



KANSALLINEN
KOULUTUKSEN
ARVIOINTIKESKUS

TASA-ARVO TEOIKSI JA TODEKSI

Sukupuolten sisäisten ja välisten oppimistuloserojen
syitä ja taustoja perusopetuksessa

Jaana Saarinen | Kirsi Siekkinen | Tanja Laimi | Arto Ahonen
Venla Bernelius | Kristiina Brunila | Malin Gustavsson
Merja Kauppinen | Juho Norrena

JULKAISUT 19:2021

TASA-ARVO TEOIKSI JA TODEKSI

Sukupuolten sisäisten ja välisten oppimistuloserojen
syitä ja taustoja perusopetuksessa

Jaana Saarinen
Kirsi Siekkinen
Tanja Laimi
Arto Ahonen
Venla Bernelius
Kristiina Brunila
Malin Gustavsson
Merja Kauppinen
Juho Norrena



Kansallinen koulutuksen arviointikeskus
Julkaisut 19:2021

JULKAISIJA Kansallinen koulutuksen arviointikeskus

KANSI JA ULKOASU Juha Juvonen (org.) & Ahoy, Jussi Aho (edit)

TAITTO PunaMusta

ISBN 978-952-206-706-7 pdf

ISSN 2342-4184 (verkkójulkaisu)

PAINATUS PunaMusta Oy, Helsinki

© Kansallinen koulutuksen arviointikeskus

Julkaisija

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI)

Julkaisun nimi

Tasa-arvo teoiksi ja todeksi – Sukupuolten sisäisten ja välisten oppimistuloseröjen syitä ja taustoja perusopetuksessa

Tekijät

Jaana Saarinen, Kirsi Siekkinen, Tanja Laimi, Arto Ahonen, Venla Bernelius, Kristiina Brunila, Malin Gustavsson, Merja Kauppinen & Juho Norrena

Vuosien 2020–2024 koulutuksen arviointisuunnitelmassa Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen yhtenä tehtäväksi on asetettu selvittää, mitkä tekijät ovat yhteydessä sukupuolten sisäisten ja välisten oppimistulosten eroihin. Tavoitteena on tutkia, miten sukupuoleen ja tasa-arvoon liittyvät erilaiset ja usein tunnistamatta jäävät normit luovat ja toistavat sekä vahvistavat olemassa olevia rakenteita ja stereotyyppisiä käsityksiä ja oletuksia. Lisäksi selvityksessä tarkastellaan miten ja millaisista näkökulmista erilaisissa kehittämis- ja tutkimushankkeissa on pyritty edistämään tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta koulutuksessa. Huomiota kiinnitetään siihen, miten eri tavoilla sukupuoli ja muut erot ymmärretään sekä mitä niihin valituista näkökulmista on voinut seurata.

Raportin aineisto koostuu arvioinneista, tutkimuksista ja selvityksistä sekä koulutuksen ohjausjärjestelmän dokumenteista, jotka koskevat kasvatuksen ja koulutuksen tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta, oppimistuloksia ja sukupuolittuneita sekä kulttuurisia käytäntöjä. Tarkastelun kohteena ovat hallitusohjelmat, perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet, perusopetukseen kohdistuneet tasa-arvohankkeet, kansalliset oppimistulosarvioinnit ja kansainväliset oppimistulostutkimukset sekä hyvinvointiin liittyvät selvitykset ja tutkimukset 2000-luvun alusta lähtien. Aineistoja tarkastellaan sukupuoleen ja tasa-arvoon liittyvien teoreettisten lähestymistapojen näkökulmista.

Raportissa on tarkastelu ja kuvattu erilaisten ajattelumallien, rakenteiden ja toimintakäytäntöjen eroja ja yhtäläisyyksiä. Lisäksi on selvitetty, miten erilaiset lähestymistavat määrittelevät sukupuolia ja tuottavat eroja kasvatuksessa ja koulutuksessa sekä mitä seurauksia niillä voi olla oppimiseen. Selvityksessä on käännetty katsetta yksilön oppimistuloksia selittävien taustatekijöiden tarkastelusta kasvatuksen ja koulutuksen käytäntöihin, oppimisen konteksteihin, vuorovaikutukseen sekä erilaisiin rakenteellisiin tekijöihin. Tässä raportissa on osoitettu, miten rakenteet ja käytännöt yhteiskunnassa, koulutuksessa, kasvatuksessa ja koulun arjessa tuottavat erilaisia toimija-asemia ja erotteluja. Ne rakentavat ja ylläpitävät erilaisia olettamuksia ja sitä kautta toimijuuksia, kohtelua, hierarkioita eri sukupuolille sekä erilaisista taustoista tuleville lapsille ja nuorille.

Koulutuksen lähtöolettamuksena on tasa-arvoisuus ja yhdenvertaisuus. Koulutuksellisen tasa-arvon indikaattoreina on käytetty sekä kansallisia oppimistulosarviointeja sekä kansainvälisiä ja kotimaisia oppimistulostutkimuksia. Oppimistuloksia arvioidaan Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen oppimistulosarvioinneissa sekä kansainvälisissä tutkimuksissa (esim. PISA, PIRLS, TIMMS). Arviointien ja tutkimusten tulosten mukaan suomalaiset lapset ja nuoret menestyvät edelleen niissä hyvin. Sen sijaan viime vuosina oppimistuloserot ovat polarisoituneet heikosti osaavien ja hyvin osaavien oppilaiden välillä. Sekä tyttöjen ja poikien joukossa on hyvin ja heikosti osaavia oppilaita. Oppimistuloserossa huomio on aiheellisesti kiinnittynyt poikien heikompaa osaamiseen. Sen sijaan vähemmälle huomiolle on jäänyt se, että osaamiserot ovat kasvaneet myös tyttöjen kesken. Lasten ja nuorten sosioekonomisilla taustatekijöillä, kaupunkien sisäisellä segregatiolla, motivaatiolla ja oppimiseen kohdistuvilla asenteilla on nähty olevan yhteyksiä oppimistuloseroihin. Koulutuksen eriarvoisuutta on syytä peilata suhteessa yhteiskunnallisiin eriarvoisuuksiin. Sosiaalisen eriarvoisuuden kasvaminen heikentää tasa-arvoisia mahdollisuuksia menestyä koulutuspolulla. On tärkeää kiinnittää huomiota siihen, miten koulutus toistaa sekä eriarvoisuuksia että etuoikeuksia ja miten näitä käytäntöjä, kohtelua ja olettamuksia voidaan muuttaa.

Kaikille lapsille halutaan tarjota turvallinen paikka opiskella ja yhdenvertaiset mahdollisuudet toimia sekä toteuttaa itseään. Tasa-arvo otetaan itsestään selvyytensä, yleisesti hyväksytyinä asenteina ja puhetapoina, jota osaltaan myös opettajat ylläpitävät omalla tasa-arvopuheellaan. Kasvatusta ja koulutusta koskevassa tutkimuksessa on kuitenkin osoitettu suomalaisen koulutusjärjestelmän osaltaan tuottavan, ylläpitävän ja uusintavan sukupuolittunutta toimijuutta ja rakenteita. Puhuttaessa sukupuolten tasa-arvosta perusopetuksessa on syytä kääntää katsetta koulun käytäntöihin ja opettajien toimintaan kasvatusta ja opetustehtävissä. Jokaisen kasvatuksen ja koulutuksen parissa toimivan tulisi tunnistaa, miten he omalla toiminnallaan ylläpitävät ja vahvistavat oppilaisiin kohdistuvia normeja ja eroja.

Asiantuntijaryhmä on laatinut selvityksen tulosten pohjalta seuraavat toimenpide-ehdotukset:

1. Koulun toimintakulttuurin kehittäminen sukupuolittoisuutta edistäväksi.

Sukupuolittoisuus tuodaan osaksi jokaisen koulun toimintakulttuuria osana tasa-arvoisen ja yhdenvertaisen toimintakulttuurin arvostamista. Sukupuolittoinen toiminta lähtee sukupuolittuneiden käytäntöjen tiedostamisesta, jota varten kouluissa käsitellään ja avataan sukupuolten tasa-arvon, yhdenvertaisuuden käsitteitä henkilökunnan kesken ja yhdessä oppilaiden kanssa. Kouluissa huolehditaan, että toiminta toteutuu eri tilanteissa ja oppimisympäristöissä. Erityistä huomiota kohdistetaan siihen, miten oppimis- ja opetustilanteissa tuotetaan sukupuolittuneita odotuksia ja toimijuutta ja miten niitä puretaan. Oppilaiden kanssa luodaan yhdessä uusia tapoja toimia.

Sukupuolittoisuuden opetuksen jalkautetaan koulun toimintakulttuuriin. Koulun toimintakulttuurissa tuetaan aktiivisesti moninaisuutta ja pyritään konkreettisiin toimiin toteuttamaan opetussuunnitelman tavoitteita moninaisuudesta. On huolehdittava siitä, että kukaan ei tule loukatuksi tai ohitetuksi sukupuolensa ilmaisun, kulttuurisen tai kielellisen taustan, terveydentilan, seksuaalisen suuntautumisen, vammaisuuden tai muuhun henkilöön liittyvän syyn vuoksi. Tavoitteena on turvallinen kouluympäristö kaikille.

2. Toiminnalliset tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmat aidoiksi työkaluiksi koulussa.

Sukupuolittietoinen toimintakulttuuri pohjautuu aktiiviseen tasa-arvo ja yhdenvertaisuus suunnitteluun. Tasa-arvolain mukaan opetuksen järjestäjien ja koulujen tehtävänä on laatia koulukohtaiset toiminnalliset tasa-arvosuunnitelmat yhteistyössä henkilöstön, oppilaiden ja opiskelijoiden sekä huoltajien kanssa. Suunnitelmien tavoitteena on edistää tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta koulun arjessa. Koulujen tasa-arvosuunnitelmien tulee sisältää konkreettisia työkaluja sukupuolittietoiseen toimintaan. Toimiva suunnitelma on käytännönläheinen. Se ankkuroitu koulun arkeen, esimerkiksi osana opetussuunnitelmaa, lukuvuosisuunnitelmaa ja koulun vuosikelloon. Suunnitelmat tehdään koulun lähtötilanteen perusteella.

Tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmat rakennetaan yhteisöllisesti ja konkreettisia toimintamalleja painottaen. Suositeltavaa on perustaa kouluun tasa-arvosuunnittelusta vastaava työryhmä, jossa on mukana sekä henkilökuntaa että oppilaita. Työryhmässä ollaan sensitiivisiä valtasuhteille ja huolehditaan siitä, että sen jäsenet ryhmän jäsenet tulevat kuulluiksi. Työryhmässä tunnustetaan erilaisia normeja, ennakkoluuloja ja stereotyyppioita, jotka liittyvät yhteiskunnallisesti rakentuviin eroihin, kuten sukupuoleen, etnisyyteen, vammaisuuteen, seksuaalisuuteen, terveyteen, varallisuuteen ja kielitaitoon. Samalla etsitään tapoja ylittää eriarvoisuutta koulun ja opetuksen käytännöissä sekä kaikkien keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Tasa-arvosuunnittelussa esitetään konkreettisia keinoja ehkäistä erilaista syrjintää ja häirintää, esimerkiksi tunnistaa omat etuoikeudet. Työryhmä ja koulun johto vastaa myös siitä, että tasa-arvosuunnitelmat tulevat vakiintuneiksi käytännöiksi koulun kaikkeen toimintaan sekä tunnetuksi koulun ulkopuolella. Toimintaan kutsutaan mukaan myös perheitä ja yhteistyötä tehdään myös koko kunnan tasolla niin, että tehty työ tulee näkyväksi ja dokumentoiduksi ja ideat jalkautuvat myös muihin kouluihin. Tasa-arvosuunnittelu ymmärretään jatkuvana toimintana eikä esimerkiksi vain dokumentin täyttämisenä. Työryhmä vastaa siitä, että tasa-arvokysymyksiä huomioidaan säännöllisesti koulun johtamisessa ja muissa käytännöissä. Työryhmän ja johdon tulee pitää asiaan esillä sekä henkilökunnan että oppilaiden keskuudessa. Koulun tulee nimetä tasa-arvoagentit, joiden tehtävänä on seurata ajankohtaista tasa-arvokeskustelua ja tuoda tasa-arvokysymyksiä säännöllisesti kouluun keskusteltavaksi.

3. Koulun sukupuolittuneista käytännöistä tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistämiseen.

Perusopetuksessa tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta edistetään valtavirtaistamalla sukupuolittietoisuutta, jolloin sukupuolinäkökulma otetaan huomioon koulun kaikessa toiminnassa.

Keskeistä on kehittää koulun toimintakulttuuria kaikki oppilaat ja aikuiset huomioon ottavaksi oppimisympäristöksi, jossa kannustetaan jokaista yhteisön jäsentä ajattelemaan ja toimimaan yhdessä. Lisäksi huomiota kiinnitetään oppilaan ja opettajan väliseen vuorovaikutukseen, jotta se ei uusinna eriarvoisuutta ja ennakkoluuloja liittyen esimerkiksi sukupuoleen, etnisyyteen, vammaisuuteen, seksuaalisuuteen, kieleen tai varallisuuteen. Koulussa kuulluksi tulemisen ja tasa-arvoisen kohtelun kokemus vahvistaa myönteisiä kokemuksia myös oppimisesta. Se vahvistaa myös ymmärrystä erilaisista elämäntilanteista, resursseista ja vahvistaa parhaimmillaan keskinäistä huolenpitoa ja solidaarisuutta.

Oppilaat sitoutuvat toimintaan paremmin, kun heidän arvojensa ja tarpeidensa ja opetuskäytäntöjen välillä on sopivasti yhteneväisyyttä. Nämä yhdessä vahvistavat oppilaan akateemista suorituskykyä, uskomusta koulun merkityksellisyydestä ja lisäävät myönteisiä kokemuksia koulusta sekä yleistä hyvinvointia. Opettajan ja koko luokan yhdessä luoma kasvua ja oppimista tukeva ilmapiiri vahvistaa kouluun kiinnittymistä. On panostettava oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen ja kotien kanssa tehtävään yhteistyöhön.

Normikriittinen lähestymistapa on yksi keino, jolla voidaan tehdä kouluista ja koulujen käytännöistä ja kulttuurista tasa-arvoisempia ja yhdenvertaisempia kaikille. Normikriittisyyteen liittyy olennaisesti ymmärrys sukupuolesta ja sukupuolittuneista käytännöistä, joiden tunnistaminen ja ylittäminen mahdollistavat kaikille oppilaille ja opettajille huomattavasti enemmän liikkumavaraa ja mahdollisuuksia toimia. Muutos lähtee oman ajattelun ja toiminnan tiedostamisesta.

4. Oppilaanohjauksen käytännöillä edistetään sukupuolitietoisuutta.

Ohjausta kehitetään sukupuolitietoiseksi siten, että kannustetaan kaikkia nuoria tarkastelemaan jatko-opintomahdollisuuksiaan laaja-alaisesti. Opinto-ohjauksessa tunnistetaan ja tiedostetaan yhdessä sukupuoleen liittyviä vallitsevia stereotyyppisiä oletuksia ja pohditaan yhdessä sitä, miten niitä voisi purkaa ohjauksessa, omassa ajattelussa ja valinnoissa jatko-opintojen ja työelämän osalta. Samalla tunnistetaan vallitsevan kulttuurin vaikutuksia omassa ajattelussa. Lisäksi oppilaanohjaus on osaltaan jokaisen opettajan vastuulla. He voivat huomioida sukupuolitietoisuuden oppilaanohjauksen omassa oppiaineessaan, esimerkiksi avaamalla millaisissa työtehtävissä kyseisestä oppiaineesta on hyötyä ja millaisia työmahdollisuuksia sen opiskelu voi avata. Työelämään tutustumisjaksoa (TET-harjoittelu) kehitetään paremmin sukupuolitietoisuutta edistäväksi siten, että se ei uusina sukupuolittuneita koulutusvalintoja ja työuria.

5. Opetusryhmien muodostamisen avulla moninaisuuden tukemisiin.

Luokkien muodostukseen, kokoon ja oppilasryhmien moninaisuuteen kiinnitetään huomiota ja sitä tuetaan ja hyödynnetään opetuksessa. Oletuksia erilaisista ominaisuuksista ja kohteista tunnistetaan aktiivisesti niin, että lähtökohtana on kaikkien oppilaiden tasavertainen kohtelu. Lisäksi on hyvä pohtia pienryhmäluokkia ja niiden muodostamista. Kiinnittämällä huomiota erilaisista lähtökohdista tulevien lasten ja nuorten mahdollisuuksiin olla tekemisissä keskenään vahvistetaan parhaimmillaan yhteisöllisyyttä, vertaistukea ja keskinäistä välittämistä. Tämä vahvistaa ymmärrystä erilaisista elämäntilanteista ja lähtökohdista.

6. Oppijan luottamusta omaan osaamiseensa vahvistetaan ja tehdään näkyväksi.

Opetusta kehitetään tavoitteellisemmaksi ja lisätään itsearviointia saavutettavista tavoitteista. Opettaja muodostaa selkeät konkreettiset tavoitteet oppijaksolle. Opetusta kehitetään vastavuoroisemmaksi siten, että oppilaat saavat myös mahdollisuuksia asettaa omia tavoitteita, mikä voi vahvistaa sitoutumista oppimiseen. Oppilas saa oppimista edistävää palautetta, ja antaa palautetta myös opettajalle. Oppilas tietää, millaista osaamista kulloinkin arvioidaan ja miten

sitä voi osoittaa. Oppimisprosessin aikana opettaja antaa jatkuvaa ja kannustavaa palautetta oppilaan osaamisen vahvuuksista ja heikkouksista. Osaamista voidaan osoittaa monipuolisesti muutenkin kuin kirjallisesti. Tällainen arviointi voisi auttaa heikommin osaavia nuoria. Oppilaita on kannustettava säännölliseen tehtävien tekemiseen kotona. Opetukseen tulee saada lisää konkretisointia, monipuolisuutta ja johdonmukaisuutta, jotta oppilas ymmärtää oppimaansa.

7. Lukemisen tärkeyttä korostetaan oppilaille ja tehdään siitä uusin keinoin innostavaa.

Lukemisen merkitystä korostetaan edelleen ja siihen pitää innostaa jokaista oppilasta. Opettajien tulisi näyttää tässä esimerkkiä ja innostaa toimillaan sekä toisiaan että lapsia ja nuoria erilaisten tekstien pariin. Esimerkiksi kirjojen valinnassa huomioidaan moninaisuutta sekä niiden aiheiden että kirjoittajien osalta. Kirjojen ymmärretään olevan ikkunoita maailmaan ja erilaisuuden ja valtasuhteiden ymmärtämiseen. Koulussa käytetään erilaisia yhteisöllisiä lukemisen ja kirjoittamisen tapoja, kirjakampanjoita ja kutsutaan myös kirjailijoita vieraisiksi. Kirjoista tulee osa elävää koulun käytäntöä.

Opiskelutaidot ovat pitkälti kielellisiä ja ne vaativat harjoittelua. Koulussa käytetään entistä enemmän oppilaslähtöisiä, ongelmanratkaisua sisältäviä tehtäväkokonaisuuksia, vaihtelevia työtapoja, yhteisöllisiä lukemisen ja kirjoittamisen keinoja. Lisäksi opetuksessa voidaan hyödyntää oppilaiden vapaa-ajan tekstikäytänteitä. Jokainen opettaja on myös oman tieteensä kielen opettaja.

Kaikkien lasten ja nuorten lukemista tuetaan huomioimalla heidän kiinnostuksensa kohteita, resursseja ja esimerkiksi oman identiteetin ja kielitaidon vahvistamista. Tätä tulee arvostaa ja tehdä näkyväksi koulu yhteisössä. Lisäksi on vahvistettava äidinkielen kielen opiskelua koko peruskoulun ajan, jotta toisen asteen opinnot ovat realistisia.

8. Hyvinvointiosaaminen osaksi koulukulttuuria.

Hyvinvointia ajatellaan laajasti, erityisesti yhteisöllisenä kysymyksenä siten, että kaikilla koulussa toimivilla ihmisillä on kokemus kuulumisesta, mahdollisuus voida hyvin ja toteuttaa itseään sekä, auttaa ja tukea muita, että vaikuttaa koulun kulttuurin ja toimintatapojen kehittämiseen. Tarkasteltaessa sukupuolten välisiä ja sisäisiä eroja hyvinvoinnissa havaitaan, että niihin liittyvät hyvinvoinnin kysymykset laajentuvat sosiaalisesti ja kulttuurisesti tuotetuiksi käytännöiksi, normeiksi ja asenteiksi. Esimerkiksi erilaisiin vähemmistöihin kuuluvat oppilaat eivät aina löydä turvallista paikkaa koulu yhteisössä syrjinnän, rasmin tai koulukiusaamisen vuoksi. Näihin vaikuttaminen edellyttää koko yhteiskunnan tasolla strategisempaa otetta, laajempaa näkyväksi tekemistä, keskustelua, kohtelun ja oletusten muutosta ja toisintekemistä.

9. Koulun kykyä käsitellä eriarvoisuutta vahvistetaan.

Tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden vieminen eläväksi käytännöksi kaikkeen koulun toimintaan vahvistaa koko koulun, opetuksen, keskinäisen vuorovaikutuksen, kohtelun ja oletusten muuttumista tasa-arvoisempaan suuntaan. Tämä lisää erilaisten lähtökohtien

resurssien, tarpeiden ja toiveiden huomioon ottamista. Lapsi tai nuori ei leimaudu tai syrjäydy sukupuolen tai erilaisten taustatekijöiden, kuten sosioekonomisen aseman, maahanmuuttajataustan, alueellisen tai kaupunkien sisäisen segregaaation vuoksi. Positiivista erityiskohtelua voidaan käyttää keinona parantaa oppilaiden yhtäläisiä mahdollisuuksia silloin, kun oppimisen lähtökohdat ovat erilaisia.

10. Opetuksen järjestäjä seuraa tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumista sekä sukupuolittietoisuuden huomioimista perusopetuksessa.

Opetuksen järjestäjä arvioi ja seuraa säännöllisesti tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumista toiminnassaan sekä edistää tarvittavilla toimenpiteillä niiden toteutumista. Edistämistoimenpiteiden on oltava toimintaympäristö, voimavarat ja muut olosuhteet huomioon ottaen tehokkaita, tarkoituksenmukaisia ja oikea-aikaisia. Lisäksi opetuksen järjestäjä tekee yhteistyötä eri hallinnon alojen kanssa tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistämiseksi.

11. Tasa-arvon ja sukupuolittietoisuuden edistäminen opettajankoulutuksessa ja ohjausalan koulutuksessa.

Opettajankoulutuksessa tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden teemat sisällytetään kaikkeen opetukseen ja muuhun toimintaan, henkilökunnan asiantuntijuuden vahvistumiseen ja jokaisen opettajaksi ja opinto-ohjaajaksi opiskelevan opintoihin. Opettajankoulutuksessa järjestetään säännöllisesti koulutustilaisuuksia niin henkilökunnalle kuin opiskelijoillekin ja joissa yhdessä pohditaan sitä, miten tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta voitaisiin opettajankoulutuksessa, opetuksessa ja kouluissa yhdessä vahvistaa.

Tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistäminen edellyttävät kasvatuksen ja koulutuksen sukupuolistavien ja muihin eroihin liittyvien eriarvoistavien käytäntöjen tutkimuslähtöistä tunnistamista opettajankoulutuksessa. Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden tavoitteet opetuksen sukupuolittietoisuudesta huomioidaan opettajankoulutuksessa. Tämä edellyttää sukupuolen ja muita eroja tuottavien käsitteiden avaamista ja sekä niitä ylläpitävien rakenteiden purkamista opintojen aikana. Käsitteellistä ymmärrystä vahvistetaan tavalla, joka auttaa tulevia opettajia ja opinto-ohjaajia kaikessa omassa toiminnassaan tunnistamaan ja ylittämään eriarvoistavia rakenteita ja käytäntöjä. Ilman käsitteiden ymmärtämistä asiat jäävät tunnistamatta eikä sukupuolten tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta voida edistää. Tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta käsittelevää tutkimuskirjallisuutta viedään opettajankoulutuksen kurssikirjallisuuteen ja opetuskokonaisuuksiin. Aiheesta tarvitaan erillisiä opintojaksoja, ja huomioimista opetusharjoittelun ja eri oppiaineiden sisällössä.

Tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta edistävä opettajankoulutus edellyttää koko opettajankoulutuksen henkilökunnan kouluttautumista ja täydennyskoulutusta. Paras ja tehokkain tapa on vahvistaa tutkimuslähtöisyyttä sekä edellyttää opettajankoulutuksen henkilökunnalta tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden asiantuntijuutta.

Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus liittyvät olennaisesti yhteiskuntalukutaitoon, ymmärrykseen siitä, että koulu ja opetus ovat osa yhteiskunnallista ja valtaan liittyvää toimintaa ja vallalla olevia järjestyksiä, mutta myös vallalla olevien järjestysten purkajia. Psykologisen ja oppiainedidaktisen tiedon rinnalle tarvitaan sosiologista ja yhteiskuntatieteellistä lähestymistapaa. Se auttaa ymmärtämään koulun käytäntöjä osana yhteiskuntaa, kulttuuria ja erilaisia valtasuhteita, joissa myös yhteiskunnalliset erot, kuten sukupuoli, etnisyys, seksuaalisuus ja muut erot rakentuvat.

12. Tasa-arvo ja sukupuolitietoisuus osaksi lisä- ja täydennyskoulutusta.

Lisä- ja täydennyskoulutukseen varataan riittävästi korvamerkittyä rahoitusta ja resursseja. Opettajien täydennys- ja lisäkoulutuksen tulisi kohdistua yhteisölliseen toimintakulttuuriin ja sukupuolitietoiseen opetukseen. Tasa-arvoa ja sukupuolitietoisuutta edistävästä koulutuksesta tehdään suunnitelmallista, velvoittavaa, saavutettavaa ja maantieteellisesti kattavaa. Koulutusta tarvitaan kaikille toimijoille koulutuksen ohjausjärjestelmän valtion ja kuntien tasolla sekä poliittisille päätöksentekijöille. Opettajien henkilökohtaisissa kehityssuunnitelmissa huomioidaan sukupuolten moninaisuuden, tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden teemat.

Tasa-arvon ja sukupuolitietoisuuden teemat sisällytetään myös kasvatuksen ja koulutuksen johtamis- sekä rehtoriopintoihin, koska johtaminen on avainasemassa koulun muutos- ja kehittämistyössä tasa-arvoisempaan ja yhdenvertaiseen suuntaan. Rehtorien johtamisosaamisen kehittämisellä tuetaan koulujen toimintakulttuurin uudistamista. Pedagogisessa johtamisessa on keskeistä yhteinen visio, jota tavoitellaan sekä tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta koskevat tavoitteet ja konkreettiset suunnitelmat.

13. Tasa-arvo ja erityisesti sukupuolen valtavirtaistaminen viedään läpi kaikkeen koulutusta koskevaan poliittiseen ohjaukseen.

Politiikka-ohjelmiin, erityisesti tasa-arvo-ohjelmaan, tulisi laatia konkreettisempia tavoitteita, joiden toteutumista seurattaisiin ja arvioitaisiin systemaattisesti yli hallituskausien. Tasa-arvopolitiikan tavoitteita viedään aktiivisesti koulutuspolitiikkaan niin, että niiden välille tulee aktiivinen yhteys. Samalla huolehditaan riittävästä resursseista. Valtionneuvoston ja opetus- ja kulttuuriministeriön on huolehdittava siitä, että tasa-arvo- ja yhdenvertaisuustutkimusta rahoitetaan pitkäjänteisesti. Tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden huomioimista edellytetään myös kaikissa muissa rahoitusohjelmissa.

Tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta koskevaa määrällistä ja laadullista tutkimustietoa hyödynnetään kaikessa koulutusta koskevassa poliittisessa ohjauksessa. Määrälliseen tietoon keskittyminen ei poliittisessa ohjauksessa välttämättä riitä lisäämään ymmärrystä yhteiskunnallista eriarvoisuutta tuottavista ja uusintavista tekijöistä, minkä vuoksi laadullisen tutkimuksen asemaa vahvistetaan. Jos halutaan saada aikaan konkreettista muutosta tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen, keskitytään kasvatuksen ja koulutuksen käytäntöihin ja olemassa olevien ja uusien eriarvoisuutta koskevien kysymysten tunnistamiseen.

14. Tasa-arvon ja sukupuolten huomioiminen oppimateriaaleissa.

Oppikirjojen ja verkkomateriaalien kaikessa suunnittelussa ja toimittamisessa otetaan huomioon tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden kysymykset. Erityisesti huomioita kiinnitetään sukupuoleen ja kaksijakoisen sukupuolen ylittäviin teemoihin sekä sukupuolisensitiivisyyteen oppimateriaaleissa. Niissä voidaan yhtenä lähtökohtana hyödyntää normikriittistä lähestymistapaa sukupuolten moninaisuuden ja erilaisten erojen tarkastelussa. Sukupuolitietoiset sisällöt ja konkreettiset välineet tukevat opettajia sukupuolten tasa-arvoa huomioivien teemojen käsittelyssä.

Asiasanat: perusopetus, tasa-arvo, yhdenvertaisuus, opetus, oppiminen, oppimistuloserot, sukupuoli, sukupuolitietoisuus, opettajankoulutus, eriarvoisuus

Utgiven av

Nationella centret för utbildningsutvärdering (NCU)

Publikationens namn

Jämställdhet som realitet och praxis – Orsaker och bakgrund till skillnader i läroresultat inom och mellan könen i den grundläggande utbildningen

Författare

Jaana Saarinen, Kirsi Siekkinen, Tanja Laimi, Arto Ahonen, Venla Bernelius, Kristiina Brunila, Malin Gustavsson, Merja Kauppinen & Juho Norrena

I planen för utbildningsutvärderingar 2020–2024 ingår uppdraget för Nationella centret för utbildningsutvärdering att utreda vilka faktorer som är kopplade till skillnaderna i läroresultat inom och mellan könen. Målet med utredningen är att undersöka hur olika normer för kön och jämställdhet som ofta förblir oidentifierade skapar, upprepar och stärker befintliga könsrelaterade strukturer och stereotypa uppfattningar och antaganden. I utredningen undersöks också hur och ur vilka perspektiv olika utvecklings- och forskningsprojekt strävat efter att främja jämställdhet och likabehandling i utbildningen. Utredningen uppmärksammar frågan om hur kön och andra skillnader förstås samt vilka följder olika synsätt kan få.

Materialet som använts för rapporten består av utvärderingar, undersökningar och utredningar samt olika utbildningsrelaterade styrdokument som berör jämställdhet, likabehandling och läroresultat samt köns- och kulturrelaterad praxis inom fostran och utbildning. Utredningen tar fasta på regeringsprogram, grunderna för läroplanerna för den grundläggande utbildningen, olika jämställdhetsprojekt inom den grundläggande utbildningen, nationella utvärderingar av läroresultat och internationella studier om läroresultat samt utredningar och undersökningar om välbefinnande från och med början av 2000-talet. Materialet undersöks utifrån teoretiska perspektiv på kön och jämställdhet.

I rapporten undersöks och beskrivs skillnader och likheter mellan olika tankemodeller, strukturer och verksamhetsformer. Dessutom utreds hur olika tillvägagångssätt definierar kön och producerar skillnader inom fostran och utbildning samt vilka konsekvenser de olika tillvägagångssätten kan ha för lärandet. I utredningen vänds fokus från bakgrundsfaktorer som förklarar individernas läroresultat till fokus på praxis inom fostran och utbildning, lärandets kontexter, och på växelverkan samt olika strukturella faktorer. Rapporten visar hur strukturer och praxis i samhället, utbildningen, fostran och skolans vardag skapar olika handlingspositioner och skillnader. Dessa bygger upp och upprätthåller antaganden som i sin tur upprätthåller handlingsutrymmen, bemötanden och hierarkier för olika kön och barn och unga med olika bakgrund.

Utbildningen bygger på antagandet om jämställdhet och likvärdighet. Som indikatorer för jämställdhet inom utbildning används både nationella utvärderingar av lärresultat och internationella och nationella studier om lärresultat. Lärresultaten utvärderas av Nationella centret för utbildningsutvärdering och i internationella studier (till exempel PISA, PIRLS, TIMMS). Enligt resultaten i dessa utvärderingar och undersökningar presterar finländska barn och unga fortfarande väl, men under de senaste åren har skillnaderna i lärresultaten mellan elever med svaga och goda kunskaper polariserats. Både bland flickorna och pojkarna finns det elever med svaga och goda kunskaper. Vad gäller skillnaderna har man helt befogat fäst uppmärksamhet vid pojkarnas svagare kunskaper. Däremot har man i mindre utsträckning uppmärksammat att kunskapsskillnaderna även ökat bland flickor. De socioekonomiska bakgrundsfaktorerna, segregationen inom städerna, motivationen och attityderna till lärande anses ha samband med skillnaderna i lärresultaten. Ojämligheten inom utbildningen bör relateras till ojämlikheterna i samhället. Den ökade sociala ojämlikheten i samhället försämrar elevernas jämlika möjligheter att lyckas på utbildningsvägen. Enligt rapporten är det viktigt att fästa uppmärksamhet vid hur utbildningen reproducerar ojämlikhet och privilegier och vid hur olika handlingsmönster, bemötanden och antaganden kunde ändras.

Det finns en allmän vilja att erbjuda alla barn en trygg plats att studera och jämlika möjligheter för varje enskilt barn att handla och förverkliga sig själv. Jämställdheten mellan könen tas för given genom allmänt accepterade attityder och uttryckssätt som också lärarna upprätthåller med sitt eget sätt att tala om jämställdhet. I forskningen om fostran och utbildning har man dock visat att det finländska utbildningssystemet producerar, upprätthåller och reproducerar könsbundna handlingsutrymmen och strukturer. När man talar om jämställdhet mellan könen i den grundläggande utbildningen är det skäl att vända blicken mot handlingsmönstren i skolorna och på hur lärarna agerar i fostrings- och undervisningsuppgifter. Var och en som arbetar med fostran och utbildning bör identifiera hur den egna verksamheten med eleverna upprätthåller och stärker olika normer och skillnader.

Sakkunniggruppen har utifrån utredningens resultat utarbetat följande åtgärdsförslag:

1. Utveckla skolans verksamhetskultur så att den främjar genusmedvetenhet.

Genusmedvetenheten bör inkluderas i varje skolas verksamhetskultur som en del av värdegrunden för en jämlik och likvärdig verksamhetskultur. En genusmedveten verksamhet utgår från att man är medveten om könsbundna handlingsmönster. För att stärka medvetenheten bör jämställdhet mellan könen, jämlikhet och likvärdighet behandlas och diskuteras bland personalen och tillsammans med eleverna. Det är viktigt att i skolan se till att begreppen blir verklighet i olika situationer och lärmiljöer. Det är också viktigt att fästa särskild uppmärksamhet vid hur könsbundna förväntningar och handlingsutrymmen produceras och hur man kan bryta dem i olika lär- och undervisningssituationer. Då mönstren och strukturerna identifieras går det att skapa nya handlingsätt tillsammans med eleverna.

Den genusmedvetna undervisningen bör införlivas i skolans verksamhetskultur. Skolans verksamhetskultur borde aktivt främja mångfald och bygga på konkreta åtgärder för att förverkliga mångfalden som ett av läroplanens mål. Det är viktigt att se till att ingen kränks

eller ignoreras på grund av kön, kulturell eller språklig bakgrund, hälsotillstånd, sexuell läggning, funktionsnedsättning eller av någon annan personrelaterad orsak. Målet är en trygg skolmiljö för alla.

2. Utveckla den funktionella planen för jämställdhet- och likabehandling till ett genuint verktyg i skolan.

En genusmedveten verksamhetskultur förutsätter ett aktivt grepp kring planeringen av jämställdheten och likabehandlingen i skolan. Enligt lagen om jämställdhet mellan kvinnor och män är det utbildningsanordnarnas och skolornas uppgift att utarbeta skolspecifika funktionella jämställdhetsplaner i samarbete med personal, elever, studerande och vårdnadshavare. Målet med planerna är att främja jämställdhet och likabehandling i skolans vardag. Skolornas jämställdhetsplaner ska innehålla konkreta verktyg för en genusmedveten verksamhet. En fungerande plan är praktisk och konkret. Den är förankrad i skolans vardag, till exempel som en del av läroplanen, läsårsplanen och skolans årsklocka. Planerna görs utifrån skolans utgångsläge.

Jämställdhets och likabehandlingsplanerna skapas gemensamt och med betoning på konkreta verksamhetsmodeller. Det rekommenderas att skolan inrättar en arbetsgrupp som ansvarar för jämställdhetsplaneringen. Arbetsgruppen ska bestå av både personal och elever. Arbetsgruppen ska vara sensitiv för maktförhållanden och se till att medlemmarna i gruppen bemöts jämlikt. I arbetsgruppen identifieras olika normer, fördomar och stereotyper som anknyter till samhällsliga skillnader, som byggs upp genom kön, etnicitet, funktionsnedsättning, sexualitet, hälsa, förmögenhet och språkkunskaper. I arbetet borde man söka sätt att överbrygga ojämlikheter i skolans och undervisningens praxis samt i all interaktion inom skolgemenskapen. Jämställdhetsplanen bör presentera konkreta metoder för att förebygga olika slags diskriminering och trakasserier, och till exempel identifiera egna privilegier. Arbetsgruppen och skolans ledning ansvarar också för att jämställdhetsplanerna blir etablerad praxis i all verksamhet i skolan och också blir kända utanför skolan.

Familjerna bör också bjudas in att delta i verksamheten och man bör samarbeta kommunalt så att arbetet blir synligt och dokumenterat och att idéerna också får fotfäste i andra skolor. Jämställdhetsplaneringen ska förstås som en kontinuerlig verksamhet och inte bara som att fylla i ett dokument. Arbetsgruppen ansvarar för att jämställdhetsfrågor regelbundet behandlas av ledningen och inom den övriga verksamheten. Arbetsgruppen och ledningen bör aktivt lyfta fram jämställdheten både bland personalen och bland eleverna. Skolan bör utse jämställdhetsagenter som har till uppgift att följa den aktuella jämställdhetsdebatten och regelbundet ta upp jämställdhetsfrågor till diskussion i skolan.

3. Utveckla verksamheten från könsbundna handlingsmönster till en verksamhet som främjar jämställdhet och likabehandling i skolan.

I den grundläggande utbildningen främjas jämställdhet och likabehandling genom att genusmedvetenheten integreras i den allmänna verksamheten. Detta innebär att könsperspektivet beaktas i all verksamhet i skolan.

Det är viktigt att utveckla skolans verksamhetskultur till en lärmiljö som tar hänsyn till alla elever och vuxna, och där varje medlem i gemenskapen uppmuntras att tänka och agera med tanke på det gemensamma. Det är också fästa uppmärksamhet vid interaktionen mellan elever och lärare så att ojämlikhet eller fördomar om till exempel kön, etnicitet, funktionsnedsättning, sexualitet, språk eller förmögenhet inte reproduceras. Upplevelsen av att bli hörd och bemött på ett jämlikt sätt stärker också de positiva upplevelserna av lärande. Det ökar också förståelsen för olika livssituationer och resurser och stärker i bästa fall den gemensamma omsorgen och solidariteten.

Eleverna förbinder sig bättre till skolans verksamhet om det finns en viss samstämmighet mellan deras individuella egenskaper, värderingar och behov och skolans undervisningspraxis. Tillsammans stärker detta elevens akademiska prestationsförmåga, tron på att skolan är viktig och ökar de positiva skolupplevelserna och det allmänna välbefinnandet. När läraren tillsammans med hela klassen skapar en miljö som stöder och sporrar lärandet och elevernas utveckling, stärker detta också förankringen i skolan. Det är viktigt att satsa på interaktionen mellan eleverna och samarbetet med hemmen.

Ett normkritiskt förhållningssätt är ett sätt att göra skolorna och skolornas praxis och kultur mer jämlik och jämställd för alla. Det normkritiska perspektivet är i hög grad förknippat med förståelsen för kön och könsbundna handlingar. När man identifierar och tar sig förbi de könsbundna handlingsmönstren möjliggör man samtidigt betydligt större rörelsefrihet och mer möjligheter för alla elever och lärare. Förändringen börjar genom att man blir medveten om sitt eget sätt att tänka och agera.

4. Utveckla en mer genusmedveten elevhandledning.

Elevhandledningen bör bli mer genusmedveten så att den uppmuntrar alla unga att vidga sina vyer beträffande de fortsatta studierna. Inom elevhandledningen är det viktigt att medvetandegöra och identifiera de stereotypa uppfattningarna och antagandena om kön samt tillsammans reflektera över hur man kan bryta ned dem i handledningen, det egna tänkandet och i valen som gäller fortsatta studier och arbetsliv. Det gör det möjligt att samtidigt identifiera hur den rådande kulturen påverkar det egna tänkandet. Varje lärare har delvis ansvar för elevhandledningen. Läraren kan beakta genusmedveten elevhandledning i sitt eget läroämne, till exempel genom att berätta om i vilket slags arbetsuppgifter läroämnet i fråga är till nytta och vilka arbetsmöjligheter studierna kan öppna. Praktikperioden i arbetslivet (PRAO-praktiken) bör utvecklas så att den bättre främjar genusmedvetenheten och så att praktikperioden inte reproducerar könsbundna utbildningsval och arbetskarriärer.

5. Sammanställ undervisningsgrupper med tanke på mångfald.

Det är viktigt att fästa uppmärksamhet vid klassernas sammansättning, storlek och mångfalden i elevgrupperna så att mångfalden stöder undervisningen och kan utnyttjas i undervisningen. Det är viktigt att aktivt identifiera antaganden om olika egenskaper och bemötanden så att utgångspunkten är ett jämlikt bemötande av alla elever. Det är också viktigt att reflektera över elevsammansättningen inom smågruppsverksamheten. Genom

att fästa uppmärksamhet vid möjligheterna för elever med olika bakgrund att mötas, stärks i bästa fall gemenskapen, kamratstödet och den ömsesidiga omsorgen. Detta främjar förståelsen för olika livssituationer och utgångspunkter hos eleverna.

6. Stärk och synliggör elevernas tillit till sitt eget kunnande.

Undervisningen bör utvecklas så att den blir mer målinriktad, och självvärderingen bör utvecklas som en del av det målinriktade lärandet. Läraren bör ställa upp tydliga och konkreta mål för studiehelheterna. Undervisningen borde utvecklas så att den blir mer ömsesidig, så att också eleverna ges möjlighet att ställa upp egna mål. Det kan förbinda eleverna till att studera mer målinriktat. Eleven ska få respons som främjar lärandet och de ska också ge respons till läraren. Eleven bör få veta vilket slags kunnande som bedöms för tillfället och hur man kan påvisa det. Under lärprocessen ska läraren ge kontinuerlig och uppmuntrande respons om elevens styrkor och svagheter i kunnandet. Kunnande kan påvisas mångsidigt, och också på andra sätt än skriftligt. En sådan bedömning kan hjälpa unga med svagare färdigheter. Eleverna bör uppmuntras att regelbundet göra sina hemuppgifter. Undervisningen bör innehålla mer konkretiseringar och konkreta exempel och vara mångsidig och logisk så att eleverna har lättare att förstå de ämnen som behandlas.

7. Betona läsandets betydelse och utveckla nya sätt att väcka elevernas läslust.

Betydelsen av att läsa bör fortsättningsvis betonas och varje elev ska inspireras till att läsa. Lärarna borde föregå med gott exempel och genom sina handlingar inspirera både varandra och barnen och de unga att läsa olika texter. I valet av böcker är det viktigt att beakta mångfald, till exempel beträffande ämnen och författare. Det är viktigt att förstå att böckerna är fönster mot världen och skapar förståelse för olikheter och maktförhållanden. I skolan är det bra att använda olika sätt att läsa och skriva tillsammans, att ordna bokkampanjer och bjuda in författargäster. På så sätt blir böckerna en levande del av skolans verksamhet.

Studiefärdigheterna är till stor del språkliga och de kräver träning. I skolan borde man i högre grad utgå från eleverna och skapa uppgiftshelheter som innehåller problemlösning, varierande arbetssätt samt gemensamt läsande och skrivande. Dessutom kan man i undervisningen utnyttja texter som eleverna läser och skriver på fritiden. Varje lärare är också språklärare inom sitt eget vetenskapsområde.

Alla barns och ungas läsande bör stödjas genom att man beaktar deras intressen, resurser och till exempel genom att stärka elevernas identitet och språkfärdigheter. Detta är viktigt och ska synliggöras i skolgemenskapen. Dessutom måste modersmålsstudierna stärkas under hela grundskoletiden för att studierna på andra stadiet ska vara realistiska för eleverna.

8. Utveckla kompetensen för välbefinnande till en del av skolkulturen.

I vid bemärkelse innebär välbefinnande, särskilt i en gemenskap, att alla som är verksamma vid skolan har möjlighet att bli hörda, att må bra och att förverkliga sig själv samt att hjälpa och stödja andra och att kunna påverka skolans kultur och praxis. När man studerar

skillnaderna i välbefinnandet mellan och inom könen kan man se att välbefinnande hör samman med handlingsmönster, normer och attityder som är socialt och kulturellt producerade. Till exempel hittar elever som tillhör olika minoriteter inte alltid en trygg plats i skolgemenskapen på grund av diskriminering, rasism eller mobbning. För att motverka sådant krävs beträffande hela samhället ett mer strategiskt grepp, större synlighet, diskussion, förändringar i bemötanden och attityder och att man gör saker på annat sätt.

9. Stärk skolans kapacitet att hantera ojämlikhet.

Genom att göra jämställdhet och likabehandling till levande praxis i all verksamhet i skolan stärks jämlikheten i hela skolan genom att undervisningen, den ömsesidiga interaktionen, bemötandena och antagandena utvecklas i en mer jämlik riktning. Detta leder till att det i större utsträckning går att beakta olika utgångspunkter, resurser och önskemål. Barnet eller den unga stämplas eller marginaliseras inte på grund av kön eller olika bakgrundsfaktorer, såsom socioekonomisk ställning, invandrarbakgrund, eller regional segregation eller städernas interna segregation. Positiv särbehandling kan användas som ett sätt att förbättra elevernas lika möjligheter när förutsättningarna för lärandet varierar mellan eleverna.

10. Utbildningsanordnaren bör följa upp hur jämställdhet och likabehandling förverkligas samt hur genusmedvetenhet beaktas i den grundläggande utbildningen.

Utbildningsanordnaren bör utvärdera och regelbundet följa upp hur jämställdheten och likabehandlingen förverkligas inom anordnarens verksamhetsområde, och med nödvändiga åtgärder se till att de blir verklighet. Åtgärderna ska med beaktande av verksamhetsmiljön, resurserna och övriga omständigheter vara effektiva, ändamålsenliga och ske i rätt tid. Dessutom bör utbildningsanordnaren samarbeta med olika förvaltningsområden för att främja jämställdhet och likabehandling.

11. Främja jämställdhet och genusmedvetenhet inom lärar- och handledarutbildningen.

I lärarutbildningen bör jämställdhet och likabehandling omfattas som teman i all undervisning och annan verksamhet, i personalens kompetensutveckling och i studierna för varje studerande som ska bli lärare eller studiehandledare. Inom lärarutbildningen bör man regelbundet ordna utbildning för personal och studerande där man funderar på hur man tillsammans kan främja jämställdhet och likabehandling inom lärarutbildningen, i undervisningen och i skolorna.

Att främja jämställdhet och likabehandling förutsätter att man i lärarutbildningen utgår från forskning och identifierar praxis inom fostran och utbildning som leder till ojämlikheter som har med kön eller andra faktorer att göra. De mål för genusmedvetenhet i undervisningen som ingår i grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen ska beaktas i lärarutbildningen. Detta förutsätter att begreppen kön och andra begrepp som producerar skillnader och ojämlikhet öppnas och att de strukturer som upprätthåller skillnader genomskådas under studietiden. De studerandes begreppslika förståelse bör stärkas så att det hjälper blivande lärare och studiehandledare att i all sin verksamhet identifiera och överbygga

strukturer och praxis som skapar ojämlikhet. Om man inte förstår begreppen kan man inte heller identifiera olika fenomen eller främja jämställdhet och likabehandling mellan könen. Forskningslitteratur om jämställdhet och likabehandling bör tas med i lärarutbildningens kurslitteratur och undervisningshelter. Det behövs separata studieavsnitt i jämställdhet och likabehandling och att ämnet beaktas i innehållet i auskulteringarna och de olika läroämnena.

