatkuisi.

Painotetun opetuksen järjestämisen tapoja koskeva tutkimus on tehnyt näkyväksi sen, että koulun käytännöissä voi syntyä eriarvoisuuden arkisia muotoja. Koulun aikuiset, rehtorit ja opettajat, ovatkin tärkeitä toimijoita esimerkiksi oppilaiden osallisuuden ja osallistumisen mahdollistajina. Osallisuus ja osallistaminen muodostavat keskeisen osan demokraattista koulua, joka vahvistaa nuorten kuuluvuutta yhteiskuntaan ja toimijuutta siinä. Nuorille, joilla on korostunut riski jäädä ja tulla jätetyksi yhteiskunnan laitamille, demokraattisen koulun tavoitteeseen pyrkiminen olisi erityisen tärkeää. Huono-osaisten alueiden rehtorit ovat monella tapaa paljon vartijoina. Heidän tulisi osata liikkua

erilaisilla päätöksenteon kentillä, tuntea koulun paikallinen konteksti ja tietoisesti ajaa sosiaalisen oikeudenmukaisuuden toteutumista. Tämä vaatii varsin laajaa ymmärrystä moninaisista yhteen kietoutuvista eriarvoisuutta muodostavista tekijöistä, ja yhteiskunnallinen ymmärrys onkin olennainen osa eriytyvän kaupungin pedagogisten ammattilaisten osaamista. Keskeistä on johtajan rooli koulun kasvatuseetoksen veturina, jonka suunnan rehtori valitsee joko tietoisesti tai tietämättään. Koulut, rehtorit tai opettajat eivät pääse pakoon yhteiskunnallista rooliaan. Sillä, mitä koulun aikuiset pitävät tärkeimpinä tehtävinään, on suuri merkitys erityisesti huono-osaisista taustoista tuleville nuorille. Koulussa voidaan parhaimmillaan kasvattaa nuorten osallisuutta ja laajentaa heidän koulutuspolkujaan tai pahimmillaan asettaa niille rajat. Jotta koulu voi toimia paikkana, joka ei ainoastaan tuota nuorten yhteiskunnallista asemaa uudelleen vaan mahdollistaa myös sen uudistamisen, sekä koulujen aikuisten että käytäntöjä ohjaavien hallinnon ammattilaisten on ymmärrettävä tässä teoksessa kuvattuja moniulotteisia ilmiöitä.

MITÄ KOULUISSA VOIDAAN TEHDÄ ERIARVOISUUDEN TORJUMISEKSI?

Koulut voivat tukea heikommista lähtökohdista tulevia nuoria monilla konkreettisilla käytännön järjestelyillä. Jos painotettua opetusta järjestetään, sen tulisi olla aidosti tarjolla kaikille nuorille. Kouluissa voidaan kiinnittää huomiota erityisesti harkittujen ryhmittelykäytäntöjen ja eri opetusryhmien ryhmäytymisen lisäksi myös esimerkiksi siihen, että painotetusta opetuksesta tiedotettaisiin useammilla kielillä.[13] Olisi myös syytä pohtia, voisiko luokkajaon toteuttaa jotenkin muuten kuin erottamalla toisistaan painotettu opetus ja yleisopetus. Kuten edellä on tullut esille, oppilasvalikoinnin ja sen mukaan toteutetun oppilasryhmittelyn voidaan katsoa uusintavan sosiaalisia erontekoja paitsi tilastollisesti sosioekonomisia mittareita tarkastellen myös laadullisesti nuorten vertaissuhteita analysoiden: kaveriporukat ovat keskenään usein kuin samasta puusta ja toisista porukoista kovin erillään, eikä ryhmärajojen ylittäminen ole kovin tavallista.

Koulujen henkilöstö tarvitsee täydennyskoulutusta, jotta he osaavat kohdata erilaisia oppilaita. Monissa kouluissa käytäntöjä onkin kehitetty jo vuosikymmeniä. Osa opettajakunnasta on kuitenkin kohdannut nuorten taustojen moninaistumisen työuransa aikana. Tutkimuksista tulee esille, että opettajilla ei aina ole uskoa omaan osaamiseensa toteuttaa esimerkiksi kielitietoista opetusta.[14] Oppilaiden vertaissuhteissa ilmenevän rasismin tunnistaminen ja siihen puuttuminen on niin ikään puutteellista, mikä näkyy myös meidän aineistoissamme. Toisinaan koulun aikuistenkin asenteet ja käyttäytyminen saattavat olla rasistisia.[15] Tähän tulisi työyhteisöissä kyetä puuttumaan. Etnisiin ja rodullistettuihin vähemmistöihin kuuluvat nuoret kohtaavat usein rasismia vapaa-ajallaan, mikä on kohtuutonta; tilanne vaikeutuu entisestään, jos siihen syyllistyvät myös aikuiset, joiden tehtävänä on taata nuorten turvallinen kasvu. Samaan aikaan on huomionarvoista, että pääosin valtaväestön nuorista koostuvissa koululuokissa ymmärrys etnisestä moninaisuudesta, rasismista ja erilaisuuden kohtaamisesta jää herkästi pinnalliseksi. Monikulttuurisuuskasvatusta tulisi tehdä lähtökohdasta, jossa jokainen kouluyhteisön jäsen taustastaan riippumatta ymmärretään osaksi koko monikulttuurista yhteisöä.[16]