En lärarutbildning som främjar jämställdhet och likabehandling förutsätter utbildning och fortbildning av hela personalen inom lärarutbildningen. Det bästa och mest effektiva sättet är att stärka kopplingen till forskning och att förutsätta att personalen inom lärarutbildningen har sakkunskap om jämställdhet och likabehandling.

Jämställdhet och likabehandling är viktiga aspekter av förmågan att förstå sig på samhället, och förståelsen för att verksamheten i skolan och undervisningen fungerar som en del av samhället och dess maktkonstellationer. Men skolan och undervisningen bidrar också till att avveckla rådande strukturer. Vid sidan av den psykologiska och ämnesdidaktiska kunskapen behöver lärarna också ett sociologiskt och samhällsvetenskapligt perspektiv. Det hjälper en att förstå hur skolans verksamhet avspeglar bland annat de samhälleliga och kulturella maktförhållandena, men där också skillnader som har att göra med kön, etnicitet, sexualitet och andra faktorer skapas.

12. Jämställdhet och genusmedvetenhet bör ingå i lärarnas tilläggsutbildningar och fortbildningar.

Tillräckligt med öronmärkt finansiering och resurser bör reserveras för lärarfortbildning. Lärarfortbildningarna bör stärka en gemensam verksamhetskultur och genusmedveten undervisning. En utbildning som främjar jämställdhet och genusmedvetenhet ska vara systematisk, förpliktande, tillgänglig och geografiskt heltäckande. Utbildning behövs för alla aktörer både på stats- och kommunal nivå inom styrsystemet för utbildning samt för politiska beslutsfattare. I lärarnas personliga utvecklingsplaner bör teman om köns mångfald, jämställdhet och likabehandling beaktas.

Temat jämställdhet och genusmedvetenhet bör också ingå i utbildningen för ledarskap inom fostran och utbildning samt i rektorsstudierna, eftersom ledarskapet har en nyckelroll i skolans förändrings- och utvecklingsarbete i en mer jämställd och likabehandlande riktning. Genom att utveckla rektorernas ledarskapskompetens främjas förnyelsen av skolornas verksamhetskultur. Den pedagogiska ledningen bör ha en gemensam vision samt mål och konkreta planer för jämställdhet och likabehandling.

13. Integrera jämställdhet och i synnerhet köns perspektivet i all politisk styrning av utbildningen.

Det bör ingå konkreta mål för jämställdhet och likabehandling i politiska program, framför allt i jämställdhetsprogrammet, så att utvecklingen kan följas upp och utvärderas över regeringsperioderna. Målen för jämställdhetspolitiken bör aktivt integreras i

utbildningspolitiken, så att det uppstår en aktiv förbindelse mellan dem. Samtidigt bör man se till att det finns tillräckliga resurser för jämställdhetsarbete. Statsrådet och undervisnings- och kulturministeriet bör se till att jämställdhets- och likvärdighetsforskningen finansieras långsiktigt. Även i övriga finansieringsprogram bör jämställdhet och likvärdighet beaktas.

Kvantitativ och kvalitativ forskning om jämställdhet och likvärdighet bör utnyttjas i all politisk styrning av utbildningen. Att enbart koncentrera sig på kvantitativ information räcker inte för att öka förståelsen för faktorer som skapar och upprätthåller ojämlikhet, och därför bör den kvalitativa forskningens ställning stärkas. Om man vill få till stånd konkreta förändringar beträffande jämställdhet och likabehandling, är det viktigt att fokusera på praxis inom fostran och utbildning, och på att identifiera både redan existerande och nya aspekter av ojämlikhet.

14. Ta hänsyn till jämställdhet och kön i läromedlen.

När läroböcker och webbmaterial planeras och produceras borde man genomgående i hela processen ta hänsyn till frågor om jämställdhet och likabehandling. Särskild uppmärksamhet bör fästas vid teman som berör kön och teman som vidgar tanken om en könsdikotomi, samt vid könssensitivitet i läromedlen. En möjlighet är att utnyttja ett normkritiskt förhållningssätt vid granskningen av könsmångfald och olika skillnader i läromedel. Genusmedvetet innehåll och konkreta redskap stöder lärarna då de behandlar teman kring jämställdhet mellan könen.

Nyckelord: grundläggande utbildning, jämlikhet, jämställdhet, undervisning, inläring, skillnader i inlärningsresultat, kön, genusmedveten, lärarutbildning, ojämlikhet

Publisher

Finnish Education Evaluation Centre (FINEEC)

Title of publication

Taking action to make gender equality reality – Causes and backgrounds of the differences in learning outcomes between and within genders in basic education

Authors

Jaana Saarinen, Kirsi Siekkinen, Tanja Laimi, Arto Ahonen, Venla Bernelius, Kristiina Brunila, Malin Gustavsson, Merja Kauppinen & Juho Norrena

In the National Education Evaluation Plan for the period 2020–2024, one of the tasks given to the Finnish Education Evaluation Centre (FINEEC) is to examine what factors are linked to the differences in learning outcomes within and between the genders. The aim is to examine how the different, often unidentified norms related to gender and gender equality create, repeat and strengthen the existing structures and stereotypical views and assumptions. In addition, the report looks at how and from what kind of points of view efforts have been made to promote gender equality and non-discrimination in education in different development and research projects. Attention is paid to the different ways gender differences and other differences are understood and what may have followed from the points of view that have been chosen.

The material used in the report consists of evaluations, studies and reports as well as documents from the steering of education, which concern gender equality, non-discrimination, learning outcomes and gendered and cultural practices in education and training. The examination focuses on government programmes, the National Core Curriculum for Basic Education, gender equality projects in basic education, national learning outcomes evaluations, international assessments of learning outcomes, and reports and studies conducted on wellbeing since the beginning of the millennium. The material is examined from the points of view of theoretical approaches related to gender and gender equality.

The report looks at and describes the differences and similarities of different thinking models, structures and practices. In addition, it has been investigated how different approaches define the genders and produce differences in education and training and what kind of consequences they may have for learning. In the report, the perspective has been shifted from examining the background factors that explain the learning outcomes of an individual to looking at education and training practices, learning contexts, interaction and different structural factors. This report shows how the structures and practices in society, training, education and everyday schoolwork

produce different kinds of agency and distinctions. They build and maintain different assumptions and, consequently, agencies, treatment and hierarchies for the different genders and for children and young people coming from different backgrounds.

The basic premise in education is gender equality and non-discrimination. The national assessments of learning outcomes as well as international and Finnish studies of learning outcomes have been used as indicators of gender equality in education. Learning outcomes are evaluated in FINEEC's assessments of learning outcomes and in international studies (e.g., PISA, PIRLS and TIMMS). According to the results of these evaluations and studies, Finnish children and young people continue to do well in them. On the other hand, learning outcomes have become polarised between pupils with poor competence and pupils with good competence in the past few years. There are pupils with good and poor competence among both girls and boys. For a good reason, attention has been paid to the weaker competence of boys in the learning outcome differences. However, less attention has been paid to the fact that the differences in learning outcomes have also increased between girls. Links have been observed between the differences in learning outcomes and the socioeconomic background factors of children and young people, segregation within cities, motivation and attitudes to learning. Inequality in education and training should be discussed in relation to the inequalities in society. Increasing social inequality weakens equal opportunities to do well in the educational path. It is important to pay attention to how education repeats both inequalities and privileges and how these practices, treatment and assumptions can be changed.

The aim is to provide all children with a safe place to study and equal opportunities to act and fulfil themselves. Gender equality is taken for granted and considered to be generally accepted attitudes and ways of speaking, which teachers also contribute to by talking about gender equality themselves. However, research on education and training has shown that the Finnish education system contributes to producing, maintaining and renewing gendered agency and structures. When discussing gender equality in basic education, we should look at the practices at schools and how teachers act in education and teaching tasks. Everyone working in education and training should identify the ways their own actions maintain and strengthen the norms and differences affecting pupils.

Based on the results of the report, the group of experts proposes the following measures:

1. Developing the school culture to promote gender awareness.

Gender awareness will be brought into the school culture of every school as part of valuing diversity. The gender awareness of activities begins with becoming aware of the phenomenon. Therefore, the concepts of gender equality, non-discrimination and diversity will be discussed and explained in schools between the staff and together with the pupils. The school must see to it that gender aware activities are implemented in different situations and learning environments. Special attention will be focused on how learning and teaching situations produce gendered expectations and agency and how these can be dismantled.

The school culture will actively support diversity and concrete measures will be taken to implement the diversity objectives in the curriculum. It must be ensured that no one is offended or ignored because of their gender expression, cultural or language background, state of health, sexual orientation, disability or some other reason related to their person. The aim will be a school environment that is safe for everyone.

2. Functional equality and non-discrimination plans to be used as genuine tools at school.

A gender aware school culture is based on jointly drawn up equality and non-discrimination plans. Under the Act on Equality between Women and Men, education providers and schools are responsible for preparing school-specific functional gender equality plans in cooperation with staff, pupils, students and guardians. The plans are aimed at promoting gender equality and non-discrimination in everyday school activities. Schools' gender equality plans must contain concrete tools for gender aware activities. A functional plan is a practical one. It is anchored to everyday school activities, for example, as part of the curriculum, and to the annual schedule. The plans will be based on the initial situation in the school.

Equality plans will be built communally, with an emphasis on concrete operating models. It is advisable for the school to set up a working group consisting of both staff members and pupils to be responsible for equality planning. The working group will be sensitive to power relationships and make sure its members are equal in the group. It will identify different norms, prejudices and stereotypes linked to differences based on how society is built, such as gender, ethnicity, disability, sexuality, health, wealth and language skills. At the same time, the group will seek ways of overcoming inequalities in the practices of the school, teaching practices and mutual interaction between everyone. In equality planning, the working group will propose concrete ways of preventing different kinds of discrimination and harassment. It will also be responsible for ensuring that equality plans become established practices in all of the school's activities and will also be known outside the school. Families will be invited to join the activities and cooperation will also be carried out at the level of the entire municipality so that the conducted work will become visible and will be documented, and the ideas can also be adopted by other schools. Gender quality planning will be understood as continuous activity, not only as filling in documents. The working group will be responsible for ensuring that equality issues are paid attention to regularly. Its members must keep bringing the matter up with both the staff and the pupils. The school must name equality agents, whose task will be to follow the current debate on equality and bring equality issues regularly into discussion at school.

3. Norm-critical pedagogy will promote gender equality and non-discrimination at school.

In basic education, equality and non-discrimination will be promoted by mainstreaming gender awareness, meaning that the gender perspective will be taken into account in all of the school's activities.

It will be essential to develop the school culture into a learning environment that takes into account all pupils and adults and encourages every member of the community to think and do things together. In addition, attention will be paid to teacher-pupil interaction so that it will not renew inequalities and prejudices related to matters such as gender, ethnicity, disability, sexuality, language or wealth. The sense of being heard and being treated equally will also strengthen pupils' positive experiences of learning at school. It will also strengthen their understanding of different life situations and resources and, at best, strengthen mutual caring and solidarity.

Pupils will commit themselves to the activities better when there is a suitable level of coherence between their personal characteristics, values and needs and the teaching practices. Together, these will improve pupils' academic performance and belief that school is important and increase their positive experiences of school and general wellbeing. A warm atmosphere, supportive of learning and created by the teacher and the whole class together, will enhance pupils' engagement in the school community. Schools must invest in interaction between pupils and in cooperation with homes.

A norm-critical approach is one way of making schools, school practices and school culture more equal and non-discriminatory for all. A norm-critical approach also includes an understanding of gender and gendered practices, and identifying and overcoming such practices will give all pupils and teachers significantly more leeway and opportunities to act. The change begins from becoming aware of one's own thinking and actions.

4. Guidance counselling practices will promote gender awareness.

Guidance counselling will be developed and made gender aware so that it will encourage all young people to look at their opportunities for further studies from a broader perspective. Guidance counsellors should be aware of and identify the stereotypical views and assumptions related to gender and consider what could be done to dismantle them in guidance counselling. It would be important for guidance counsellors to identify the influence of culture on pupils as well as on themselves. Guidance counselling will also be partly the responsibility of every teacher. Teachers can pay attention to gender aware guidance counselling in their own subject, for example, by explaining in what kind of work the school subject concerned is useful and what kind of job opportunities studying it may open up. Pupils' working life periods must be developed so that they will promote gender awareness better and will not renew gendered educational choices and careers.

5. Paying attention to how teaching groups are formed.

Attention must be paid to how classes are formed, to class sizes and to the diversity of groups of pupils because the achievement level of the teaching group affects the pupil's achievement. For example, it has been observed that the pupil's competence and skills improve if the achievement level of the class is high. Every class should have students with both weaker and better competence and skills. It is also important to discuss teaching pupils in small groups receiving support and how these groups are formed. By paying attention to how the

class is formed, opportunities to interact with one another will be created for people with different backgrounds. This way they will learn mutual caring and getting on with many kinds of people and gain an understanding of different life situations, backgrounds and diversity. This will also strengthen the sense of community and the perception of group phenomena in all equal activities.

6. Learners' confidence in their own competence and skills will be strengthened and made visible.

Teaching will be developed to make it more goal-oriented, and self-assessment of how the objectives have been achieved will be increased. The teacher will prepare clear, concrete objectives for the study unit. Teaching will be developed and made more reciprocal by enabling pupils to also set their own goals and commit themselves to studying according to them. The pupil will receive feedback that promotes learning and will also give feedback to the teacher. The pupil will know what kind of competence is being assessed at any given time and how the competence can be demonstrated. During the learning process, the teacher will give continuous and encouraging feedback on the strengths and weaknesses in the pupil's competence and skills. Competence can also be diversely demonstrated in ways other than in writing. This kind of assessment could help young people with weaker competence and skills. Pupils must be encouraged to do exercises regularly at home. Teaching should be made more concrete, diverse and systematic to enable pupils to understand things.

7. The importance of reading will be emphasised to pupils and new methods will be used to make reading interesting.

The importance of reading must be further emphasised and every pupil must be encouraged to read. Teachers should set an example and with their actions inspire each other and children and young people to read different kinds of texts. For example, the diversity of both the themes and the authors will be paid attention to when books are chosen. It will be understood that books are a window to the world and to understanding diversity. Schools will use different communal ways of reading and writing and book campaigns. They will also invite writers as guests. Books become a part of the living practice of schools.

Study skills are largely linguistic and require practising. Pupil-centred assignments that include problem-solving, varying working methods and communal reading and writing methods must be increasingly used at school. Furthermore, teachers can take advantage of pupils' free-time text practices in the instruction. Every teacher will also be a teacher of tongue in their own field of science.

Reading will be supported among children and young people by paying attention to their interests and resources and, for example, the strengthening of their own identity and language skills. This should be valued and made visible in the school community. In addition, the studying of mother tongue must be enhanced throughout comprehensive school so that studies in upper secondary education are realistic.

8. Wellbeing competence to be made part of everyday school activities.

Wellbeing will be understood broadly, especially as a communal issue, so that everyone working or studying in the school will experience a sense of belonging, have an opportunity to feel well and fulfil himself or herself, help and support others, and contribute to the development of the school culture and practices. When examining the differences in wellbeing between and within the genders, it can be seen that the wellbeing issues related to the differences extend to socially and culturally produced practices, norms and attitudes. For example, pupils belonging to different minorities cannot find a safe place in the school community because of racism or bullying. To influence these practices, norms and attitudes, the whole society needs to have a more strategic approach, make them more widely visible, debate, change attitudes and do things differently.

9. Children and young people in a vulnerable position – the school’s ability to handle inequality.

Making gender equality and non-discrimination a living practice in all activities of the school will strengthen the transformation of the entire school, teaching, mutual interaction, treatment and assumptions in a more diverse direction. As a result, more attention will be paid to different backgrounds, resources, needs and wishes. Children and young people will not become labelled or marginalised because of their gender or different background factors such as their socioeconomic status, immigration background, regional segregation or segregation within cities. Positive special treatment can be used as a way of improving pupils’ equal opportunities when the starting points for learning are different.

10. The education provider will monitor the implementation of gender equality and non-discrimination and how attention is paid to gender awareness in basic education.

The education provider will regularly evaluate and monitor the implementation of gender equality and non-discrimination in its activities and take the necessary measures to promote their implementation. The promotion measures must be efficient, appropriate and correctly timed considering the operating environment, resources and other circumstances. In addition, the education provider will work in cooperation with the different administrative sectors to promote gender equality and non-discrimination.

11. Promoting gender equality and gender awareness in teacher and guidance counsellor education.

In teacher education, the themes of equality and non-discrimination will be included in all teaching and other activities, in strengthening the personnel’s expertise and in the studies of all students in teacher and guidance counsellor education.

To promote gender equality and non-discrimination, gendered practices and education and training practices related to other differences that create inequality must be identified in a research-based manner in teacher education. The objectives the National Core Curriculum

for Basic Education sets for gender awareness in teaching will be paid attention to in the education. This requires that gender and other concepts creating differences be explained and the structures maintaining them be dismantled during the studies. Conceptual understanding will be strengthened in a way that will help future teachers and guidance counsellors in all their activities to identify and overcome structures and practices that create inequality. This is because the issues cannot be identified and gender equality and non-discrimination cannot be promoted without an understanding of the concepts. Research literature on gender equality and non-discrimination will be included in the course literature and teaching modules in teacher education. Separate study units on the theme will be required and the theme must be paid attention to in the contents of the teaching practice and different school subjects.

Teacher education that promotes gender equality and non-discrimination requires training and in-service training to be provided to the entire teacher education staff. The best and most efficient method would be to strengthen the research-based approach and require the staff in teacher education to have expertise in gender equality and non-discrimination.

Gender equality and non-discrimination are essentially linked to societal literacy, understanding that school and teaching are part of societal activities related to power and part of the prevailing social orders, but that they can also dismantle the prevailing social orders. To explain how pupils' learning is linked to their background and the surrounding socioeconomic and cultural community, an approach based on sociology and social sciences will be required alongside knowledge of psychology and subject didactics. Teacher education will strengthen both the staff's and the student's wider understanding of the mechanisms and issues of inequality.

12. Gender equality and gender awareness to be made part of further education and in-service training.

Sufficient earmarked funding and resources will be reserved for further education and in-service training. Teachers' in-service training and further education should focus on a community-based school culture and gender aware teaching. Education that promotes gender equality and gender awareness will be made systematic, binding and accessible and it will be adopted in the whole country. Training will be required for all actors in the steering of education at both the national and the municipal level, and for policymakers. The themes of gender diversity, gender equality and non-discrimination will be paid attention to in teachers' personal development plans.

The themes of gender equality and gender awareness should also be included in the education and training management studies and in the studies required of principals. This is because management is in a key position in the work carried out to change and develop school in a more equal and non-discriminatory direction. The development of principals' management skills will support the reform of the school culture in schools. A shared vision that everyone will strive for, and objectives and concrete plans for gender equality and non-discrimination will be essential in pedagogical management.

13. Gender equality and particularly the mainstreaming of the gender perspective will be implemented in all political steering of education.

A national and concrete gender equality programme will be integrated into the political steering of education. Its implementation will be monitored and evaluated systematically across government terms. The gender equality programme will take into account and use the initiatives and objectives of gender equality policy in the promotion of gender equality.

Quantitative and qualitative research data on gender equality and non-discrimination will be used in all political steering of education. Focusing merely on qualitative data is not enough to increase the understanding of factors that produce and renew inequality, which is why the position of qualitative research will be strengthened. Qualitative research data will be needed in political steering, among other things. The problem with qualitative data and the idea of background factors may be that they strengthen categorical thinking and do not provide better understanding of the structures, ideologies or stereotypical views that renew these matters. Qualitative research and an understanding of the practices used in education and training will therefore be needed. If we want to bring about a change in gender equality and non-discrimination, the only way to do it is to influence education and training practices. However, trying to identify the problems is not enough. What is needed is identification of and research on existing and new inequality issues.

More concrete, measurable objectives the implementation of which can be systematically monitored across government terms must be drawn up for policy programmes, especially for the gender equality programme. It must be considered how the initiatives and objectives of gender equality policy could be made better use of in education policy to promote equality and non-discrimination. However, achieving this requires sufficient resources. The Government and the Ministry of Education and Culture must ensure that long-term funding will be provided to research on gender equality and non-discrimination. All other funding programmes also require attention to be paid to gender equality and non-discrimination.

14. Paying attention to gender equality and genders in learning material.

Gender equality issues and non-discrimination issues will be taken into account in the planning of school books and online material. Special attention will be paid to themes that go beyond gender and binary gender and to gender sensitivity in learning material. The norm-critical approach can be used as one starting point in them when looking at the diversity of genders and the various differences. Gender-aware content and concrete tools will support teachers in discussing themes in which gender equality is taken into account.

Keywords: basic education, equality, non-discrimination, teaching, differences in learning outcomes, gender, gender awareness, teacher training, inequality

Tiivistelmä	3
Sammanfattning.....	11
Summary	19
1 Johdanto	31
1.1 Selvityksen taustaa	34
1.2 Selvityksen toteuttajat	35
2 Selvityksen tavoitteet, tutkimuskysymykset ja aineistot	37
3 Selvityksen keskeisiä käsitteitä.....	43
4 Sukupuolten tasa-arvo koulutuksen ohjausjärjestelmän ja politiikan näkökulmasta.....	49
4.1 Lainsäädäntö tasa-arvon ohjausvälineenä.....	51
4.2 Kouluksellisesta tasa-arvosta sukupuolten tasa-arvoon	53
4.3 Sukupuolten tasa-arvo perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 ja 2014	58
4.4 Hallituksen tasa-arvopoliittiset ohjelmat ja koulutus.....	62
4.5 Koulutuspolitiikka ja koulutuksen ohjausjärjestelmä tasa-arvoa edistämässä	67
5 Sukupuolittavat käytännöt ja segregaatio koulutuksessa	71
5.1 Tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistäminen opettajankoulutuksessa ja ohjausalan koulutuksissa	73
5.2 Perusopetuksen tasa-arvotyössä huomioitavaa.....	75
5.3 Segregoituneet koulutus- ja työmarkkinat.....	78
5.4 Yhteiskunnallisiin rakenteisiin vaikuttaminen	81
6 Sukupuoli oppimistulosarvioinneissa ja -tutkimuksissa	85
6.1 Kansalliset oppimistulosarviointit ja -tutkimukset.....	87
6.2 Kansainväliset tutkimukset	90
6.3 Motivaatio sekä oppimista edistävät ja haittaavat asenteet.....	92

6.4	Oppiminen ja erilaiset elämän resurssit.....	97
6.5	Alueelliset erot kasvussa.....	99
6.6	Yhteiskunnallinen eriytyminen heijastuu oppimiseen.....	102
7	Koulutuksen eriarvoistavat käytänteet ja rakenteet.....	107
7.1	Oppimisen sosiaaliset kontekstit.....	109
7.2	Maahanmuuttajataustaisuus ja pelko erilaisuutta kohtaan.....	113
7.3	Koulun heteronormatiivisuus.....	119
7.4	Hegemoninen maskuliinisuus ja väkivallan kulttuuri.....	120
7.5	Lasten ja nuorten koulunkäynti ja koulutusvalinnat.....	123
7.6	Oletuksista ja normituksista kohti asioiden esiin nostamista ja käytännön toimenpiteitä?.....	126
8	Kouluhyvinvoinnin haasteita.....	131
8.1	Hyvinvoinnin muutos.....	133
8.2	Nuorten mielenterveys suoritusyhteiskunnassa.....	134
8.3	Kouluun kiinnittyminen.....	136
8.4	Kouluhyvinvointi ja osallisuus.....	138
8.5	Yksilön ongelmasta kohti koulun yhteisöllistä toimintakulttuuria.....	141
9	Pohdinta.....	145
10	Toimenpide-ehdotukset.....	153
	Lähteet.....	161

Johdanto

1

Tämän selvityksen tavoitteena on tarkastella, mitkä tekijät ovat yhteydessä sukupuolten sisäisten ja välisten oppimistulosten eroihin. Lähtökohtana on avata, miten sukupuoleen ja tasa-arvoon liittyvät erilaiset ja usein tunnistamatta jäävät tulkinnat luovat, toistavat ja vahvistavat olemassa olevia rakenteita ja stereotyyppisiä käsityksiä. Selvityksessä tarkastellaan, miten ja millaisista näkökulmista erilaisissa selvityksissä ja tutkimuksissa on pyritty edistämään tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta koulutuksessa. Erityisesti kiinnitetään huomiota siihen, miten eri tavoilla sukupuoli ja muut erot ymmärretään sekä siihen, mitä valituista näkökulmista on voinut seurata.

Kasvatuksen, koulutuksen ja opetuksen ajatellaan olevan lähtökohtaisesti tasa-arvoista ja yhdenvertaista. Sen oletetaan tarjoavan kaikille oppilaille turvallisen paikan opiskella, samanlaiset mahdollisuudet toimia ja toteuttaa itseään sekä opiskella perusopetuksen jälkeen ammatillisessa tai lukiokoulutuksessa. Tavoitteena on ollut tavalla tai toisella taata, että esimerkiksi sukupuoli, etnisyys, sosioekonomiset erot tai asuinpaikka eivät määrittäisi mahdollisuuksia kouluttautua. Suomalaisessa koulutuspolitiikassa, koulujen käytännöissä ja opetussuunnitelmissa sukupuolten tasa-arvo on ymmärretty sukupuolineutraalisuutena, samanlaisuutena ja eron korostamisena. (Laiho 2013, 40; Lahelma 2011, 267–268). Sukupuolineutraalisuuden ideaalina on yksilöllinen kohtelu, mutta samalla siinä kielletään sukupuoliin kohdistuvien oletusten merkitys. Tämä ajattelumalli voi ylläpitää perinteisiä sukupuolikäsityksiä, jotka jäävät havaitsematta, kun toteutetaan näennäistä sukupuolineutraalisuutta. (Huuki, Kivijärvi & Lunabba 2018, 11.)

Koulutuksen eriarvoisuutta koskeva tutkimus on vuosikymmenet pyrkinyt purkamaan näkemystä koulutuksen sukupuolineutraaliudesta. Ojalan, Palmun ja Saarisen (2009, 13) mukaan tasa-arvoisena pidetty opetus ja koulutus sekä tuottaa että vahvistaa esimerkiksi sukupuolten välisiä eroja. Sen on myös tutkimuksissa todettu uusintavan eriarvoisuuksia ja etuoikeuksia, esimerkiksi heteronormatiivisuutta, homofobiaa, rakenteellista rasismia ja kyvykkyyden ideaalia, joka on poissulkenut vammaiset (esim. Brunila ym. 2019; Kurki 2018). Myöskään eriarvoistumisesta ei ole osattu kohdata (Bernelius & Huilla 2021). Sukupuolten epätasa-arvo näyttää olevan edelleen sitkeä ongelma vuosikymmenten tasa-arvotyöstä ja segregaaation purkamisprojekteista huolimatta (esim. Brunila 2009a; Brunila & Ylöstalo 2015.) Tänä päivänä haasteena on nähty myös alueellisen eriytymisen ja kouluvalintojen seuraukset. Eriarvoistumiskehitystä on pyritty

vähentämään esimerkiksi positiivisen erityiskohtelun avulla. Tässä tapauksessa sitä on tehty suuntaamalla lisäresursseja alueille ja kouluihin, joissa on enemmän tuen tarvetta. (Bernelius 2011; Bernelius & Huilla 2021.)

Tässä selvityksessä kootaan ja analysoidaan erilaisia tutkimuksia, selvityksiä, raportteja ja koulutuksen ohjauksen dokumentteja, jotka koskevat kasvatuksen ja koulutuksen tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja sukupuolittuneita sekä kulttuurisia käytäntöjä. Tarkastelun kohteena ovat perusopetukseen kohdistuneet tasa-arvohankkeet, kansalliset ja kansainväliset oppimistulosarvioinnit ja -tutkimukset sekä hyvinvointiin liittyvät selvitykset ja tutkimukset. Niiden vaikutuksia, tuotettua tietoa ja valtakunnallisia koulutus- ja tasa-arvopoliittisia ohjelmalinjauksia tarkastellaan erityisesti sukupuolen ja tasa-arvon teoreettisten lähestymistapojen näkökulmista.

Laajan ja monipuolisen aineiston avulla tarkastellaan sitä, miten käytännöt tuottavat ja rajoittavat oppijoiden toimijuutta. Selvityksen tavoitteena on ymmärtää monitahoista ja -tasoista aihepiiriä eri näkökulmista pohtimalla, mitä on sanottu ja miten on sanottu. On tärkeää pohtia, miten koulutus toistaa sekä eriarvoisuuksia että etuoikeuksia ja miten näitä käytäntöjä, kohtelua ja olettamuksia voidaan muuttaa. Kuinka voidaan vaikuttaa eriarvoisuutta ylläpitäviin koulu- ja työkuulttuureihin sekä yhteiskuntaan? Miten rakenteet ja kulttuuriset käsitykset kietoutuvat osaksi toimintaa ja määrittävät toimijan toisiinsa? Mitä rakenteellisella tasolla pitäisi tehdä? Katsetta olisi syytä kääntää pois yksilöstä ja yksilöön kiinnittyvistä ongelmista, patologisoinneista, riskeistä ja taustoista. Yksilön muuttamisen sijaan tarkasteltaisiin koulutuksen käytäntöjä, opetusta, kulttuuria, kohtelua, olettamuksia, vuorovaikutusta ja prosesseja.

Sukupuoli liittyy kaikkiin muihin eriarvoisuuden muotoihin. Muutos vaatii sukupuolittavien rakenteiden ja käytäntöjen ja muiden eroja tuottavien tekijöiden tunnistamista ja näkyväksi tekemistä sekä niihin vaikuttamista niin arjen käytännöissä kuin kulttuurissa ja rakenteellisissa tekijöissä. Selvityksen tulosten pohjalta tehdään toimenpide-ehdotuksia perusopetuksen kehittämiseksi tasa-arvoisemmaksi ja yhdenvertaisemmaksi, jolla olisi seurauksia myös sukupuolisegregaatiota lieventävään suuntaan. (Käyttöönasettamispäätös 9.4.2020/OKM/40/520/2020.)

Pääministeri Marinin hallituksen ohjelman yhtenä tavoitteena on laatia osaamisen ja oppimisen tiekartta vuodelle 2030. Tiekartan tarkoitus on luoda pitkän aikavälin keinoja nostaa koulutus- ja osaamistasoa, vahvistaa tasa-arvoa ja kaventaa oppimistuloseroja. Tällä hetkellä alueelliset, sosioekonomiset ja sukupuolten väliset erot näkyvät Suomessa oppimisessa ja kouluttautumisessa entistä enemmän. Hallitusohjelmassa kiinnitetään erityisesti huomiota ”tunnistettuun eriarvoistumiskehitykseen koulujen sisällä ja koulujen välillä, isojen kaupunkien sisällä ja alueiden välillä, sukupuolten välisissä osaamiseroissa sekä maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten kohdalla”. (Marinin hallitusohjelma 2019, 264.)

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus selvittää sukupuolten välisten ja sisäisten oppimistuloserojen erojen syitä ja taustoja opetus- ja kulttuuriministeriölle. Selvitys liittyy tasa-arvo-ohjelman Oikeus oppia – tasa-arvoinen alku opintopolulle -kehittämishjelmaan (Sosiaali- ja terveysministeriö 2020, 51). Selvityksen tuloksia voidaan hyödyntää perusopetuksen kehittämisessä tuottamalla tietoa siitä, millaiset tekijät edistävät tai estävät sukupuolten koulutuksellisen tasa-arvoisuuden toteutumista sekä miten voitaisiin tasoittaa oppimistuloserojen taustalla olevien tekijöiden

vaikutuksia. Tietoa voidaan hyödyntää koulutuspolitiikassa esimerkiksi hallituksen ja opetus- ja kulttuuriministeriön osaamiselle ja koulutukselle asettamien tavoitteiden, kuten koulutuksellisen tasa-arvon edistämistä koskevien kehittämistoimenpiteiden valmistelussa ja toteuttamisessa. Marinin hallitusohjelmassa todetaan, että ”tasa-arvoisen yhteiskunnan tavoitteena on, että jokaisella on mahdollisuudet kouluttautua niin pitkälle kuin rakheet riittävät” (Marinin hallituksen hallitusohjelma 2019, 163).

Selvitys liittyy Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen arviointisuunnitelman 2020–2023 oppimisen ja osaamisen kehittämisen sekä yhdenvertaisuuden edistämisen painopistealueille. Karvi edistää yhdenvertaisuutta tuottamalla tietoa, ymmärrystä ja kehittämissuosituksia siitä, mikä on koulutuksen tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden tila Suomessa sekä siitä, mitkä ovat yhdenvertaisuuden toteutumista edistäviä tai estäviä tekijöitä.

1.1 Selvityksen taustaa

Tasa-arvoisuuden ja yhdenvertaisuuden edistäminen on kuulunut suomalaiseen koulutuspolitiikkaan koko perusopetuksen olemassaolon ajan. Niiden edistämisen taustalla ovat olleet muun muassa kansainväliset velvoitteet ja suositukset. Tasa-arvoa on tyypillisesti pyritty edistämään lainsäädännön, tasa-arvosuunnitelmien sekä useiden satojen lyhytkestoisten tasa-arvoprojektien avulla (esim. Edström & Brunila 2016; Ylöstalo & Brunila 2018). Koulutuspolitiikan ratkaisut ovat kytkeytyneet yhteiskunnallisiin ja poliittisiin tilanteisiin. Esimerkiksi 1970-luvulla tavoiteltiin tasa-arvoideologian mukaisesti yhtenäistä peruskoulua. Uusliberalistisen politiikan mukaisesti 1990-luvusta alkaen on korostettu yksilöllisiä valintoja koulutuksessa. Julkinen sektori on markkinoitumassa, liiketaloudellinen ajattelu on lisääntynyt ja tuloskeskeisyys pakottaa koulutuksen perustelemaan olemassaoloaan uudella tavalla. Samalla kansallisessa koulutuspolitiikassa Euroopan unionin merkitys koulutuspolitiikan suuntaajana on kasvanut. Mukaan on tullut myös muita uusia julkisia ja yksityisiä intressitahoja. Erilaiset projektit ja hankkeet ovat olleet näiden tahojen ideaali toimintatapa asioiden toimeenpanemiseksi, minkä takia niiden määrä on noussut paljon. (Brunila 2009a.)

Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus ovat olleet koulutustutkijoiden kiinnostuksen kohteina usean vuosikymmenen ajan. Teema on tärkeä, koska eriarvoisuuden kysymyksiä ei ole kyetty ratkaisemaan. Yhtenä ongelmana voidaan nähdä suomalainen opettajankoulutus, jossa lukuisista yrityksistä huolimatta tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta koskevaa opetusta ja tutkimusta toteutetaan ja tehdään satunnaisesti. (Lahelma 2011; Brunila & Kallioniemi 2018). 2010-luvulla kysymykset ovat kääntyneet siihen, kuinka paljon suomalainen koulutusjärjestelmä tuottaa eriarvoisuutta (Silvennoinen, Kalalahti & Varjo 2016, 12). Esimerkiksi perusopetusjärjestelmän sisälle rakennetut mahdollisuudet tehdä eriytyneitä koulutusvalintoja ovat lisääntyneet. Perusopetus on alkanut eriytyä kouluvalintamahdollisuuksien lisäksi myös oppilaiden sosioekonomisen taustan ja oppimistulosten mukaan. (Jakku-Sihvonen & Kuusela 2012; Kosunen, Seppänen & Bernelius 2016.)

Tasa-arvona on voitu nähdä myös koko ajan kasvava määrä erilaisia psykologisesti lapsiin ja nuoriin painottuvia tukijärjestelmiä, joilla ei kuitenkaan ole pystytty puuttumaan rakenteellisiin ja koulutuksen käytännöissä ja opetuksessa ilmeneviin eriarvoisuutta koskeviin ongelmiin (esim. Brunila ym. 2019; Brunila 2020). Tyypillistä onkin ollut, että ongelmaan ei ole haettu ratkaisua koulutuksen ja opetuksen käytännöistä, kulttuurista ja poliittisesta ohjauksesta, joissa kuitenkin olisi eniten tehtävissä.

1.2 Selvityksen toteuttajat

Sukupuolten välisten ja sisäisten oppimistulosten eroja ja taustoja selvittävään hankkeeseen nimitettiin Karvissa asiantuntijaryhmä ajalle 29.10.2020–30.6.2021. Asiantuntijaryhmä koostui kuudesta asiantuntijasta, joilla on asiantuntemusta ja laaja-alainen sekä monipuolinen osaaminen oppimistulostutkimuksista ja -arvioinneista, koulutuksellisen tasa-arvon, yhdenvertaisuuden ja oikeudenmukaisuuden teemoista, opettajankoulutuksesta ja perusopetuksen kehittämisestä ja johtamisesta.

Asiantuntijaryhmän asiantuntijajäseniä ovat Arto Ahonen (yliopistotutkija, Koulutuksen tutkimuslaitos), Venla Bernelius (apulaisprofessori, Helsingin yliopisto), Kristiina Brunila (professori, Helsingin yliopisto), Malin Gustavsson (toimitusjohtaja, Ekvalita), Merja Kauppinen (yliopistonlehtori, Jyväskylän yliopisto) ja Juho Norrena (opetuspäällikkö, Lapua). Ryhmän puheenjohtajana toimii Karvin johtava arviointiasiantuntija Jaana Saarinen. Lisäksi Karvista selvityshankkeen toteuttamiseen osallistuvat arviointiasiantuntija Kirsi Siekkinen ja korkeakouluharjoittelija Tanja Laimi.

Selvityksen
tavoitteet,
tutkimus-
kysymykset ja
aineistot

2

Selvityksessä tarkastellaan, mitkä tekijät ovat yhteydessä sukupuolten välisiin ja sisäisiin oppimistuloseroihin. Lisäksi sukupuolen, oppimisen ja koulutuksen eroja selvitetään myös koulutuspolitiikan, sukupuolten tasa-arvopolitiikan, kasvatuksessa ja koulutuksessa tehdyn tasa-arvotyön ja aluepolitiikan näkökulmista. Tavoitteena on pohtia, miten kauaskantoisia seurauksia sukupuolten sisäisillä ja välisillä oppimistuloserolla voi olla tulevaisuudessa ja miten ne osaltaan ylläpitävät sukupuolten välisiä eroja, erilaisia oletuksia ja kohtelua, hierarkioita ja niiden seurauksena myös segregatiota koulutuksessa ja työelämässä.

Aikaisempien tutkimusten, arviointien ja kehittämishankkeiden tulosten ja suositusten analyysien pohjalta tutkitaan moninäkökulmaisesti sukupuolen välisten ja sisäisten oppimistuloserojen syitä ja taustoja sekä eri politiikka-alojen aiemmissa tutkimuksissa esitetyistä kehittämistoimenpiteistä. Selvityksessä tunnistetaan, kuvataan ja suhteutetaan erilaisten ajattelumallien, rakenteiden ja toimintakäytäntöjen eroja ja yhtäläisyyksiä sekä pohditaan, miltä osin erilaiset lähestymistavat määrittelevät sukupuolen ja erojen tuottamista kasvatuksessa ja koulutuksessa.

Selvityksen tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Miten sukupuolen käsitteen erilaiset teoreettiset lähestymistavat on huomioitu sukupuolten tasa-arvoa koskevilla hankkeilla ja tutkimuksilla?
2. Miten perusopetuksessa on onnistuttu edistämään sukupuolten yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa erilaisilla politiikkatoimilla, koulutuksen ohjausjärjestelmällä ja kehittämisohjelmilla?
3. Mitä tiedetään sukupuolen välisistä ja sisäisistä oppimistuloserosta aikaisempien arviointien ja tutkimusten perusteella?
4. Miten oppimistulosarvioinneissa ja tutkimuksissa tarkastellaan sukupuolta ja muita eroja synnyttäviä kategorioita?
5. Miten arviointien ja tutkimusten tuloksia voidaan hyödyntää yhdenvertaisuuden ja tasa-arvoisuuden edistämiseksi perusopetuksessa?
6. Miten erilaisista taustatekijöistä, kuten sukupuolesta, sosioekonomisesta taustasta, terveydestä, hyvinvoinnista, kielestä tai alueesta aiheutuvaa epätasa-arvoisuutta voidaan vähentää?

Selvitystä varten ei ole kerätty uutta aineistoa, vaan siinä hyödynnettiin jo olemassa olevaa tietoa. Tutkimusaineisto rajattiin viimeisen kahden vuosikymmenen julkaisuihin, joiden perusteella voitiin koota kokonaiskuva tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistämisen keinoista ja välineistä sekä niiden onnistuneisuudesta. Selvityksen aineistot koostuvat 2000-luvun sukupuolten tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen liittyvistä tutkimuksista, joissa käsitellään muun muassa koulutuksen eriarvoistavia käytäntöjä ja sukupuolittuneita käytäntöjä sekä rakenteita. Lisäksi aineistona käytetään 2000–2020-luvuilla tehtyjä kansallisia oppimistulosarviointeja (Opetushallitus ja Kansallinen koulutuksen arviointikeskus), kansainvälisiä tutkimuksia (mm. PISA, PIRLS ja TIMSS¹) ja eri politiikka-alojen sukupuolten välistä tasa-arvoa edistäviä kehittämishankkeiden raportteja. Selvityksessä tarkastellaan myös hallituksen politiikkaohjelmia ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteita. Näiden aineistojen valintaa ja rajausta ovat ohjanneet selvityksen tutkimuskysymykset ja niihin liittyvät teemat.

SELVITYKSESSÄ KÄYTETYT MATERIAALIT

- Kansalliset oppimistulosarvioinnit
- Kansainväliset tutkimukset (mm. PISA, PIRLS, TIMSS)
- Hallitusten politiikkaohjelmat (mm. hallitusohjelmat ja tasa-arvo-ohjelmat)
- Perusopetuksen opetussuunnitelmat
- Tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta edistävät hankkeet ja niiden raportit
- Terveysten ja hyvinvoinnin laitoksen kouluterveyskyselyjä koskevat raportit
- Tasa-arvoon, segregatioon ja hyvinvointiin liittyviä eri tieteenalojen tutkimuksia (kasvatustieteet, yhteiskuntatieteet, sukupuolentutkimus ja psykologia)

Aineistojen analyysissä käytettiin laadullisia menetelmiä, esimerkiksi diskursiivisia lähestymistapoja ja tekstianalyysia (ks. esim. Jokinen, Juhila & Suoninen 2019). Lähiluennan ja luokittelun avulla rakennettiin synteesi, joka auttoi hahmottamaan ja ymmärtämään kompleksista asiaa. Materiaalien analyysissä hyödynnettiin tasa-arvon ja sukupuolen tutkimuksen teoreettisia lähestymistapoja. Esimerkiksi sukupuolen käsitteen teoretisointi avasi mahdollisuuksia tarkastella sukupuolten välisiä ja sisäisiä eroja sekä moninaisuutta.

Lähestymistapa mahdollisti yksilökeskeisen tarkastelutavan laajentamisen yhteiskunnan rakenteiden tarkasteluun. Näin voitiin analysoida oppimistuloksia intersektionaalisesti eri näkökulmista sekä pohtia kontekstuaalisten ja rakenteellisten tekijöiden merkitystä yksilön oppimisen ja osaamisen taustalla. Analyysin avulla voitiin myös tarkastella, miten sukupuoli ja muut oppilaita erottavat tekijät kietoutuvat oppimiseen. Tarkastelussa hyödynnettiin kasvatukseen ja koulutukseen liittyviä tutkimuksia, joissa on tutkittu muun muassa sukupuolinormeja ja erilaisia eroja tuottavia tekijöitä. Tulosten pohjalta laadittiin toimenpide-ehdotuksia perusopetuksen kehittämiseen tasa-arvoisempaan ja sukupuolisegregaatiota lieventävään suuntaan.

¹ Programme for International Students Assessment, PISA; Trends in International Mathematics and Science Study, TIMSS; Progress in International Reading Literacy Study, PIRLS

Aineistosta tehtiin yhteenvedoja ja keskeisten tuloksien koonteja sukupuolten välisistä ja sisäisistä eroista, koskien selvityksen jokaisen tutkimuskysymyksen teemaa. Esimerkiksi oppimistulosarvioinneista koottiin yhteen eri oppiaineiden keskeisiä tuloksia oppimistuloserosta. Tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta koskevista hankkeista tarkasteltiin niissä käytettyjä käsitteitä ja lähestymistapoja sekä kysyttiin miten ja millaista tasa-arvoa niissä tavoitellaan.

Selvityksen keskeisiä käsitteitä

3

Tasa-arvo- ja yhdenvertaisuuslainsäädäntö määrittelevät niin yhteiskunnan kuin koulunkin raameja. Sukupuolten tasa-arvo perustuu perustuslakiin (L731/1999), lakiin naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta (L609/1986), yhdenvertaisuuslakiin (L1325/2014) sekä kansainvälisiin ihmisoikeussopimuksiin. Perustuslakiin kirjatus periaatteen mukaan ihmis- ja perusoikeudet on taattava kaikille tasa-arvoisesti ilman henkilökohtaisiin ominaisuuksiin, kuten sukupuoleen, sukupuoli-identiteettiin tai sukupuolen ilmaisuun, perustuvaa syrjintää. Tasa-arvolaki, laki naisen ja miesten välisestä tasa-arvosta, kieltää syrjinnän sukupuolen perusteella ja velvoittaa edistämään sukupuolten välistä tasa-arvoa. Se myös määrittelee tasa-arvon toteutumisesta koulutuksessa ja opetuksessa. Viranomaisilla ja koulutuksen järjestäjillä on velvollisuus huolehtia siitä, että kaikilla on sukupuoleen katsomatta samat mahdollisuudet koulutukseen ja ammatilliseen kehitykseen sekä siitä, että opetus, tutkimus ja oppimateriaalit tukevat lain tarkoituksen toteutumista. (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2020b.)

Tasa-arvoa tulee edistää koulutuksessa ja opetuksessa lasten ikä ja kehitys huomioon ottaen. Laissa on lisäksi määritelty toimenpiteet tasa-arvon edistämiseksi oppilaitoksissa. Näitä ovat tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmien tekeminen yhteistyössä henkilöstön ja oppilaiden kanssa, aiheen huomioiminen oppilas- tai opiskelijavalinnoissa, opetuksen järjestämisessä, osaamiseroissa ja opintosuoritusten arvioinnissa sekä seksuaalisen häirinnän ja sukupuoleen perustuvan häirinnän ehkäiseminen ja poistaminen. (L609/1986, 5§.) Lisäksi tasa-arvolaisissa (L2014/1329, §6c) on määrätty, että koulutuksen järjestäjien ja muiden koulutusta ja opetusta järjestävien yhteisöjen on ennaltaehkäistävä sukupuoli-identiteetin tai sukupuolen ilmaisuun perustuvaa syrjintää tavoitteellisesti ja suunnitelmallisesti. Sukupuolten tasa-arvoon vaikuttavat sukupuolen ohella myös muut yhteiskunnallista eriarvoisuutta aiheuttavat tekijät. Tästä syystä sukupuolten tasa-arvon edistämiseksi pitää ottaa huomioon myös muut vaikuttavat tekijät. (THL 2020a.)

Tämän selvityksen teoreettinen tausta rakentuu sukupuolen ja tasa-arvon käsitteille, joiden avulla pureudutaan edelleen sukupuolten oppimistuloseröjen ymmärtämiseen. Sukupuolta ja tasa-arvoa koskevien käsitteiden erilaisten määrittelyjen kautta voidaan tunnistaa, analysoida ja problematisoida, miten koulutusjärjestelmä uusintaa ja ylläpitää osaltaan sukupuolittuneita rakenteita ja toimijuutta. Lisäksi on syytä kiinnittää huomiota siihen, miten asioita ja todellisuutta tuotetaan

nimenomaan kielessä. Selvityksen kannalta keskeisiä käsitteitä ovat sukupuoli, sukupuoli-ero, tasa-arvo, yhdenvertaisuus, maahanmuuttajuus, intersektionaalisuus, maskuliinisuuden, feminiinisuuden ja heterouden normit sekä segregatio. Seuraavaksi avataan selvityksen keskeisiä käsitteitä, joiden avulla voidaan tarkastella ja analysoida sitä, mitkä tekijät uusintavat eroja ja miten niitä voidaan mahdollisesti purkaa.