Koulusegregaation vähentämisen näkökulmasta ei ole riittävää, että erilaisista taustoista tulevia nuoria osoitetaan samaan kouluun, vaan koulut tarvitsevat aikaa ja henkilöstöresursseja moninaisen oppilasjoukon ryhmittelemiseen, ryhmäyttämiseen ja kohtaamiseen. Tarvitaan myös lisää tutkimusta siitä, millaiset asiat yhdistävät erilaisista taustoista tulevia nuoria koulun arjessa sekä minkälainen rooli kouluilla voi olla nuorten tuomisessa yhteen. Varsin tärkeää on myös alueiden viihtyisyyteen panostaminen, sillä se tukee sekä kouluissa tehtävää työtä että nuorten hyvinvointia. Nuorten kuuleminen ja alueen paikallisten vahvuuksien ja haasteiden erityispiirteiden tunteminen ja tukeminen on myös ensiarvoisen tärkeää. Koulut tarvitsevat aikaa paikallisen koulutuseetoksen rakentamiseen. Koulun aikuisten olisi esimerkiksi pystyttävä keskustelemaan siitä, miten sosiaaliset erot vaikuttavat nuorten arkeen ja synnyttävät erotteluja opetustilanteiden ohella muissa koulun tiloissa ja vapaa-ajalla. Parhaimmillaan kouluissa voidaan tutustuttaa oppilaita

lähialueisiin ja harrastusmahdollisuuksiin. Perheiden moninaisuuden tunnistaminen sekä kodin ja koulun yhteistyöhön panostaminen palvelisivat sekä oppilaita että koulun aikuisia. Erilaisista taustoista tulevat huoltajat voivat olla myös tärkeä tekijä koululaisten välisen yhteisöllisyyden rakentumisessa. Ennen kaikkea olennaista kouluarjen suunnittelussa on ottaa huomioon, että yhteiskunnallisen eriytymisen ja eriarvoistumisen seuraukset vaikuttavat joihinkin nuoriin voimakkaammin kuin toisiin. Köyhyyden, ulkopuolisuuden ja rasismin kohtaaminen eivät koske kaikkia nuoria samalla tavalla, mutta kaikilla alueen ja koulun nuorilla on niihin yleensä jokin kosketuspinta.

LOPUKSI

Koulua ympäröivä alue määrittää kaupunkikouluissa oppilaspohjaa, ja alueiden eriytymiskehityksellä on näin ollen suora yhteys koulujen toimintaan. Oppilaspohjan koostumus koko koulun tasolla ei kuitenkaan kerro koulun ”laadusta” tai yksiselitteisesti edes sen toimintaympäristöstä, mikäli samanaikaisesti ei oteta huomioon oppilasryhmittelyjä, koulun rahoituspohjaa, arjen järjestämistä pedagogisin toimin tai sosiaalisten hierarkioiden vaikutuksia. Tilastollisesti samannäköiset koulut saattavat olla edellä lueteltujen tekijöiden vaikutuksesta hyvinkin erilaisia luokkahuonetasolla. Ei siis ole niin, että koulut, joissa käy enimmäkseen ylempien yhteiskuntaluokkien perheiden lapsia, olisivat lähtökohtaisesti ”hyviä” ja koulut, joissa käy vähävaraisten perheiden lapsia, olisivat ”huonoja”. Jos koulun sijaintialueelle kuitenkin kasaantuu paljon huono-osaisuutta ja jos lisäksi monet oppilaista eivät vielä hallitse vahvasti opetuskieltä, koulun henkilöstöä pitää kouluttaa ja käytäntöjä on tarkasteltava kriittisesti. Kaikkeen tähän tarvitaan useimmiten rahaa, jonka kohdentamisesta valtio ja kunnat ovat vastuussa. Rehtoreilla on myös sananvaltaa siihen, miten resursseja käytetään mielekkäästi. Huono-osaisuuden kasautumisen ilmiö ei ole yksittäisten koulujen ratkaistavissa, vaan ratkaisuun tarvitaan myös alue-, kaupunki-, koulutus- ja sosiaalipolitiikkaa, jotka pyrkivät vaikuttamaan eriytymiskehitykseen ja lieventämään sen kielteisiä seurauksia.[17] Muillakin yhteiskunnallisesti

merkittävillä tekijöillä ja toimijoilla, kuten medialla, on valtaa vaikuttaa kehityskulkuihin.[18] Media voi vaikuttaa kaupunki- ja koulusegregaatioon esimerkiksi aiheen- ja sananvalinnoilla sekä sillä, millaisia tekijöitä nostetaan esiin koulujen laadun mittareina.[19]