Sukupuolen käsitettä voidaan tarkastella monesta eri näkökulmasta. Teoreettisena käsitteenä sitä on tarkasteltu esimerkiksi dikotomisena (kahtiajakautuneena) biologiaan perustuvana (sex), sosiaalisena, kulttuurisesti rakentuvana sukupuolena (gender) sekä sukupuolten moninaisuutena, joista kaikista seuraa hyvin erilaisia tapoja ajatella ihmisyyttä ja erilaisia identiteettejä.

Sukupuoli ei ole jaettavissa vain kahteen, vaan sen ilmenemismuodot ovat moninaisemmat. Suomessa on tällä hetkellä kaksi juridista sukupuolta, nainen ja mies, mutta sukupuolella voidaan viitata myös sukupuolen sosiaaliseen merkitykseen tai sukupuolen ilmaisuun. Kokemus omasta sukupuolesta on yksilöllinen, ja sitä voidaan tuoda esiin pukeutumisella, käyttäytymisellä tai muulla vastaavalla tavalla. Sukupuolikokemus ei aina vastaa syntymässä määriteltyä sukupuolta tai rajaudu vain kahteen sukupuoleen. Sen ilmenemismuotoihin katsotaan kuuluvan sukupuolienemmistöt ja sukupuolivähemmistöt. Enemmistöihin kuuluvat ihmiset ilmaisevat syntymässä määriteltyä sukupuoltaan ja määrittelevät itsensä suhteessa siihen. Sukupuolivähemmistöihin kuuluvat ihmiset taas eivät määritä itseään kuuluvaksi vain siihen sukupuoleen, mikä heille on syntymässä määritelty. Heihin kuuluvat esimerkiksi transihmiset (transvestiitit, transsukupuoliset, muunsukupuoliset ja sukupuolettomat) ja intersukupuoliset ihmiset eli ihmiset, joiden kehonpiirteet eivät syntyessä ole yksiselitteisesti nais- tai miestyypilliset. (THL 2020a.)

Sukupuolten tasa-arvoa käsiteltäessä on huomioitava sukupuoli-eron näkökulma. Sukupuoli-ero on ristiriitainen käsite, sillä se on samalla tasa-arvoon tähtäävän politiikan ja syrjinnän lähtökohta. Eroa on vaikea sivuttaa, koska yhteiskunnassa se koetaan äärimmäisen keskeiseksi ja läsnä olevaksi käsitteeksi. Kun lapsi syntyy, sukupuoli todetaan ensimmäisenä. Virallisissa dokumenteissa ihmiset luokitellaan sukupuolen mukaan. Lapsuudessa pojille ja tytöille on olemassa erilaiset leikkikalut ja vaatteet ja myöhemmin elämässä eriytyvät koulutus- ja työalat. (Rossi 2015, 84–85.)

Sukupuoli määrittelee, millaisia yleisiä normeja maskuliinisuudelle ja feminiinisuudelle asetetaan sekä millaisiksi nämä asettuvat suhteessa toisiinsa (Ojala, Palmu & Saarinen 2009, 26–27). Normit ovat ominaisuuksia, asioita tai taitoja, joita pidetään tyypillisinä sosiaalisten, kulttuuristen ja historiallisten normien mukaan. Sukupuolen tapauksessa nähdään vahvat kaksijakoiset feminiinisuuden ja maskuliinisuuden raamit, jotka määrittelevät, minkälaisia ihmiset ovat, minkälaisia heidän tulisi olla ja miten heidän tulisi käyttäytyä. Oletukset tehdään usein tiedostamatta, ja ne liittyvät esimerkiksi ihmisen sukupuoleen, seksuaaliseen suuntautumiseen, uskontoon tai toimintakykyyn. Naiseksi oletettuun liitetään feminiinisiä oletuksia esimerkiksi hoivavietistä tai rauhallisesta käytöksestä. Miesoletettuun taas kohdistuu maskuliinisuuden normeja, kuten aggressiivisuuden ja fyysisyyden oletuksia. Stereotyyppiset nais- ja miesnormit ohjaavat ihmisiä näkemään itsensä ja toisensa jokseenkin toisensa poissulkevissa nais- tai mieskategorioissa. Ne myös arvottavat erilaisia ihmisiä, käytäntöjä ja luokituksia. Maailman hahmottaminen eroina tuottaa helposti hierarkioita. Jotkut luokan, sukupuolen ja ihonvärin yhdistelmät näyttävät hyvin ja arvokkaina, toiset huonoina ja arvottomina. (THL 2020a; Rossi 2015, 84–85.)

Kahtiajakautuneeseen ajattelutapaan sukupuolesta kuuluu näkemys heteroseksuaalisesta naiseudesta ja mieheydestä. Heteronormatiivista valtaa ylläpidetään tuottamalla mielikuvaa kahdenlaisesta biologisesti, hormonaalisesti ja geneettisesti sukupuolittuneesta miehestä ja naisesta. Sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöt (esimerkiksi homo-, lesbo-, bi- tai panseksuaalit) ovat suomalaiskoulussa paljolti näkymättömiä, sillä tarjolla on ainoastaan kaksi mahdollista sukupuoliroolia (tyttö ja poika) ja yksi seksuaalisuuden muoto (heteroseksuaalisuus). (Lehtonen 2018, 124–126.)

Kokonaisuudessaan tästä seuraa maskuliinisen ja feminiinisen hierarkkinen vastakkainasettelu. Tähän vallan muotoon liittyy mieheyden ja maskuliinisuuden arvostaminen suhteessa naiseuteen ja feminiinisyteen sekä mielikuvat eri sukupuolille soveltuvista olemisen ja tekemisen tavoista, erilaisista tiloista ja mahdollisuuksista toimia. (Brunila 2009a, 13; Brunila, Heikkinen & Hynninen 2005, 27; Lehtonen 2018, 124.) Länsimaisen, hyvin koulutetun, valkoisen, heteroseksuaalisen miehen on katsottu saavuttavan helpommin tasa-arvoon liittyviä oikeuksia kuin muunlaisten ryhmien. Tasa-arvossa ei siis ole kyse vain yksilöllisistä valinnoista, vaan sosiaalisista rakenteista ja prosesseista sekä toimijuudesta että institutionaalisista ratkaisuista. (Lehtonen 2003; Vehviläinen & Brunila 2007, 386.)

Tasa-arvo tarkoittaa tilaa, jossa ihmisten poliittiset ja sosiaaliset oikeudet, mahdollisuudet ja resurssit ovat jakautuneet tasapuolisesti. Käsitys tasa-arvosta moninaisena tarkoittaa sitä, että sukupuolen dikotominen jako kyseenalaistetaan ja tarkastellaan myös sukupuolten sisäisiä eroja. Käsitteellä viitataan suomalaisessa keskusteluperinteessä yleisimmin sukupuolten tasa-arvoon, mutta se ei rajoitu vain siihen. Tasa-arvon rinnalla käytetään yhdenvertaisuuden käsitettä, kun halutaan korostaa monenlaisia eroja ja kohtelun eriarvoisuutta. Se ottaa tasa-arvoa laajemmin huomioon moninaisen syrjinnän. Yhdenvertaisuus on yksilötason oikeudellinen käsite, josta säädetään perustuslaissa: ketään ei saa ilman hyväksyttävää perustetta asettaa eri asemaan henkilöön liittyvän syyn, kuten sukupuolen, iän, alkuperän, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, terveydentilan tai vammaisuuden perusteella. Yhdenvertaisuus siis sisältää sukupuolten tasa-arvon. (THL 2019c.)

Sukupuolten tasa-arvoa voidaan tarkastella monista eri näkökulmista: yhtäläisiin oikeuksiin (equality), eroihin perustuvaan tasa-arvoon (difference) ja moninaiseen tasa-arvoon (diversity) liittyen (Kantola, Koskinen Sandberg & Ylöstalo 2020, 12; Brunila 2009a). Myös näistä erilaisista tarkastelutavoista seuraa erilaisia tapoja edistää tasa-arvoa. Yhtäläisiä oikeuksia korostava tasa-arvo painottaa naisten ja miesten yhdenvertaista kohtelua. Tähän liittyy olennaisena ajatus siitä, että sukupuoleen perustuva syrjimättömyys on laissa kielletty eikä esimerkiksi sukupuoli saa määrittellä koulutusmahdollisuuksia. Tasa-arvokysymys kiinnittyy yksilöiden koulutus- ja ammatinvalintoihin, mutta huomiota ei kiinnitetä koulutus- ja työmarkkinoiden sukupuolittuneeseen rakenteeseen eikä siihen liittyvään naisalojen vähäisempään arvostukseen. Sukupuolineutraaliuden oletus perusopetuksessa näkyy yleisenä puheena ”kaikki ovat oppilaita”.

Neutraaliuden sijaan sukupuolta on syytä tarkastella intersektiona, osana moninaisia eroja. Sukupuolen merkitys näyttäytyy aina hieman erilaisena, kun huomioidaan myös muita eron ulottuvuuksia. (Holli 2012, 88.) Kantolan ym. (2020, 14) mukaan intersektionaalisuuden käsitteen avulla tasa-arvoa tutkivat ja edistävät voivat tarkastella kriittisesti niitä normeja ja oletuksia, joille sukupuolten tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden käsitteen perustuvat, sekä niihin liittyviä hiljaisuuk-

sia ja ulossulkemisia. Intersektionaalisuus haastaa koulutuksellisen tasa-arvon määrittelyä, sillä erojen yhtäaikaista tarkastelua ei ole yksinkertaista. Se on laajentanut tasa-arvon käsittämistä yhtäläisinä oikeuksina sisältäen sukupuolen lisäksi myös muita merkityksellisiä identiteettejä ja yhteiskunnallisia asemia. Näitä voivat olla esimerkiksi etninen tausta, seksuaalinen suuntautuminen, ikä, terveydentila tai yhteiskuntaluokka. (THL 2019c).

Yksilön etninen tausta on yksi intersektioista, jotka vaikuttavat sukupuoleen. Siihen liittyy monta käsitettä, jotka ovat osin päällekkäisiä. Maahanmuuttaja-käsitteellä viitataan yleensä henkilöön, joka on syntynyt ulkomailla. Maahanmuuttaja- ja ulkomaalaistaustainen -käsitteillä voidaan viitata sekä kaikkiin eri perustein Suomeen muuttaneisiin henkilöihin että henkilöihin, joiden molemmat vanhemmat tai ainoa tiedossa oleva vanhempi on syntynyt ulkomailla. Etninen ryhmä on ryhmä, joka jäseniä yhdistää kulttuuriperintö, uskonto, kieli, alkuperä tai ulkonäkö. (THL 2021.)

Tässä selvityksessä tarkastellaan sukupuolten tasa-arvoa myös segregaatiossa näkökulmasta. Sukupuolen mukainen segregatio tarkoittaa sukupuolten välistä eriytymistä, eriyttämistä ja epätasapainoa (THL 2019c). Koulutuksessa se ilmenee tavallisemmin tyttöjen ja poikien jakautuneissa oppiaine- ja koulutuslavalintoina. Suomessa koulutuksen ja työelämän segregatio on erittäin jyrkkää.

Sukupuolten
tasa-arvo
koulutuksen
ohjaus-
järjestelmän
ja politiikan
näkökulmasta

4

Koulutuksellisen tasa-arvon tavoittelemineen on osa hyvinvointivaltion yhteiskunnallista tasa-arvoa ja sosiaalista oikeudenmukaisuutta. Perusopetuksen lähtökohtaa, samoja koulutuksellisia mahdollisuuksia koko ikäluokalle, on pyritty turvaamaan positiivisen erityiskohtelun ja sosiaalipolitiikan keinoin. Viime vuosikymmeninä koulutuksellista tasa-arvoa ovat heikentäneet muun muassa yleinen yhteiskunnallinen yksilöllistymiskehitys sekä koulutusjärjestelmän ohjausjärjestelmän muutokset. Esimerkiksi lähikouluperiaatteesta siirtyminen kiinnostuksen mukaiseen kouluvalintaan sekä ja laajemmin taloudellistuminen ja markkinaorientoituneisuus sekä pikapolitiikka ovat heikentäneet koulutusjärjestelmän tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta entisestään. (Ahonen 2003; Brunila 2009a; Brunila & Ylöstalo 2015; Kalalahti 2014; Lahelma 2011; Poikonen 2011; Seppänen 2006; Simola 2015; Rinne 2011; Varjo 2007.)

Koulutuspolitiikan tavoitteisiin ja sisältöihin vaikuttavat ylikansalliset toimijat, kuten OECD, EU ja YK, kansainvälisten mallien, suositusten, tilastojen ja oppimistulosten kautta. Näin ollen koulutuspolitiikkaa voikin luonnehtia osaamisen tasojen turvaamisen politiikkana, joka tähtää siihen, että koulutuksen ja suoriutumisen tasot eivät pääse laskemaan ja että saavutetaan mahdollisimman korkea koulutuksellinen laatu: puhutaan numeroiden politiikasta. (Grek 2009, 25; Ozga & Lingard 2007, 76.) Koulutuspolitiikka on myös erojen politiikkaa, jolloin voidaan kysyä, miten suuria koulutukselliset erot voivat olla, ennen kuin niistä aiheutuu haittaa erilaisille ryhmille ja kansakunnalle sekä kansalaisten hyvinvoinnille. PISA:ssa ja muissa kansainvälisissä tutkimuksissa puhutaan tytöistä ja pojista yhtenäisinä kategorioina, joiden välisiä keskimääräisiä eroja etsitään ja myös löydetään (Lahelma 2009, 139). On vaarana, että koulutuspolitiikka ja sen käytännöt luonnollistavat ja normalisoivat tiettyjä tuloksia, samalla kuin jättävät toiset huomiotta (Lahelma, Lappalainen & Kurki 2020, 16).

Käsiteltäessä tasa-arvoa koulutuspolitiikan kentällä on muistettava teeman laajuus ja perustavanlaatuisuus. Koulutuksellinen tasa-arvo rakentuu suhteessa muihin yhteiskunnallisiin olosuhteisiin. Yhteiskunnallinen eriarvoisuus voi myös estää tai heikentää koulutuksen tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta. (Brunila 2009b; Edström & Brunila 2016; Meriläinen 2011, 13.) On esimerkiksi todettu, että hyvät lähtökohdat omaavat lapset menestyvät paremmin koulussa ja pääsevät nauttimaan koulutuspolulla etenemisestä suuremman määrin kuin heikommista läh-

tökohdista tulevat lapset (Silvennoinen, Rinne, Kosunen, Kalalahti & Seppänen 2015, 330–331). Tervasmäki ja Tomperi (2018) esittävät olosuhteiden ja oppimistulosten eriytymisen olevan seurausta siitä, mitä koulutusjärjestelmän ulkopuolella tapahtuu. Siten yksittäiset järjestelmään suunnatut hankkeet ja panostukset ovat vain niin sanottuja oireita hoitavia laastareita (ks. Brunila 2009a, 2010). Kestävä työ tasa-arvon puolesta edellyttää tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden vakavasti ottamista. Yhteiskunnassa ja taloudessa pitää tehdä laajaa, pitkäkestoista ja ekologisesti vastuullista hyvinvointia edistävää ja sosioekonomista eriytymistä vastustavaa politiikkaa. (Tervasmäki & Tomperi 2018, 184.)

Koulutuksen tasa-arvon edistäminen edellyttää myös laajaa yhteiskuntalukutaitoa, eli ymmärrystä poliittisista valtasuhteista ja eriarvoisuuteen liittyvistä mekanismeista (esim. Brunila, Onnismaa & Pasanen 2015; Brunila & Rossi 2017). Sukupuolten tasa-arvo koulutuksessa kytkeytyy laaja-alaisesti tasa-arvoon yhteiskunnan taloudellisissa, kulttuurisissa, poliittisissa ja affektiivisissa instituutioissa, kuten esimerkiksi perheissä (Lynch & Baker 2005, 154). Jotta näihin erilaisiin ulottuvuuksiin voidaan puuttua, on ne ensin tiedostettava ja ymmärrettävä. Sen jälkeen voi katsoa tarkemmin niitä rakenteita ja käytänteitä, jotka uusintavat eriarvoistavia kategorisointeja, hierarkioita, oletuksia, kohtelua ja normeja. Lisäksi on myös vahvistettava ja luotava tasa-arvoa edistäviä rakenteita ja käytänteitä.

Koulutuksen tehtävät yhteiskunnallisena instituutioon näyttäytyvät osin ristiriitaisina. Yhtäältä koulun tulisi suorittaa yksilöiden valikointia ja tuottaa osaamista työelämään ja toisaalta vahvistaa tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta, sopeuttaa ja muuttaa. Koulutuksen toimintatavat ovat sekä yksilöllisyyttä tukevia että kollektiivisia ja pakollisia. Niinpä koulujärjestelmä joutuu jatkuvasti tasapainoilemaan erilaisten odotusten ja ideologioiden kanssa. Perinteisesti ajatellen tasa-arvo sisältää samanlaisuuden periaatteen. Sen mukaan kaikille oppilaille tulee taata samanlaiset koulutusmahdollisuudet. Toisaalta tasa-arvon periaate sisältää myös yksilöllistymisen periaatteen, omien kykyjen ja tarpeiden kehittämisen omista lähtökohdista esimerkiksi painotetun opetuksen tai erityiskouluihin hakeutumisen kautta. Nämä kaksi periaatetta ovat ristiriitaisia: kuinka tarjota kasvatusta ja opetusta, joka toisaalta on samanlaista kaikille ja toisaalta mahdollistaa yksilöllisyyden huomioimisen? (Siekkinen 2017, 13.) Koulutuksessa on aina mukana erojen tekeminen: keitä kasvatettavista halutaan tehdä ja millaisiin yhteiskunnallisiin asemiin yksilöitä koulutetaan? Mikä on yksilön paikka sosiaalisessa järjestyksessä? Myös kulttuuriset oletukset ja käsitykset kasvatettavista vaikuttavat siihen, mihin heidän oletetaan olevan sopivia ja millaista kasvatusta heidän oletetaan tarvitsevan. (Käyhkö 2011, 111.)

4.1 Lainsäädäntö tasa-arvon ohjausvälineenä

Suomalainen koulutuksen ohjausjärjestelmä eroaa monien muiden maiden ohjausjärjestelmästä siten, että Suomella on kaksitasoinen päätöksentekomalli: kansallinen ja paikallinen. Suomesta puuttuu suora kontrolliyhteys valtion ja kunta- ja koulutason väliltä. Perusopetusta ohjaavia valtakunnallisia säädöksiä ovat perusopetuslaki (L628/1998) sekä perusopetusasetus (A852/1998). Muita keskeisiä opetuksen järjestäjän huomioitavia lakeja ovat kielilaki (L423/2003) ja uskonnonvapauslaki (L453/2003). Opetuksen yleisistä valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen

tuntijaosta päättää valtioneuvosto. Nykyinen perusopetuksen tavoitteita ja tuntijakoa koskeva asetus (A422/2012) määrittelee koulussa opiskeltavien tietojen ja taitojen rakenteen sekä osaamisen kokonaisuuden ja painopisteet 2020-luvulle asti. Perusopetuksen kehittämistä määrittelee osaltaan myös valtakunnallisten painopisteiden mukainen rahanjakoperiaate, joka heijastuu paikalliseen toimintaan ja päätöksentekoon. Lisäksi koulutuspolitiikkaa ohjaavia tavoitteita on opetus- ja kulttuuriministeriön toiminta- ja taloussuunnitelmassa ja vuosittain hyväksyttävissä valtion talousarvioiden selvitysosissa.

Opetushallitus päättää perusopetuksen eri oppiaineiden, monialaisten oppimiskokonaisuuksien, oppilaanohjauksen ja muun opetuksen tavoitteista ja sisällöistä sekä kodin ja koulun yhteistyöstä että oppilashuollon periaatteista perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Valtakunnallisten perusteiden pohjalta perusopetuksen järjestäjät laativat paikallisen opetussuunnitelman, johon koulut voivat tehdä omat koulukohtaiset osansa. Syksyllä 2016 otettiin käyttöön valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet vuodelta 2014 ja paikalliset opetussuunnitelmat (jatkossa POPS 2014). Koulutuksen yhteisölliset ja yksilökeskeiset tehtävät todentuvat opetussuunnitelmissa. Viime kädessä kentän toimijat, kuntien viranhaltijat ja opettajat ovat avainasemassa siinä, miten opetussuunnitelmien uudistukset viedään koulutyöhön (Johnson 2006; Venäläinen ym. 2020). Heillä on tietty autonomia, mutta heitä myös sitovat aiemmat poliittiset valinnat (Simola 2015, 173). Toisin sanoen opettajalla on laajat valtuudet toteuttaa opetusta ja valita työtapoja oppilaiden tarpeiden ja edellytysten mukaisesti, kunhan hän työskentelee opetussuunnitelmassa määriteltyjen sisältöjen rajoissa (Salminen & Annevirta 2014, 335).

Tasa-arvolaki velvoittaa oppilaitoksia edistämään tasa-arvoa koulutuksessa ja opetuksessa suunnitelmallisesti ja aktiivisesti. Oppilaitoksilla on ollut velvollisuus laatia toiminnalliset tasa-arvosuunnitelmat jo vuodesta 2005, mutta vasta vuoden 2015 tasa-arvolain täydennys toi perusopetuslain piirissä oleville kouluille veloitteen tasa-arvosuunnitelman koulukohtaisuudesta. Suunnitelma tulee laatia vuosittain tai vähintään kolmen vuoden välein yhteistyössä henkilöstön, oppilaiden ja opiskelijoiden sekä huoltajien kanssa. Tasa-arvosuunnitelma voidaan sisällyttää osaksi opetussuunnitelmaa tai muuta oppilaitoksen suunnitelmaa. Suunnitelmia on käytännössä toteutettu vaihtelevasti. Suurta osaa käytössä olevista suunnitelmista ei ole tasa-arvolain mukaisesti laadittu omassa koulussa, ja niistä puuttuvat usein konkreettiset toimenpiteet tasa-arvon edistämiseksi. Oppilaitoksen tulee lisäksi laatia henkilöstöpoliittinen tasa-arvosuunnitelma, jos sen palveluksessa on yli 30 pysyvää työntekijää. Samat veloitteet kohdistuvat myös oppilaitosten yhdenvertaisuussuunnitelmaan. (Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö 2015; Jääskeläinen ym. 2015; Mikkola 2020, 5.) Tasa-arvolain sisällöt on otettu huomioon perusopetuksen vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteita laadittaessa, ja muun muassa sukupuolen moninaisuus ja sukupuolitietoisuus mainitaan ensimmäistä kertaa POPS-tekstissä (Ikävalko 2016, 34, 40; Myyry 2020, 331). Voidaan siis todeta, että koulutuksen ohjausjärjestelmä on huomioinut tasa-arvolain muun muassa opetussuunnitelmien perusteissa, mutta lain toteutuminen tasa-arvosuunnitelmien kautta on vielä alussa.

4.2 Koulutuksellisesta tasa-arvosta sukupuolten tasa-arvoon

Tasa-arvo käsitteenä saa tulkintansa aina tietyssä ajassa ja paikassa, poliittisen ja oikeudellisen määrittelykamppailun tuloksena. Tasa-arvo on dynaaminen, poliittinen, kulttuurinen ja sosiaalinen käsite ja ilmiö. Yleisellä tasolla tasa-arvolla tarkoitetaan suhdetta kahden tai useamman ihmisen tai ryhmän välillä. Tasa-arvon keskeinen idea on se, että sellaiset yksilölliset erot, joihin ihminen ei voi itse vaikuttaa, eivät saa johtaa ihmisten kohtelemiseen eriarvoisina. Sellaisia asianmukaisia eroja, jotka mahdollistavat ihmisten erilaisen kohtelun, ovat yksilön kyvyt, taidot, taipumukset tai työpanokset. Ihmisen sukupuoli, ihonväri tai äidinkieli eivät oikeuta eri yksilöiden erilaiseen kohteluun. (Hellsten 1996, 21–22.) Nämä kaikki ovat tärkeitä koulutuksellisen tasa-arvon tarkastelun kohteita tässä selvityksessä.

Perusopetuksen arvopohja on ollut sen kehittämistä lähtien koulutuksellisessa tasa-arvossa. Tasa-arvoa voidaan tarkastella useasta eri näkökulmasta, eikä ole yhdentekevää, miten siitä puhutaan. Valittu näkökulma tuottaa erilaista tasa-arvoisuutta ja vaikuttaa niihin keinoihin, joilla tasa-arvoisuuteen pyritään. On myös huomioitava, että nämä erilaiset näkökulmat esiintyvät erilaisina tasa-arvon diskursseina samanaikaisesti koulutuspoliittisessa keskustelussa, päätöksissä ja tavoitteissa. Suppeimmillaan tasa-arvoiset koulutusmahdollisuudet toteutuvat, kun muodolliset, esimerkiksi lainsäädännölliset esteet, poistetaan yksilön tai ryhmän koulutukseen pääsystä. (Husen 1972, 1975.) Näin koulutuksellinen tasa-arvo perustuu juridiseen tasa-arvoon, jota määritellään perustuslaissa ja koululainsäädännössä. Perustuslaki (L731/1999) turvaa jokaiselle sivistykselliset oikeudet kuten oikeuden maksuttomaan perusopetukseen ja mahdollisuuden saada kykijensä ja erityisten tarpeidensa mukaisesti muuta kuin perusopetusta. Perusopetuslain koulutuksellisen tasa-arvon mukaan opetuksen tavoitteena on turvata riittävä yhdenvertaisuus koulutuksessa maan eri osissa (L628/1998, 2§).

Tasa-arvon tarkasteluun on vakiintunut kahtiajakoinen ajattelu tasa-arvosta mahdollisuuksien tasa-arvona (Arneson 1989) tai tulosten tasa-arvona (Phillips 2006; Roemer 1998). Suomessa johtavaksi koulutusideologiaksi on perusopetuksen kehittämistä lähtien muodostunut koulutuksellisten mahdollisuuksien tasa-arvo. Laajan tasa-arvon tulkinnan mukaan yksilön tausta ei saisi määrittellä sitä, millainen hänen asemansa on yhteiskunnassa. (Nyyssölä & Jakku-Sihvonen 2009; Simola, Seppänen, Kosunen & Vartiainen 2015, 88; Ylönen 2009, 55.)

Silvennoisen, Kalalahden ja Varjon (2016) mukaan suomalaisessa perusopetusjärjestelmässä on tyydytty lähinnä mahdollisuuksien tasa-arvoon käytäntöihin ja prosesseihin, määrittelemättä tarkemmin minkälaista tasa-arvon lopputulosta toivotaan. Pyrkimyksenä ei ole lopputuloksen tasa-arvo, vaan kiinnostus kohdistuu yksilöiden samanlaisiin mahdollisuuksiin ja osallistumiseen sekä tarvittaessa positiiviseen erityiskohteluun. Aikaisemmin mahdollisuuksien tasa-arvolla tarkoitettiin perusopetuksen mahdollisuuksia tasata oppilaiden erilaisia lähtökohtia, jotta jokainen heistä voisi kouluttautua yksilöllisten kykijensä mukaan. Tasa-arvoista lähtökohtaa turvattiin muun muassa lähikouluperiaatteella, jolla pyrittiin tasamaan erilaisista taustatekijöistä mahdollisesti aiheutuvat erot. Nykyään koulutuksellisena tasa-arvona nähdään esimerkiksi se, että huoltajat voivat valita lapselleen lähikoulun sijaan jonkin toisen perusopetuksen koulun, jossa on laajempi valinnaisuus oppiaineissa. (Silvennoinen, Kalalahti & Varjo 2016, 30–31.) Yhteiskunnan tehtävänä

on ehkäistä ensisijaisesti sellaiset lainsäädännölliset, sosiaaliset, taloudelliset ja kulttuuriset tekijät, jotka voisivat estää ja haitata ihmisiä osallistumista koulutukseen. (Arneson 1989, 85; Roemer 1998, 455; Ylönen 2009, 55.)

Senin mukaan mahdollisuus pitää käsittää enemmän todelliseksi toimintamahdollisuudeksi. Henkilöllä on mahdollisuuksia, jos häntä ei rajoiteta tekemästä asioita ja hän elää sellaisissa olosuhteissa, jotka mahdollistavat tekemisen. (Sen 2010.) Mahdollisuuksien tasa-arvoa on kritisoitu kahdesta eri lähtökohdasta. Ensimmäinen ongelma on se, että ihmisten lähtökohdat tulevat olemaan aina erilaisia ja tästä syystä mahdollisuuksista ei voi tehdä tasa-arvoisia (Phillips 2006, 32). Toinen ongelma on kasvatuksen ja koulutuksen käytäntöjen jääminen vähälle huomiolle. Ne luovat edelleen oppilaille erilaisia toimintamahdollisuuksia ja toimijavapauksia. (Silvennoinen, Kalalahti & Varjo 2016, 30–31.)

Tasa-arvoa voidaan ajatella myös laajemmin olosuhteiden kautta. Niiden avulla ihmiset voivat tavoitella hyvää elämää ja koulutuksellista tasa-arvoa, sillä koulutusjärjestelmä on vahvasti integroitunut ympäröivään yhteiskuntaan. Näitä ehtoja ovat resurssit (taloudellinen, kulttuurinen ja sosiaalinen pääoma), arvostus ja hyväksyntä (rakkaus, hoiva ja solidaarisuus), valta, oppiminen ja työn tekeminen. (Baker & Lynch 2009, 33–40.) Valta on käsitteenä moniulotteinen ja voidaan ajatella, että se kietoutuu kaikkeen toimintaan ohjaamalla sitä esimerkeiksi normeilla, säännöillä ja toimijoiden asemilla. Valtaa voidaan tarkastella myös esimerkiksi erilaisissa vuorovaikutussuhteissa, joissa jokainen siihen osallistuva voi käyttää valtaa. Vallan eriarvoisuuden muotoja ovat poissulkeminen, marginalisointi, luokittelu ja hierarkisointi. Kaikki edellä mainitut tekijät ovat keskeisiä tarkasteltaessa sukupuolten tasa-arvoa kasvatuksessa, koulutuksessa ja koulutusvalinnoissa sekä työelämän segregatioon purkamisessa.

Laajimmillaan koulutuksellisessa tasa-arvossa on kysymys sosiaalisesta oikeudenmukaisuudesta, joka viittaa yhteiskunnan kehittymiseen reilummaksi ja vähemmän epäoikeudenmukaiseksi (Griffiths 1998, 301). Sosiaalinen oikeudenmukaisuus toteutuu, kun jokainen yhteiskunnan jäsen, sukupuolesta riippumatta, pystyy elämään elämänsä mahdollisimman tasavertaisesti niin, että yhteiskunnan lait, yhteiskunnalliset rakenteet ja käytännöt tukevat tätä. Koulutuksen eriarvoisuutta tulee peilata suhteessa yhteiskunnallisiin eriarvoisuuksiin. Sosiaalisen eriarvoisuuden kasvaminen heikentää tasa-arvoisia mahdollisuuksia menestyä koulutuspolulla. Kasvaneet tuloerot, yhteiskunnan segregoituminen, asuinalueiden eriarvoistuminen, perheneuvonnan ja sosiaalityön riittämättömyys sekä puute oppilashuollon henkilökunnasta ovat keskeisiä asioita, joihin tulee puuttua. (Antikainen & Rinne 2012, 476; Bernelius & Huilla 2021.) Tasa-arvoinen koulutus ei voi toteutua, ellei kehitetä samaan aikaan myös tasa-arvoista yhteiskuntaa.

Koulutus välittää kulttuuriperintöä ja ylläpitää yhteiskunnan sosiaalista järjestystä. Koulun toimintakulttuurin painotusten ja suuntaamisen kautta myös määritellään, mikä on kulttuurisesti arvokasta ja mikä ei. Koulu voi joko legitimoida tai mitätöidä tietynlaisia kykyjä, kulttuureita tai identiteettejä. Oppilaiden erilaisten kykyjen tunnistaminen ja erilaisten kulttuuristen, uskonnollisten, seksuaalisten, etnisten tai sukupuolten erojen arvostaminen ovat koulutuksen tasa-arvon keskeisiä kysymyksiä. Tasa-arvon julkisen roolin merkitys on siinä, että sillä on välittävä vaikutus sosiaaliseen, poliittiseen ja taloudelliseen hyvään yhteiskunnassa. (Baker & Lynch 2009, 141–142, 144.)

Youngin (2011) sosiaalinen ja yhteiskunnallinen oikeudenmukaisuuskäsitys huomioi yhteiskunnan rakenteet, säännöt ja normit. Nämä ohjaavat käytänteitä sekä kieltä ja muita symboleja perheessä, yhteiskunnassa ja sen erilaisissa instituutioissa. Yksilö kuuluu aina johonkin ryhmään, jota yhdistää ennen kaikkea yhteinen identiteetti. Tämän lisäksi yksilö voi kuulua samanaikaisesti monenlaiseen ryhmään, hän voi esimerkiksi olla naispuolinen, vammainen ja keskiluokkainen. Ryhmät ovat olemassa suhteessa toisiinsa ja määrittävät toistensa toimintaa muodostaen samalla suhdhierarkioita. Hierarkiaa määritellään esimerkiksi maskuliinisuuden suhteessa feminiinisyys-teen tai keskiluokkaisuuden suhteessa työväenluokkaisuuteen. Ryhmien kesken voidaan tehdä myös vastakkainasetteluja, jolloin toista ryhmää esitetään poikkeavuutena normista. Yksilölliset identiteetit ja kapasiteetit muodostuvat sosiaalisten prosessien ja suhteiden tuotteina. Pyrkinessään yksilöllisiin ja institutionaalsiin tavoitteisiin ihmiset kohtelevat toisiaan tietyn ryhmän jäsenenä, mikä voi osaltaan tuottaa rakenteellisesti epäoikeudenmukaisia seurauksia. Ryhmien vertailu paljastaa eriarvoisuuden, koska se auttaa näkemään, että erilaisilla yksilöillä on erilaiset mahdollisuudet ja elämisen vaihtoehdot tai esteet suhteessa heidän rakenteellisiin sosiaalisiin asemiinsa. Näillä tekijöillä on myös vaikutusta yksilöiden itsekunnioitukseen, itsemääräämisoikeuteen ja itsensä kehittämiseen (Young 2001, 14–15, 17; Young 2011, 27; ks. myös Rossi 2010, 23.)

Edellä mainittuja tasa-arvotulkintoja on viime vuosikymmeninä haastanut uusliberalistinen tasa-arvotulkinta, joka painottaa tasa-arvoa yksilöiden mahdollisuuksina toteuttaa omia kykyjään ja pyrkimyksiään. (Kalalahti & Varjo 2012, 50; Brunila, Onnismaa & Pasanen 2015.) Uusliberalistinen yksilöllisyysretoriikka, kaikille avoinna olevine mahdollisuuksineen ja ”kaikki on vain itsestä kiinni” retoriikallaan ohittaa sellaiset eriyttävät rakenteet kuten yhteiskuntaluokan, etnisyyden tai asuinpaikan (Käyhkö 2011, 110; Gordon 2005, 115). Yksilö nähdään parhaimmillaan kehitys- ja koulutuskelpoisena yksilönä koulutus- ja työmarkkinoilla. Koulutuksen tasa-arvosta on tullut keino lisätä kilpailukykyä kansainvälisillä markkinoilla ja koulutuksesta yhteiskunnan taloudellisten päämäärien väline (Ahonen 2003, 178–179). Yksilötasolla tämä on näyttäytynyt esimerkiksi tyttöjen ja naisten kannustamista matematiikan, luonnontieteiden ja teknologian aloille. Huoli poikien alisuoriutumisesta on voitu nähdä kilpailukykyä vähentävänä tekijänä. (Edström & Brunila 2016, 17.)

Uusliberalistinen tarkastelutapa perustelee tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden näkökulmista samanaikaisesti koulutuspoliittisesti toisistaan erillisiä sijoittumisen ja valikoitumisen käytäntöjä. Lähikouluperiaatteen puoltaminen sisältää näkemyksen mahdollisuuksien tasa-arvoa korostavasta yhteiskunnallisesta näkemyksestä, mutta kouluvalintojen vapauttamista korostava näkemys perustuu oikeudenmukaisuusajattelun erilaisille tulkinnoille eriytyvien koulutusreittien ja kouluvalintojen myönteisistä ja kielteisistä seurauksista. (Kalalahti & Varjo 2012, 50.) Kouluvalintojen vapautumisen kehityskulku näkyy erityisesti Suomen suurimmissa kaupungeissa alueellisena sosioekonomisen ja etnisen segregaaation tuottamana koulutuksellisen huono-osaisuuden alueellistumisena, joka heikentää maantieteellisesti ja sosiaalisesti syrjään jäävien peruskoulujen edellytyksiä saavuttaa hyviä oppimistuloksia (Bernelius & Huilla 2021, 10).

Tässä selvityksessä tasa-arvon oikeuttava tehtävä sukupuolten tasa-arvon näkökulmasta on se, että koulun tulee tukea eri sukupuolien vapautta määritellä itsensä ja omat koulutusvalintansa ilman ulkopuolta tulleiden odotusten tai normien rajoitteita, mutta myös ilman alueellisuuteen, kulttuuriin ja toimintakykyyn liittyviä rajoitteita. Eri tutkimukset kuitenkin osoittavat, että tähän

tavoitteeseen pääseminen on haasteellista, sillä esimerkiksi koulutusvalintoja ei tehdä tyhjiössä, vaan niihin vaikuttavat aina erilaiset taustatekijät (ks. esim. Lahelma 2009; Kurki 2008). Positiivisella erityiskohtelulla, epätasa-arvoistavat normit tiedostamalla ja rakenteita sekä käytäntöjä muuttamalla voidaan pyrkiä yhtäläisiin lopputuloksiin ja yhtenäiseen jatko-opintokelpoisuuden saavuttamiseen.

Suomessa erilaisiin vähemmistöihin kuuluvilla lapsilla ja nuorilla voi olla käytössään yhtä paljon tai enemmänkin resursseja koulussa kuin muilla ikätovereilla, mutta heidän mahdollisuuksiaan rajoittavat ympäröivän enemmistökulttuurin odotukset ja normit sekä omaan kulttuuriin liittyvät sosiaaliset säännöt ja käytännöt. Sama koskee sukupuolten mahdollisuuksia. Tasa-arvon ongelmia käsitellessä on syytä varoa ”yhden koon” yksiulotteista lähestymistapaa ja ottaa käyttöön moninaisen tasa-arvon näkökulma. Sukupuoli ei yksinään riitä selittämään eriarvoisuutta. Etnisyydellä tai seksuaalisella suuntautumisella on erilainen suhde tasa-arvoon: eriarvoisuuden syyt, sitä tuottavat mekanismit, tasa-arvotavoitteet ja keinot niihin pääsemiseksi ovat kunkin kategorian sisällä erilaiset. Lisäksi jokaisen kategorian sisällä saattaa olla erilaisia tasa-arvotavoitteita. (Ylöstalo 2012, 241–242.)

Kun lapsen tai nuoren identiteettiin ja asemoitumiseen koulu yhteisössä vaikuttaa samaan aikaan sellaiset intersektionaaliset tekijät kuten esimerkiksi sukupuoli, toimintakyky ja yhteiskuntaluokka, tulee näitä risteäviä eriarvoisuuksien vaikutuksia tarkastella myös suhteessa toisiinsa. Näissä tapauksissa näkemykset tasa-arvon tavoitteista ja keinoista monimutkaistuvat eikä niistä ole enää yhtä helppo muodostaa yhtenäistä näkemystä. Toiseen syrjinnän muotoon voidaan puuttua, mutta toiseen ei. Jos moninaisuuksia ei oteta huomioon tasa-arvotyön tavoitteissa ja toimenpiteissä, päädytään abstraktiin määritelmään tasa-arvosta, jolla on vähän tekemistä koulujen käytäntöjen ja siellä toimivien ihmisten kokemusten kanssa. Käsitteitä onkin avattava ja purettava kouluissa. (Rossi 2015; Ylöstalo 2012, 241–242.) Keinojen peruste etsitään helpoimmin lainsäädännöstä eikä yleisistä tasa-arvopoliittisista keinoista. On helpompi tukeutua oikeudellisiin normeihin, joiden sisältö on tarkkarajainen, mutta samalla tasa-arvonäkemykseltään suppeampi. Tasa-arvon perusteet etsitään mahdollisuuksien tasa-arvon tavoitteista eikä tosiasiallisen tasa-arvon pyrkimyksistä. Erilaisissa tasa-arvoulottuvuuksissa piilee myös vaaransa, kun erilaisia eron ja syrjinnän perusteita aletaan arvottaa. (Ylöstalo 2012, 230; Pylkkänen 2012, 69; Laiho 2013, 32–33.)

Sukupuolten tasa-arvon ymmärtäminen ja tulkinta on vaihdellut. Samalaisuuden korostamisesta on tapahtunut muutos erilaisuuteen, miesten ja naisten eron huomioimiseen. Lopulta tasa-arvon ja sukupuolen käsitteiden purkamisen kautta on saatu parempi ymmärrys moninaisuudesta, jossa tasa-arvo nähdään hyvin erilaisena eri ihmisryhmien kohdalla. Käsitteiden muutos on seurannut yhteiskunnallisten instituutioiden muutosta. (Kantola, Nousiainen & Saari 2012, 9; ks. myös Brunila 2009a). Kehityksen seurauksena koulutuspolitiikassa huomio kohdentui naisten ja miesten välisten tasa-arvoisten oikeuksien ja mahdollisuuksien edistämiseen. Tästä esimerkkinä ovat tavoitteet koulutuspaikkojen tasaisesta jakautumisesta tyttöjen ja poikien kesken tai nais- ja miesopettajien yhtäläinen edustus oppilaitoksissa. Tasa-arvo on saavutettu, kun määrälliset tavoitteet on täytetty. Määrälliset tarkastelut voivat kuitenkin kätkeä todellisia syrjinnän mekanismeja ja haittoja. Sukupuoli nähdään yksinkertaisesti, biologisiin eroihin perustuvana, mutta samalla sukupuolten samanlaisuutta korostavana ja muodollisen tasa-arvotulkinnan kautta. (Laiho 2013, 30.)

Useiden kansainvälisten oppimistulosten julkistamisen (mm. PISA 2015) seurauksena Suomessa on herännyt huoli poikien osaamisen ja koulussa viihtyvyyden laskusta. Tämä keskustelu on laajentunut tavallisen kansalaisenkin kohdalle kategoriseksi yleistykseksi pojista koulun ongelma-ryhmänä. Ilmiö ei koske pelkästään suomalaista koulutuskeskustelua, vaan on yleinen keskusteluaihe maailmalla. (Julkunen 2018, 71; Palttala 2017.) Poikahuolipuhe on osoitus kaksinapaisesta sukupuolieroa korostavasta tasa-arvon edistämisestä. ”Poikuudella” selitetään oppimistuloksia ja pedagogiikkaa: on esimerkiksi peräänkuulutettu erityistä poikapedagogiikkaa äidinkieleen ja kirjallisuuteen, jonka avulla saataisiin motivoitua poikia oppiaineen opiskeluun. (Sinko, Pietilä & Bäckman 2005, 154.) Poikahuolipuheella pyritään kiinnittämään huomio poikien huonompaan koulumenestykseen niin, että oletetaan kaikkien poikien menestyvän koulussa huonosti ja kaikkien tyttöjen hyvin. Samoin tytöiltä odotetaan yläkoulussa ”kypsää” ja vastuullista käytöstä, koska tyttöjen kehitysaikataulun korostetaan olevan poikia edellä. Samaa sukupuolta olevien oletetaan olevan ominaisuuksiltaan samankaltaisia. (Käyhkö 2011, 92; Lahelma 2009, 142–143; Lahelma ym. 2011, 66–67; Edström & Brunila 2016.)

Vaikka huoli on perusteltu, tulisi muistaa, että pojat, niin kuin eivät tytötkään, ole yhtenäinen joukko. Valtaosa pojista pärjää ja voi koulussa hyvin, yhtä hyvin kuin suurin osa tytöistä. Keskiarvojen erot eivät synny kaikkien poikien heikosta menestymisestä vaan siitä, että heikosti menestyviä poikia on enemmän kuin heikosti menestyviä tyttöjä. Koulussa on myös paljon tyttöjä, joista olisi syytä olla huolissaan. Käyhkö (2008) kyseenalaistaa sen, että kaikki tytöt viihtyisivät koulussa, pitäisivät koulun akateemisista käytännöistä ja sopeutuisivat koulun tunnollisuus- ja keskittymisvaatimuksiin pelkän sukupuolensa perusteella. Hänen tutkimuksessaan työläistäustaisista tytöistä ilmeni, että tytöt pitivät koulua pakollisena ammatin hankkimisen keinona, ikävänä käytäntönä, istumisena ja velvollisuutena. Heidät voidaankin nähdä vastaavassa asemassa olevina ja vastaavan kulttuurisen tiedon ja arvostuksen omaavina työväenluokan poikiin verrattuna kuin keskiluokkaisiin tyttöihin. (Käyhkö 2008, 261.)

Bakerin ja Lynchin (2009) mukaan eriarvoisuus on juurtunut muuttuviin ja muutettavissa oleviin sosiaaliin rakenteisiin sekä erityisesti vallan rakenteisiin, jotka luovat ja uusintavat eriarvoisuuksia. Tavalla tai toisella nämä rakenteet sisältävät markkinaperustaista taloutta, patriarkaalisuutta tai rasismia sekä sosiaalisten instituutioiden vaikutusta ihmisten mielipiteisiin, haluihin ja toiveisiin. Tämän vuoksi huomio tasa-arvosta tulisikin kääntää yksilöstä eri ryhmien eriarvoisiin asemiin ja mahdollisuuksiin. Siihen, kuinka ryhmien, esimerkiksi miesten ja naisten, suhteet peilautuvat vallan kautta ja siihen, kuinka ryhmien valinnat ovat sidottuja enemmän sosiaaliin tekijöihin kuin yksilöiden vastuuseen omasta menestyksestä tai epäonnistumisesta.

Sukupuolen näkeminen sosiaalisena rakentaa tosiasiallista tasa-arvoa, sillä se keskittyy yhteiskunnan instituutioiden eriarvoistavien rakenteiden poistamiseen. Tällaisia rakenteellisia muutoksia tarvitaan niin lainsäädännössä kuin koulutuksen ja työelämän käytännöissä. Tasa-arvo ei ole ominaisuus tai saavutettu asiantila, vaan tekemistä, pyrkimyksiä ja erilaisia välineitä. (Tainio & Teräs 2010; Tuori 2012, 283.) Koulutus voi vahvistaa sukupuolten eriarvoisuutta koulujen käytänteiden, vuorovaikutustapojen, kielenkäytön tai oppimateriaalien luomien sukupuolistereotyyppien kautta, jotka luovat kahtiajakautuneita rakenteita ja muovaavat yksilöiden toimintamahdollisuuksia. Samalla lapsia sosiaalistetaan niin sanotusti omille paikoilleen, luonnollisina pidettyihin suku-

puolinormeihin, jotka kiinnittyvät perinteiseen miesten ja naisten väliseen työnjakoon perheessä ja työmarkkinoilla sekä stereotyyppisiin oletuksiin sukupuolten mukaisista persoonallisuuden piirteistä. (Käyhkö 2011, 92.)