Myös kouluissa on toki mahdollista toimia eriytymiskehitystä vastaan. Koulun sijaintialueen erityisyyden huomioon ottavalla koulutuseetoksella on merkitystä koulujen arkitodellisuudelle ja nuorten koulupoluille. Kiinnostava kysymys onkin, mikä lopulta on hyvä koulu ja mikä on sen tehtävä. Klassikkoteoksessaan *Fifteen thousand hours* professori Michael Rutter[20] ja kumppanit ehdottavat, että kouluilla, jotka pystyvät tuottamaan muun muassa hyviä oppimistuloksia oppilailleen on eetos, jossa lapsiin ja nuoriin sekä heidän oppimiseensa suhtaudutaan optimistisesti.[21] Määritelmä on lavea, mutta sisältää tärkeän lähtökohdan, eli uskon oppilaiden kykyihin oppia riippumatta heidän taustastaan. Eetoksen voi ajatella syntyvän toisaalta koulun oppilaspohjan ja nuorten elämäntodellisuuksien, toisaalta koululle asetettujen muodollisten tavoitteiden ja rakenteiden ristipaineessa. Näiden kahden välittäjänä toimivat koulun aikuiset ja ilmapiiri: olennaista on se, miten koulujen aikuiset näkevät oppilaansa.[22]

Heterogeenisissä kaupunkikouluissa tarvitaan eetosta, jonka mukaan nuoret ovat monenlaisia ja heillä on monenlaisia tarpeita ja mahdollisuuksia. Tällöin koulun tehtäväksi omaksutaan nuoren maailmaa kunnioittava lähestyminen ja tämän tukeminen mahdollisuuksien mukaan eriytymisestä ja lähtökohtien eriarvoisuudesta huolimatta.[23] Voi olla niin, etteivät huono-osaisuuden kanssa työskentelevät koulut koskaan kamppaile kärkisijoista koulurankingeissä, joissa verrataan koulujen keskiarvoja kaikkien koulujen kesken. Kuitenkin vastoin tilastollisia todennäköisyyksiä näissä huono-osaisten alueiden kouluissa arki sujuu siten, että ne pystyivät tuottamaan kohtalaisen hyviä oppimistuloksia ja laajentamaan oppilaidensa koulutusnäkymiä. Näissä kouluissa oppilaat kohdataan pääsääntöisesti avoimesti ja heitä kohdellaan kunnioittavasti, ja huolimatta nuorten arjen monitasoisesta eriytymisestä ja erilaisista köyhyyden ja huono-osaisuuden vaikutuksista koulut pystyvät myös vastaamaan segregaation kehien tuottamiin kierteisiin.

Koulun aikuisten toiminta onkin nuorten näkökulmasta olennaisen tärkeää. Lisäksi aikuisten toiminnalla voidaan vaikuttaa siihen, miten eriarvoisuutta rakennetaan ja torjutaan koulutusjärjestelmän sisällä. Kouluissa voidaan siis tehdä paljon, mutta professori Martin Thruppia mukaillen kouluille ja sen aikuisille asetettavien odotusten on oltava realistisia:[24] koulun arki ei saisi uuvuttaa aikuisia sen kummemmin kuin nuoriakaan. Jos henkilöstöresursseja ja aikaa kouluissa on riittävästi, aikuisten on mahdollista kohdata oppilaita kunnioittavasti ja samalla kehittää omaa työtään. Politiikkatoimin muokattavat rakenteet voivat tukea opettajien työtä tai toisaalta hankaloittaa sitä. Siksi huomiota on kiinnitettävä myös siihen, mitä koulujen ulkopuolella tapahtuu.

Myönteinen paikallinen koulutuseetos kuvaa sitä, mikä kullakin alueella on nuorille mahdollista. Sen keskiössä on koulu, mutta siihen kuuluu myös muita alueen toimijoita. Paikallinen koulutuseetos syntyykin kunkin koulun ja alueen yhteispelinä: se on kunnianhimoista pedagogiikkaa, välittämistä, oppilaiden ja kouluyhteisön ainutlaatuisuuden tunnustamista ja avointa kohtaamista. Myönteinen paikallinen eetos tukee myös heikommista yhteiskunnallisista asemista tulevia lapsia ja nuoria. Tämän eetoksen luominen on aikuisten tehtävä, sillä lapset ja nuoret eivät voi mitään lähtökohtaiselle asemalleen. Parhaimmillaan eetos muodostuu koko koulun yhteiseksi siten, että koulun aikuiset kohtaavat lapsia ja nuoria heihin uskoen, ja arvot näkyvät myös lasten ja nuorten välisessä vuorovaikutuksessa. Työväenluokkaiset ja huonoosaiset nuoret kohtaavat koulutuspoluillaan lukuisia (näkymättömiä) esteitä, joiden poistaminen ja madaltaminen on sekä laajempi kansallinen projekti että paikalliseen myönteiseen eetokseen tähtäävä tavoite. Hyvä koulu onnistuu tukemaan oppilaitaan näiden koulupolulla riippumatta nuoren taustasta. Parhaimmillaan koulut onnistuvat ehkäisemään sekä koulutusjärjestelmän sisällä että sen välityksellä syntyvää ja vahvistuvaa eriarvoisuutta. Ideaalitilanteessa myös yhteiskunta tukee kouluja taitavalla politiikan teolla; tässä avainasemassa on erityisesti koulujen henkilöstön tukeminen.