Jokaisen kasvatusalalla toimivan olisi hyvä tiedostaa ja tunnistaa sosiaalisia ja kulttuurisia käytäntöjä, joita uusintaa ja ylläpitää omalla toiminnallaan. Kouluihin tarvitaan tietoisuutta sukupuolesta ja muista intersektionaalisista eroista. Sukupuolitietoisuus kasvatuksessa ja koulutuksessa tarkoittaa sitä, että tunnistetaan omia ennako-oletuksia ja toimitaan tietoisesti siten, että sukupuolittavat normit eivät ohjaa kasvattajien toimintaa. Asian tunnistaminen on tärkeää, sillä se luo mahdollisuuksia toisin tekemiseen ja käytänteiden tietoiseen muuttamiseen. Esimerkiksi poikien alisuoriutumiseen ei voida etsiä ratkaisua vain oppimisympäristön muuttamisesta, vaan myös siitä, että kaikilta vaaditaan samalla tavalla ahkeruutta, pinnistelyä ja itsekuria. (Huuki, Kivijärvi & Lunabba 2018, 11; Sveriges Kommuner och Landsting 2019, 31, 42.)

4.3 Sukupuolten tasa-arvo perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 ja 2014

Sukupuolten tasa-arvon edistäminen on yksi keskeinen periaate perusopetuksessa. Näin ollen on syytä tarkastella miten sukupuolten tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta käsitellään perusopetussuunnitelman perusteissa. Tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumista ohjataan perusopetusta koskevan lainsäädännön lisäksi myös valtakunnallisilla perusopetuksen opetussuunnitelman perusteilla (POPS), jonka pohjalta opetuksenjärjestäjät laativat paikalliset opetussuunnitelmat ja huolehtivat perusopetuksen toteuttamisesta (Saarinen ym. 2019, 26; Opetushallitus 2016). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteilla on juridishallinnollisen tehtävän lisäksi tiedollinen ja pedagoginen tehtävä (OKM 2010, 25).

Perusopetuksen yhteiskunnallisena tehtävänä on edistää tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja oikeudenmukaisuutta. Perusopetus kartuttaa inhimillistä ja sosiaalista pääomaa. Inhimillinen pääoma koostuu osaamisesta ja sosiaalinen pääoma ihmisten välisistä yhteyksistä, vuorovaikutuksesta ja luottamuksesta. Yhdessä ne edistävät yksilöllistä ja yhteiskunnallista hyvinvointia ja kehitystä. Perusopetuksen tehtävänä on osaltaan ehkäistä eriarvoistumista ja syrjäytymistä sekä edistää sukupuolten tasa-arvoa. Perusopetus kannustaa yhdenvertaisesti tyttöjä ja poikia eri oppiaineiden opinnoissa sekä lisää tietoa ja ymmärrystä sukupuolten moninaisuudesta. Jokaista oppilasta autetaan tunnistamaan omat mahdollisuutensa ja rakentamaan oppimispolkunsa ilman sukupuoleen sidottuja roolimalleja. (POPS 2014, 18.)

Opetushallitus on laatinut perusteiden toimeenpanon tueksi ”Tasa-arvotyö on taitolaji” -oppaan sukupuolten tasa-arvon edistämiseen perusopetuksessa (Jääskeläinen ym. 2015.) Oppaassa avataan sukupuolitietoisuuden opetuksen käsitettä sekä pohditaan sen lähikäsitteitä, kuten sukupuolisensitiivinen sekä sukupuoli- ja tasa-arvotietoinen opetus (ks. myös Tainio ja Teräs 2010). Jokaisella oppiaineella on oma kielensä, tekstikäytäntönsä ja käsitteistönsä. Kielitietoisessa koulussa jokai-

nen aikuinen on kielellinen malli ja myös opettamansa oppiaineen kielen opettaja (POPS 2014). Sukupuolitietoinen opetus edellyttää huomion kiinnittämistä sukupuolittuneiden oletusten ja käytäntöjen tunnistamiseen ja purkamiseen.

Myyry (2020) on artikkelissaan analysoinut sukupuolten tasa-arvon diskursiivista muutosta perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 ja 2014. Tutkimuksen tulosten perusteella haastetaan ajatus perusopetuksesta tasa-arvoa tuottavana instituutiona. Myyry on luonut kolme erilaista OPS-perusteiden tasa-arvodiskurssia: neutraalius-, sukupuolierityisyys- ja sukupuolitietoisuusdiskurssit. Neutraaliusdiskurssi painottaa yhtäläisiä mahdollisuuksia osallistua koulutukseen tasa-arvon edellytyksenä, mutta se ei välttämättä takaa tasa-arvon toteutumista. Sukupuolierityisyysdiskurssissa tarkastellaan sukupuolta kahtena toisilleen vastakohtaisena kategoriana, itsesyntyisesti erilaisina. Kaksinapainen sukupuoliero olisi kehityserojen takia luonnollinen ja itsestään selvä. Tämä ajattelutapa oikeuttaa sukupuolten erilaisen kohtelun ja opetussisältöjen eriyttämisen sukupuolten perusteella, mutta samalla huomiotta jäävät sukupuolten sisäiset erot sekä oppilaiden yksilöllisyys. Sukupuolitietoisuusdiskurssissa huomio kiinnittyy sosiaalisesti ja kulttuurisesti ylläpidettyihin kaksinapaisiin sukupuolitietoisiin rakenteisiin. Sukupuolta katsotaan yksilöllisenä ja moninaisena identiteettinä, jonka muotoutumista määrittävät ja kontrolloivat sosiaaliset prosessit ja valtarakenteet. (Myyry 2020.)

Myyryn diskurssien avulla käydään läpi vuosien 2004 ja 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteita. Analyysissa on tarkasteltu POPS:eissa käytettyä kieltä ja käsitteitä. POPS 2004 ja 2014 tuottavat sukupuolineutraaliusdiskurssin mukaista puhetta, jossa koulun sukupuolittuneista käytännöistä ja oletuksista vaietaan, eikä niiden nähdä ohjaavan yksiköiden oppiainevalintoja tai ylläpitävän stereotyyppisiä sukupuolikäsityksiä koulutuksen suunnittelussa, hallinnossa ja toteuttamisessa (Jauhiainen 2009; Lahelma 1992). Tässä diskurssissa veloitetaan perusopetusta instituutiona edistämään tasa-arvoa, mutta vaietaan siitä ketkä edistävät tasa-arvoa ja miten sitä edistetään. Näin ollen neutraaliusdiskurssissa tasa-arvon edistäminen jää passiiviseksi sivutuotteeksi. (Myyry 2020.) Lahelman (2011, 2014) mukaan tasa-arvo koulutuspoliittisena tavoitteena on ymmärretty sukupuolineutraaliutena, sukupuolieron tasoittamisena tai sukupuolten kategorisen eron huomioimisena. Nämä ajattelutavat ovat osaltaan ylläpitäneet sukupuolittuneita oletuksia ja käytäntöjä.

Analyysissa selvitettiin sukupuolen tasa-arvoon liittyvien käsitteiden määrällistä esiintymistä, mihin asioihin käsitteet liitetään ja miten niitä käytetään. Hakusanoina käytettiin käsitteitä sukupuoli, sukupuoliroolit, sukupuolittuneisuus, sukupuolten moninaisuus sukupuolten tasa-arvo, tasa-arvo ja yhdenvertaisuus. Hakuja tehtiin myös katkaistuilla käsitteillä (esimerkiksi sukupuoli). Seuraavaan taulukkoon 1. on koottu vuosien 2004 ja 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa esiintyneiden käsitteiden lukumäärät.

TAULUKKO 1. Sukupuoli, tasa-arvo ja yhdenvertaisuus käsitteet vuosien 2004 ja 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa

KÄSITTEET	POPS 2004	POPS 2014
Sukupuoli	4	36
Sukupuolten tasa-arvo	2	15
Tasa-arvo	21	50
Yhdenvertaisuus	2	58

Vertailtaessa vuoden 2004 ja 2014 perusteissa sukupuolen, tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden käsitteitä, voidaan todeta, että niiden esiintyminen perustetekstissä on moninkertaistunut. Vuoden 2014 perusteiden valmistelussa otettiin huomioon vuoden 2014 tasa-arvolain uudistus, joka velvoittaa myös perusopetusta edistämään tasa-arvoa aktiivisesti ja suunnitelmallisesti, kohti sukupuolitietoisempaa diskurssia. Sukupuoleen perustuvan syrjinnän kielto on ulotettu sukupuoli-identiteettiin ja sukupuolen ilmaisuun (STM 2015).

Tasa-arvo-käsite mainittiin yhteensä 21 kertaa vuoden 2004 perusteissa. Vuoden 2014 perusteissa sen esiintyminen on kaksinkertaistunut, mainintoja oli yhteensä 50. Sukupuoli, sukupuolten tasa-arvo ja yhdenvertaisuus esiintyvät vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa ainoastaan muutamia kertoja, kun taas kymmenen vuotta myöhemmin määrä on moninkertaistunut. Sukupuolineutraalista ja -erityisestä diskurssista on tapahtunut siirtymää sukupuolten moninaisuutta arvottavampaan, sukupuolitietoisempaan, suuntaan (Ahva & Keränen 2018; Lahelma & Tainio 2019, 80). Mistä käsitteiden lisääntyminen kertoo? Onko kysymys lainsäädännöstä, kulttuurisesta muutoksesta, koulutuspoliittisesta ohjauksesta vai diskursiivisesta muutoksesta?

Tasa-arvo ja sen edistäminen on yksi osa vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteiden tehtäviä ja arvopohjaa. Perusopetuksen tulee edistää sekä alueellista ja yksilöiden välistä tasa-arvoa sekä sukupuolten tasa-arvoa. Perusteissa määritellään, että opetuksessa edistetään sukupuolten välistä tasa-arvoa antamalla tytöille ja pojille valmiudet toimia yhtäläisin oikeuksin ja velvollisuuksin yhteiskunnassa sekä työ- ja perhe-elämässä (POPS 2004, 14). Vaikka tasa-arvo on perusteissa sekä osa perusopetuksen arvopohjaa että tehtävää, esiintyy se tähän peilaten harvoin perustetekstissä. Tasa-arvo ei esiinny käsitteenä kaikissa yleisen osan luvuista, ja oppiaineiden osioista se mainitaan ainoastaan viidessä oppiaineessa. Näitä oppiaineita olivat elämäntietä, kotitalous, historia, yhteiskuntaoppi ja oppilaanohjaus. Vuoden 2014 OPSin perusteissa on tarkasteltu tasa-arvoa ja sukupuolta useissa yleisen osan eri luvuissa sekä muutamien oppiaineiden vuosiluokkakohtaisissa tavoitteissa, muun muassa äidinkieliä, toisessa kotimaisessa, vieraisissa kielissä sekä oppilaanohjauksessa. Käsitteiden määrän lisääntyminen johtuu osittain siitä, että sama tavoiteteksti esiintyy yksittäisen oppiaineen kaikissa vuosiluokkakohtaisissa tavoitteissa.

Vuoden 2014 perusteissa on kuvattu, miten perusopetuksen tehtävänä on ehkäistä eriarvoistumista ja syrjäytymistä sekä edistää sukupuolten välistä tasa-arvoa. Perusopetuksen tulee kannustaa yhdenvertaisesti tyttöjä ja poikia eri oppiaineiden opinnoissa sekä lisätä tietoa ja ymmärrystä sukupuolen moninaisuudesta. Tulevissa koulutus- ja alanvalinnoissa perusopetuksessa oppilasta autetaan tunnistamaan omat mahdollisuutensa ja rakentamaan oppimispolkunsa ilman sukupuoleen sidottuja roolimalleja. Jo pelkästään näihin kahteen asiaan vaikuttaminen vaatii käsitteiden avaamista koulu yhteisöissä ja opettajilta oman toiminnan reflektointia. Kysymyksiä herättää se, miten opetuksen järjestäjät ja koulut huolehtivat arvoperustaan liittyvästä keskustelusta ja mitä esimerkiksi sukupuolten välinen tasa-arvo tarkoittaa koulun toimintakulttuurissa, pedagogiikassa ja eri oppiaineiden sisällöissä.

Toimintakulttuuria perusopetuksessa muovaavat tiedostetut ja tiedostamattomat tekijät, jotka vaikuttavat jokaiseen toimijaan. Toimintakulttuuri välittyy oppilaille muun muassa aikuisten tavoissa toimia. Oppilaat voivat omaksua koulu yhteisön malleja, asenteita ja tapoja, kuten esimerkiksi vuorovaikutuksen ja kielenkäytön malleja sekä sukupuolirooleja. Näin ollen toimintakulttuurin vaikutusten pohdinta ja sen ei-toivottujen piirteiden tunnistaminen ja korjaaminen ovat tärkeä osa toimintakulttuurin kehittämistä. (POPS 2014, 26.)

Yhdenvertaisuus esiintyy vuoden 2004 perusteissa kodin ja koulun välisen yhteistyön osana, ja se mainitaan ainoastaan kahdesti. Tässä on havaittavissa huomattava ero verrattuna vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteisiin, jossa yhdenvertaisuus esiintyy käsitteenä 58 kertaa. Vuoden 2014 tavoitteet eriarvoistumisen, syrjäytymisen ja sukupuolen moninaisuuden huomioivaksi laajentavat tasa-arvon käsitettä sukupuolten välisestä tasa-arvosta moninaisia eroja koskevaksi tulkinnaksi. Kun tasa-arvon tavoitteluun tulee mukaan moninaisia eroja ja taustatekijöitä, aletaan vedota tasa-arvon sijaan yhdenvertaisuuteen. Yhdenvertaisuuslaki ja siihen kuuluva yhdenvertaisuusperiaate huomioi syrjäytymisen, joka kieltää henkilöiden erilaisen kohtelun ilman hyväksyttävää syytä. Nämä perusteet löytyvät myös perustuslaista, YK:n ihmisoikeussopimuksista ja Euroopan neuvoston ihmisoikeussopimuksesta. Pohjoismaissa tasa-arvon edistäminen ja välillisen syrjinnän kieltäminen yhdenvertaisuuteen on laajentanut tasa-arvo- ja yhdenvertaisuusperiaatteita. Tähän liittyy erilaisten vähemmistöjen identiteetin vahvistaminen erilaisin keinoin. (Nousiainen 2012, 43, 53; Pylkkänen 2012, 70.)

Vuoden 2014 perusteissa määritellään seitsemän laaja-alaisen osaamisen kokonaisuutta. Kahdessa laaja-alaisen osaamisen kokonaisuudessa kuvataan sukupuoleen ja tasa-arvoon liittyviä tavoitteita. Esimerkiksi työelämätaidot ja yrittäjyys -osiossa asetetaan tavoitteeksi, että oppilaita tuetaan tunnistamaan ammatillisia kiinnostuksen kohteitaan sekä tekemään jatko-opintovalintansa perustellusti ja omista lähtökohdistaan, perinteisten sukupuoliroolien ja muiden roolimallien vaikutukset tiedostaen (POPS 2014, 23). Tämä on konkreettinen tavoite, jota voitaisiin avata eri oppiaineissa. Sen sijaan tavoite osallistumisen, vaikuttamisen ja kestävänsä tulevaisuuden rakentamisen kokonaisuudesta on abstraktimpi. Siinä todetaan, että oppilaita kannustetaan pohtimaan ehdotuksiaan eri osapuolten yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon sekä oikeudenmukaisen kohtelun ja kestävänsä elämäntavan näkökulmista (POPS 2014, 23).

Sukupuolen käsite esiintyy oppiaineosiosta ainoastaan liikunnan vuoden 2004 opetussuunnitelmassa. Oppiaineen opetussuunnitelmassa määritellään, että vuosiluokkien 5–9 liikunnanopetuksessa tulee ottaa huomioon tässä kehitysvaiheessa korostuvat sukupuolten erilaiset tarpeet sekä oppilaiden kasvun ja kehityksen erot (POPS 2004, 249). Opetussuunnitelmateksti vuodelta 2004 viittaa siis siihen, että sukupuolten välillä olisi eroja kehityksen ja tarpeiden suhteen.

Oppilaanohjauksen yhteydessä puhutaan sekä sukupuolten välisestä tasa-arvosta että sukupuolistereotyyppioista. Oppilaanohjauksen tulisi vuoden 2004 perusteiden mukaan edistää koulutuksellista, etnistä ja sukupuolten välistä tasa-arvoa. Lisäksi oppilaanohjauksen tavoitteissa määritellään, että oppilas saa tukea ja ohjausta myös sukupuolirajat ylittävissä oppiaine-, koulutus- ja ammatinvalinnoissa. (POPS 2004, 258.)

Oppilaanohjauksen tavoitteissa korostuu vuoden 2014 perusteissa yksilöllinen näkökulma ja oppilaita kannustetaan tekemään omiin valmiuksiinsa, arvoihinsa ja lähtökohtiinsa sekä kiinnostukseensa perustuvia arkielämää, opiskelua, jatko-opintoja sekä tulevaisuutta koskevia päätöksiä ja valintoja. Ohjauksen avulla oppilaat oppivat tiedostamaan mahdollisuutensa vaikuttaa oman elämänsä suunnitteluun ja päätöksentekoon. Oppilaita kannustetaan pohtimaan ja kyseenalais-tamaan koulutukseen ja ammatteihin liittyviä ennakkokäsityksiä ja tekemään valintansa omia vahvuuksiaan ja kiinnostuksen kohteitaan vastaten. Oppilaanohjausta toteutetaan yhteistyössä huoltajien kanssa. (POPS 2014, 150, 277, 442.)

Myyryn tutkimuksen neutraalisuus- ja sukupuolieritysyysdiskurssit voidaan havaita sekä vuoden 2004 ja 2014 perusteista. Vuoden 2014 perusteista löytyy lisäksi sukupuolitietoisuusdiskurssi, joka pyrkii aiemmin mainituista diskursseista poiketen vapautumaan sukupuolittuneista diskursseista. Näin tehdään tietoisesti, kun esimerkiksi todetaan, että oppilasta autetaan tunnistamaan omat mahdollisuutensa ja rakentamaan oppimispolkunsa ilman sukupuoleen sidottuja roolimalleja (POPS 2014, 18.) Tietoisuusdiskurssi haastaa vuoden 2014 perusteissa olemuksellista sukupuolikäsitystä ja kahtiajakautuneita rakenteita ylläpitävää neutraalisuus- ja erityisyysajattelua. Voidaan ajatella, että suomalainen koulutus- ja tasa-arvopoliittikka ottavat askeleen kohti sukupuolitietoista koulukulttuuria, jolloin tunnistetaan, että perusopetus instituutiona voi tuottaa epätasa-arvoa. Tämä vaatii kuitenkin tasa-arvon itsestäänselvyyden purkamista.

4.4 Hallituksen tasa-arvopoliittiset ohjelmat ja koulutus

Politiikan tasolla sukupuolten tasa-arvoa koulutuksessa on edistetty 2010-luvulla lainsäädännön lisäksi myös hallitusohjelmilla, tasa-arvo-ohjelmilla, koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmilla sekä hallituksen kärkihankkeilla. Sukupuolten tasa-arvon nostaminen esille politiikassa on perusedellytys sille, että aihe voidaan huomioida koulutuksessa, mutta se ei yksin riitä takaamaan sukupuolten välistä tasa-arvoa. Poliittista tahtoa voi pitää yhtenä tasa-arvon indikaattorina. (Laiho 2013, 35.)

Hallitusohjelma on hallitukseen osallistuvien puolueiden hyväksymä yhteinen toimintasuunnitelma. Poliitiikan näkökulmasta tasa-arvo on hyvinvointivaltiolle kuin itsestään selvä asia, ja sen ajamista perustellaan harvoin enempää. Jäätteenmäen ja Vanhasen I hallitusten hallitusohjelmissa (2003–2007) todettiin tasa-arvon edistämisen kuuluvan koko hallitukselle. (Holli & Rantala 2009, 24.) Hallitusohjelmien tueksi on tehty tasa-arvo-ohjelmia sekä tarvittaessa erilaisia selvityksiä, toimenpideohjelmia ja arviointeja (ks. esim. Brunila 2009b).

Pääministeri Vanhasen II hallituksen ohjelma oli pohjana pääministeri Kiviniemen hallituksen ohjelmalle (19.4.2007–22.6.2011). Vanhasen ohjelmassa koulutus ja tasa-arvo näkyivät mainintana muutamassa kohdassa. Naisten ja miesten väliselle tasa-arvolle omistetussa alaluvussa korostettiin aiheen tärkeyttä ja luvattiin lisätä tasa-arvotietoisuutta sukupuolitietoisuuden opetuksen avulla perusopetuksessa, opettajankoulutuksessa ja lastentarhaopettajien koulutuksessa. (Vanhasen II hallituksen hallitusohjelma, 31–32, 60–61.)

Koulutus ja tutkimus 2007–2012-kehittämissuunnitelma perustui Vanhasen II hallituksen hallitusohjelmassa asetettuihin koulutus- ja tiedepoliittisiin tavoitteisiin. Tasa-arvoisten koulutusmahdollisuuksien toteutuminen oli yksi kehittämisen erityisistä painopisteistä. Opiskeluvalintoihin vaikuttamalla haluttiin pienentää naisten ja miesten koulutuseroja ja työelämän segregatiota. Suunnitelma ei esitellyt aiheita asian toteuttamisen lisäksi enempää eikä tarjonnut siihen ratkaisuja. Sen sijaan koulutuksen tasa-arvoa käsiteltiin esimerkiksi sen alueellisen saatavuuden ja maksuttomuuden kautta. (OPM 2008, 23, 64.) Nämä ratkaisukeinot ovat suppean tasa-arvon tulkinnan lainsäädännöllisiä ratkaisuja.

Kiviniemeä seuraavan pääministeri Kataisen hallituksen ohjelma (22.6.2011–24.6.2014) asetti johdannossa sukupuolten välisen tasa-arvon hallituksen keskeiseksi päämääräksi. Se toimi pohjana myös myöhemmälle pääministeri Stubbin hallituksen ohjelmalle (24.6.2014–29.5.2015), jossa tasa-arvoa ei mainittu erikseen. Kataisen ohjelmassa tehtiin useita lupauksia tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden saralla, koskien esimerkiksi koulujen eriytymistä ja sukupuolten välisiä osaamistuloseroja. Samaan aikaan ohjelmassa luvattiin myös vahvistaa jokaisen yksilön mahdollisuutta oppimiseen sekä luovuuden, osaamisen ja erilaisten lahjakkuuksien kehittämiseen. Ohjelmaan kirjatut segregatiota ehkäisevät tavoitteet voidaan katsoa olevan ristiriidassa yksilöllisten oikeuksien korostamisen kanssa. (Kalalahti & Varjo 2012, 50.) Voidaan pohtia, miten saada aikaan yhtenevää oppimistulostasoa ja samalla tuetaan yksilöllisiä vahvuuksia? Yksilöllisiä vahvuuksia pitäisi kehittää osana yhteisöä, jolloin siitä ei olisi kenellekään haittaa, vaan pikemminkin hyötyä kaikille. Koulun toimintakulttuurilla ja oppimisilmapiirillä on tässä suuri merkitys.

Kataisen ohjelman mukaan naisten ja miesten välinen tasa-arvo on keskeinen yhteiskunnallinen päämäärä, joka tulisi ottaa huomioon kaikessa yhteiskunnallisessa päätöksenteossa ja toiminnassa. Tavoitteet tasa-arvon edistämiseksi luvattiin sisällyttää kasvatus- ja koulutuspoliittiseen suunnittelu- ja kehittämistyöhön. Kolmikantaisen samapalkkaisuusohjelman avulla tavoiteltiin palkkaerojen kaventamista. Tarvittavien toimenpiteiden täsmentämiseksi todettiin tarvittavan kaksi laaja-alaista tutkimushanketta. Näistä ensimmäinen, työelämän rakennemuutostutkimushanke, toteutettiin vuosina 2013–2014. Toinen tutkimus, sukupuoliennakkoluulojen ja -odotusten vaikutus koulutus- ja uravalintoihin, ei toteutunut tavoitevuoteen 2015 mennessä (Lonka 2015, 19). (Kataisen hallitusohjelma, 3, 31–32, 66–67.)

Kataisen hallitusohjelman mukaan tehtiin Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016 -kehittämissuunnitelma. Suunnitelmassa korostettiin esimerkiksi sukupuolten välisten osaamistulosten, koulutukseen osallistumisen ja koulutuksen suorittamisen erojen kaventamista. Eroja ei selitetty pelkästään sukupuolella, vaan huomioitiin myös esimerkiksi sosioekonomisen taustan vaikutus. Tasa-arvon toteutuminen asetettiin yhdeksi koulutuksen ulkopuolisen arvioinnin painopisteeksi vuosille 2012–2015. (OKM 2012a, 7, 10.)

Kehittämissuunnitelman tavoitteiden toteuttamiseksi opetus- ja kulttuuriministeriö valmisteli koulutuksellisen tasa-arvon toimenpideohjelman. Sen tehtävänä oli muun muassa laatia kattava kuvaus koulutuksellisen tasa-arvon nykytilanteesta, valmistella ohjelman tueksi käynnistettävä tutkimushanke ja laatia toimenpide-ehdotuksia. Koulujen sukupuolittuneita käytäntöjä purkaviksi toimenpiteiksi ehdotettiin muun muassa oppimateriaalien valmistajien kanssa hanketta materiaalien uusintamien sukupuolistereotyyppien purkamiseksi. (OKM 2012b 5, 22, 31, 61.)

Pääministeri Sipilän hallituksen ohjelmaa (29.5.2015–6.6.2019) kritisoitiin tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden jättämisestä ohjelman ulkopuolelle. Näin tehtiin ensimmäistä kertaa sitten 1990-luvun jälkeen ja päätöstä perusteltiin aiheen tärkeyden itsestäänselvyydellä. Hallitusohjelma oli tehty valtion ohjauksjärjestelmien kehittämishankkeen suositusten mukaan: strategisena hallitusohjelman, jonka ydinsisältö olisi kolmesta viiteen keskeistä politiikkatavoitetta. Tasa-arvoa ei otettu mukaan näihin tavoitteisiin. (Harala 2015; Valtioneuvosto 2015.) Ohjelma mainitsi tasa-arvon kuitenkin tuloeroista puhuttaessa: ”Tuloerot ovat kansainvälisesti katsoen pienet. Naiset ja miehet ovat tasa-arvoisia.” (Sipilän hallitusohjelma, 29.5.2015, 8.) Tasa-arvo-ohjelmassa mainittiin kuitenkin esimerkiksi sukupuolen mukaan eriytyneet alat ja ammatit sekä palkkaerot, mistä päätellen tasa-arvoisuus ei vielä ollut toteutunut (STM 2016, 7).

Sipilän hallitus kumosi yliopistolain (558/2009) 91§:n, jonka mukaan valtioneuvosto hyväksyi määrävuosiksi kerrallaan koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelman (L588/2015). KESU tehtiin ministerijohtoisesti, mutta niiden valmistelussa kuultiin muun muassa yliopistoja, tutkijoita edustavia järjestöjä ja muita sidosryhmiä. Koulutuksen tasa-arvo on tullut vahvasti esille KESUissa. Suunnitelman puutteet, esimerkiksi sen voimattomuus koulutusleikkauksissa, olivat yleisesti tiedossa, mutta luopumisen sijaan useat tahot ajoivat sen muutosta. Suunnitelma korvattiin kärkihankkeilla, joista kuusi kohdistettiin osaamiseen ja koulutukseen. Muutoksen myötä avoimesta ja läpinäkyvästä valmistelusta tuli suljetumpaa ja kentän ääni jäi pois valmistelusta. (Valtioneuvosto 2018, 19–21; Professoriliitto 2015.)

Pääministeri Rinteen lyhyeksi jääneen hallituksen ohjelma (6.6.–10.12.2019) otti tasa-arvon taas mukaan hallitusohjelmaan. Ohjelman mukaan sukupuolten välistä tasa-arvoa edistetään muun muassa talousarvioprosessissa ja kaikissa keskeisissä uudistuksissa. Ohjelmassa luvattiin aloittaa Osaamisen ja oppimisen tiekartta vuodelle 2030 -hanke, jossa etsitään pitkän aikavälin keinot Suomen koulutus- ja osaamistason nostamiseksi, koulutuksellisen tasa-arvon vahvistamiseksi ja osaamiserojen kaventamiseksi. Eri koulutusasteiden tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmista tehtäisiin velvoittavat. (Rinteen hallitusohjelma, 75, 132, 162–168.)

Pääministeri Marinin hallituksen ohjelman (10.12.2019–) tasa-arvolinjausten kunnianhimoisuus herätti huomiota. (Niemonen 2020). Ohjelmassa luvattiin toteuttaa perusopetuksen laatu- ja tasa-arvo-ohjelma, toimenpideohjelma varhaiskasvatuksen laadun ja tasa-arvon vahvistamiseksi ja tehdä eri koulutusasteiden tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmista velvoittavat. (Marinin hallitusohjelma, 165.)

Sukupuolten tasa-arvo on ollut yleisesti esillä 2010–luvun hallitusohjelmissa monella eri tavalla. Yhteistä niissä oli konsensus tasa-arvosta keskeisenä yhteiskunnallisena päämääränä. Eroja tuli esille siinä, kuinka paljon tasa-arvoa on tarvetta kehittää eteenpäin ja millä keinoilla. Hallitusohjelmissa tasa-arvosta esitetään harvemmin konkreettisia toimenpiteitä. Ohjelmat ovat muuttuneet 1990-luvun yksityiskohtaisista ohjausasiakirjoista kohti visionomaista tahdonilmausta, jossa esitellään keskeiset hallituskauden teemat (Elomäki & Ylöstalo 2017, 86). Tämä näkyy analysoiduissa ohjelmissa esimerkiksi niiden kielessä. Lupauksia esiteltiin kuin visioita, usein ilman tekijää, passiivimuodossa: koulujen eriytymistä estetään, sukupuolen välisiä eroja osaamistuloksissa vähennetään, otetaan huomioon tasa-arvokasvatus (ks. esim. Kataisen hallitusohjelma, 32). Passiivissa kirjoittaminen johtaa siihen, että toiminta jää abstraktiksi eikä sitä kohdisteta kenenkään toimijan vastuulle (ks. Fairclough 2003, 220).

Tasa-arvo-ohjelma on hallituksen toimenpiteiden konkreettisia suunnitelmia kuvaava työväline, johon kootaan yhteen kaikkien ministeriöiden toimenpiteet ja keskeiset painopisteet. Sen pohjalta tehdyt toimenpiteet esitellään seuranta- ja loppuraporteissa. Tasa-arvopolitiikan toteutumista voidaan tarkastella näiden raporttien perusteella. Seurantaa tehdään kuitenkin vain kyseisen kauden ajalta – pidempiaikainen tarkastelu ja jatkuvuus puuttuvat. Kun ohjelma vaihtuu, monet tavoitteista ja toimenpiteistä vaihtuvat. Jotta tasa-arvopolitiikan toimenpiteistä tulisi pidempiaikaisia, seurantaa pitäisi toteuttaa pidemmällä aikavälillä, yli hallitus- ja ohjelmakausien.

Vanhasen II hallituksen tasa-arvo-ohjelmassa vuosina 2008–2011 koulutuksen painopisteenä oli tasa-arvotietoisuuden lisääminen kouluissa ja segregaaion lieventäminen. Näiden tavoitteiden saavuttamiseksi hallitus asetti segregaaion lieventämistyöryhmän. Tasa-arvo ja sukupuolietoisuus opettajakoulutuksessa -hanke (TASUKO 2008–2010) tuotti esimerkiksi tutkimuksia, verkkomateriaalia ja painettuja julkaisuja aiheesta. Oppimateriaalien tekijöille tehtiin opas ennakkoluulottomista ja avarakatseisista oppikirjoista. Hallituksen asettaman tavoitteen saavuttamiseksi tehdyt toimenpiteet saivat vastuuministeriöiden ja seurantaryhmän itsearvioinnissa asteikolla 1–5 arvosanan 3,5. (STM 2008, 13 & 2011, 13, 30, 38–40.)

Kataisen hallituksen tasa-arvo-ohjelman (2012–2015) teemat perustuivat hallitusohjelmaan sekä valtioneuvoston selontekoon naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta (STM 2010). Tavoitteita ja toimenpiteitä toteutettiin myös KESUn (OKM 2012b) mukaisesti. Yksi yhdeksästä painopisteestä oli sukupuolten tasa-arvon edistäminen ja segregaaion vähentäminen koulutuksessa ja tutkimuksessa. Itsearvioinnissa todettiin kehitystä tapahtuneen joissain osatavoitteissa, tai merkittävää kehitystä koko tavoitteen toteutumisen osalta. Sukupuolten tasa-arvoa edistettiin lisäämällä aiheen käsittely hallituskauden laaja-alaisiin koulutusta koskeviin uudistushankkeisiin, kuten opetussuunnitelmien perusteiden uudistamiseen. Parannettavaksi jäi esimerkiksi oppilaanohjauk-

sen kehittäminen enemmän yksilöllisiä ominaisuuksia huomioon ottavaksi. Tasa-arvopoliitiikan ja sukupuolinäkökulman valtavirtaistamisen todettiin tarvitsevan myös tuekseen enemmän tutkimustietoa yhteiskunnan eri alueilta. (STM 2012, 11–12 & 2015, 36–39.)

Sipilän hallituksen vuosien 2016–2019 tasa-arvo-ohjelman tavoitteena oli vahvistaa varhaiskasvatuksen ja koulutuksen tasa-arvotietoisuutta sekä tukea tasa-arvosuunnittelua perusopetuksessa ja toisen asteen oppilaitoksissa. Sitä tavoiteltiin usealla eri tavalla. Opetus- ja kasvatustyötä sekä opinto-ohjausta tekevien perus- ja täydennyskoulutukseen sisällytettäisiin sukupuoli- ja tasa-arvotietoisia opetussisältöjä ja menetelmiä. Tämän edistämiseksi käynnistettiin Uusi peruskoulu-ohjelma. Kuntakokeiluna aloitettiin opinto-ohjauksen ja työelämään tutustumisjaksojen kehittäminen niin, että tytöt ja pojat tutustuisivat sekä nais- että miesvaltaisiin aloihin. Kokeilun painopisteenä oli maahanmuuttajataustaisten tyttöjen monipuolisen ammatinvalinnan tukeminen. (STM 2016, 13–14; STM 2018, 23.) Kokeilu ei kuitenkaan edennyt. Kuntien vastuu asiasta siirrettiin kouluihin, ja sitä tukemaan toteutettiin ”Tasa-arvotyö on taitolaji” -opas sekä muita materiaaleja ja koulutuksia. (STM 2018, 24.)

Sipilän hallituksen tasa-arvo-ohjelma nostatti keskustelun sukupuolen ilmaisusta. Tasa-arvovaltuutettu kyseenalaisti tasa-arvo-ohjelmille tyypillisen nais-mies-asettelun, joka jätti sukupuolen ilmaisun moninaisuuden kokonaan vaille huomiota. Toimitaanko ohjelmissa tasa-arvolain edellyttämällä tavalla? Viranomaisten tulisi ennaltaehkäistä sukupuoli-identiteettiin tai sukupuolen ilmaisuun perustuvaa syrjintää tavoitteellisesti ja suunnitelmallisesti. Tasa-arvo-ohjelma on kuitenkin poliittinen eikä oikeudellinen menettely- ja tavoiteohjelma, ja hallitus on sitä tehdessään poliittista valtaa käyttävä valtioelin. Tasa-arvolaki ei siis velvoita hallitusta ottamaan ohjelmaan sukupuolen moninaisuuden näkökulmaa. (Tasa-arvovaltuutettu 2016.) Hollin ja Rantalan mukaan tasa-arvo-ohjelmat voidaan ymmärtää diskursiivisina muodostelmina, jotka määrittelemällä ja rajaamalla tasa-arvopoliitiikan päämääriä, keinoja ja toimijoita, samalla itse tuottavat tasa-arvopoliittikkaa. (Holli & Rantala 2009, 25; Ikävalko 2016, 33.) Erilaisten ilmauksien ja käsitteiden käyttö ei ole siis yhdentekevää.

Asettelun muutoksen voi nähdä selvityksen kirjoitushetkellä voimassa olevassa Marinin hallituksen tasa-arvo-ohjelmassa vuosille 2020–2023. Sukupuolten moninaisuus, esimerkiksi muun- sukupuolisuus, otettiin siinä selkeästi esille. (STM 2020, 43.) Käsitteen laajentamisen lisäksi se on ainut tutkimuksen kohteena olleista ohjelmista, joka nosti esille intersektionaalisen näkökulman koulutuksessa. Ohjelma esitteli toimenpiteeksi esimerkiksi Oikeus oppia -kehitysohjelmaa, joka kattaisi sisälleen muun muassa lainsäädännön muutoksia, opetushenkilökunnan koulutusta ja tutkimusta aiheesta. (STM 2020, 12, 34.)

Elomäki ja Ylöstalo (2017) käsittelivät 2000-luvun suomalaisen tasa-arvopoliitiikan muutosta tasa-arvo-ohjelmien kautta. Tulosten mukaan tasa-arvopoliittikkaa luonnehtii hallinnollistuminen, jonka myötä tasa-arvonäkökulmien integrointi hallinnon prosesseihin sekä olemassa oleviin toimenpiteisiin ja ohjelmiin on osittain korvannut erityistoimet sukupuolten tasa-arvon edistämiseksi. Tasa-arvoa epäpolitisoi sen määrittely hallinnolliseksi menettelytapakysymykseksi. Uusliberalismi, strategisuutta korostava puhetapa sekä yksityisen sektorin manageristen johtamisoppien leviäminen politiikkaan ovat johtaneet siihen, että tasa-arvon ongelmat nähdään käytännöllisinä eikä poliittisinä. Potentiaalisesti kiistanalaiset kysymykset neutralisoidaan ja monimutkaiset ongelmat yksinkertaistetaan. (Elomäki & Ylöstalo 2017, 84–85.)

Tässä käsitellyissä tasa-arvo-ohjelmissa on selkeästi näkyvissä 2000-luvun tasa-arvopoliitikalle ominainen selvityskulttuuri. Niissä kaikissa on esitetty useita toimenpiteitä, joissa selvitetään joko työryhmän, selvityshenkilön tai viranomaistyön toiminnan tarvetta ja kehitetään uusia keinoja. Selvitysten rinnalle on myös siirtynyt ”kokeilukulttuuri”, jossa ohjelman toimenpiteisiin sisältyy kuntatasolla tehtäviä kokeiluja. Toimenpiteinä pidetään myös erilaisia sukupuolinäkökulman arviointeja. Ne auttavat havaitsemaan puutteita, mutta tasa-arvo-ohjelmista ei käy ilmi, miten toimitaan tilanteissa, joissa seuranta ja arviointi tuovat esiin tasa-arvonäkökulmasta ongelmallisia tuloksia. Arvioinnit, selvitykset ja kokeilut näyttäytyvät ohjelmissa jo päämäärinä itsessään. Niiden avulla voidaan antaa vaikutelma tekemisestä ilman varsinaisia tekoja, jolloin itse tasa-arvon edistäminen jää helposti taka-alalle. (Elomäki & Ylöstalo 2017, 91–92.) Pitkäkestoisten muutosten aikaan saamiseksi tarvittaisiin suunnitelmallisempaa työtä ja konkreettisia tekoja. Tämä vaatii mahdollisuuksia toteuttaa ja sopeuttaa hyviä käytänteitä kulloiseenkin toimintaympäristöön. Vasta näin ne alkavat vakiintua osaksi kulttuurisia ja sosiaalisia rakenteita.

4.5 Koulutuspolitiikka ja koulutuksen ohjausjärjestelmä tasa-arvoa edistämässä

Sukupuolten tasa-arvon edistäminen niin yhteiskunnassa, koulutuksessa, työelämässä kuin muissakin instituutioissa tapahtuu hitaasti. Kansallinen ohjaus on painottunut viime vuosikymmenellä erityisesti lainsäädännön uudistamiseen ja suunnitelmien valmisteluun. Tasa-arvolain täydennys toi vuonna 2015 oppilaitoksille veloitteen laatia oppilaitoskohtaiset tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmat. Samalla sukupuoleen perustuva syrjintää laajennettiin koskemaan sukupuoli-identiteettiä ja sukupuolen ilmaisua. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2014) lisättiin tavoite sukupuolitietoisesta opetuksesta, tiedon ja ymmärryksen lisäämisestä. Miten tämä käytännössä näkyy vai näkyykö lainkaan?

Koulutuksen valtakunnallinen ja paikallinen ohjaus lainsäädäntöineen, hallitusohjelmineen, kehittämissuunnitelmineen ja opetussuunnitelmineen todentaa hyvin Lynchin ja Bakerin (2005) esiin nostamia tasa-arvon avainulottuvuuksia ja niiden kautta tapahtuvaa koulutuksellisen tasa-arvon tosiasiallista toteuttamista. Sukupuolten tasa-arvo koulutuksessa kytkeytyy tasa-arvoon yhteiskunnan taloudellisissa, kulttuurisissa, poliittisissa ja kasvatusta- ja koulutusinstituutioissa, joiden avulla luodaan erilaisille väestöryhmille todellisia mahdollisuuksia tasavertaisiin toimintavalmiuksiin ja tulevaisuudennäkymiin yhteiskunnassa ja koulutuksen piirissä. (Lynch & Baker 2005, 154). Koulutuspolitiikka ei kykene yksin ratkaisemaan eriarvoisuutta koulutuksessa, vaan siihen tarvitaan laajempia yhteiskunnallisia päätöksiä, kuten hyvinvointi-, perhe-, talous- ja työllisyyspolitiikkaa. Hallitusohjelmien ja tasa-arvosuunnitelmien kautta on pyritty ja pyritään edelleen vaikuttamaan segregatioon ja samapalkkaisuuteen.

Hallitusohjelmat ilmentävät samanaikaisesti liberaaleja ja uusliberalistisia tasa-arvopyrkimyksiä. Toisaalta halutaan vaikuttaa yhteiskunnallisiin, poliittisiin ja rakenteellisiin keinoihin sellaisiin eroihin, joihin yksilö itse ei pysty vaikuttamaan. Näiden kautta yritetään taata tasa-arvoiset mahdollisuudet mahdollisimman monelle. Toisaalta korostetaan jo perusopetuksessa yksilöllisiä valinnanmahdollisuuksia ja oikeuksia valita eriytyviä koulutusreittejä painotetun opetuksen tai kouluvalinnan

kautta. Tähän yksilöllistymiseen liittyy myös yksilön vastuun lisääntyminen tielle osuvien riskien ennakkoinnissa ja niistä selviytymisestä. Tällainen uusliberalistisesti painottuva ilmapiiri voi olla erityinen haaste sukupuolten tasa-arvon edistämiseksi. On olemassa illuusio kaikkivoipaisesta ihmisestä kaiken keskipisteenä: valinnan mahdollisuudet ovat rajattomia ja vain omista kiinnostuksista kiinni. (Sunnari 2019.) Viime kädessä yksilölliset koulutus- ja ammatinvalinnat ovat usein sidoksissa esimerkiksi alueen opiskelumahdollisuuksiin ja sosioekonomisiin olosuhteisiin.

Hallitusohjelmia tarkasteltaessa sukupuolten valtavirtaistaminen on edennyt erityisesti Rinteen ja Marinin hallitusohjelmissa, jossa tavoitteeksi on asetettu sukupuolivaikutusten arviointi kaikissa ministeriöiden alaisissa hallinnon toimissa. Valtavirtaistaminen tasa-arvostrategiana ohittaa yksittäiset ihmiset sekä näiden muodostamat ryhmät ja kohdistaa toimet yhteiskunnan eri tasojen rakenteisiin, prosesseihin ja niiden sisältämiin sukupuolten välisiin suhteisiin. Instituutioiden tasolla pyritään siis toimimaan ja tekemään päätöksiä sukupuolen moninaisuus tasa-arvoisesti huomioon ottaen. Opetusministeriön kehittämissuunnitelmat ja tasa-arvohankkeet ovat keinoja kehittää koulutusta tasa-arvoisemmaksi. Kaikkia näitä luonnehtii projektimaisuus, joka estää pitkäjänteistä kehittämistyötä.

Perusopetuksessa tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta on edistetty opetussuunnitelmien perusteiden tavoitteissa ja sisällöissä sekä velvoittavissa koulujen toiminnallisissa tasa-arvosuunnitelmissa. Opetussuunnitelmien sisällöt ovat perustuneet sukupuolineutraalisuuden ja sukupuolieriytyneisyyden diskursseille, joita on alkanut haastaa vuoden 2014 POPS:n sukupuolitietoisuuden diskurssi, joskin vielä marginaalisena tulkintatapana. Tietoisuusdiskurssin sukupuolten binäärisiä toimintatapoja, käsityksiä ja puhetapoja haastava asema ilmentää koulutuspolitiikassa meneillään olevaa sukupuolten tasa-arvon diskursiivista murrosta. Askel kohti sukupuolitietoista koulukulttuuria on otettu. Opetussuunnitelmat ovat velvoittavia asiakirjoja, joten niissä ilmenevä diskursiivinen muutos edellyttää muutoksia koulun tasolla. (Myyry 2020, 339–340.) Tasa-arvon edistämisen yhtenä ongelmana on koulujen tasa-arvosuunnitelmien abstrakti luonne ja passiiviset ilmaukset. Ruohonjuuritason käytännöt voivat jatkua muuttumattomana, jos yleisluontoista tekstiä ei avata ja haluttuja toimia ei konkretisoida. (Ylöstalo 2012, 232–233.) Opetussuunnitelman perusteiden tasa-arvotavoitteita ja sisältöjä tulisi avata yhteisöllisesti sekä opetuksen järjestäjän että koulujen tasolla. Siekkinen (2017, 237) tuo esiin koulutuksellisen tasa-arvon diskursseja selvittävässä tutkimuksessaan sen, että tasa-arvotietoisuudessa on vaikea löytää konkreettisia tasa-arvon toimijoita.

Kasvatuksessa ja koulutuksessa on syytä ottaa kriittisen tarkastelun kohteeksi se, miten ylläpidetään, vahvistetaan ja toistetaan sukupuolittunutta toimijuutta oletusta tasa-arvoisuudesta huolimatta lähestulkoon automaattisesti. Vahvistamisella ja toistolla uusinnetaan eli ylläpidetään samoja, totuttuja tapoja ja toimintaa. Opetussuunnitelmien perusteissa kuvattuna sukupuolitietoisuuden huomioimista tarvitaan perusopetuksessa arjen opetus- ja oppimistilanteissa. Tämän toteuttaminen edellyttää sukupuolitietoisuuden käsitteen avaamista ja perusteellista tarkastelua ja kouluissa että opettajankoulutuksessa. Vaikuttamalla eriarvoistaviin rakenteisiin, sääntöihin, normeihin ja kielenkäyttöön voidaan luoda todellista toimintakykyä edetä yhteiskunnassa ja tehdä sitä, mitä kukin arvostaa (ks. Sen 2010, 231–233.) Opetuksen järjestäjän ja koulujen henkilöstön tulee toteuttaa aktiivisesti ja tietoisesti rakenteiden ja käytäntöjen muuttamista, eikä ajatella tasa-arvon toteutuvan perusopetuksen itsestään selvänä sivutuotteena.

KESKEISIÄ HAVAINTOJA KOULUTUKSELLISESTA TASA-ARVOSTA:

- Tasa-arvo ei ole ominaisuus tai saavutettu asiantila, vaan aktiivista ja tietoista rakenteiden ja käytänteiden muuttamista. Tasa-arvon erilaiset tulkinnat johtavat eri lopputuloksiin, joiden vaikutukset pitää ottaa huomioon.
- Tasa-arvoinen koulutus ei voi toteutua, ellei kehitetä samaan aikaan myös tasa-arvoista yhteiskuntaa.
- Tasa-arvoon tähtäävä koulutus uusintaa epätasa-arvoisuutta toteuttaessaan ristiriidassa olevia tehtäviään.

Sukupuolittavat
käytännöt ja
segregaatio
koulutuksessa

5

Tässä luvussa tarkastellaan tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumisen haasteita koulutuksessa. Sukupuolten tasa-arvon edistämiseen on viimeisten vuosikymmenten kohdistunut runsaasti erilaisia hankkeita koulussa ja koulutuksessa, mutta niiden tulokset eivät ole juurtuneet käytäntöön. Tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistämiseen olisi kiinnitettävä huomiota opettajankoulutuksessa ja ohjausalan koulutuksissa. Jokainen opettajaksi ja opinto-ohjaajaksi valmistuva tarvitsee valmiuksia ja välineitä ottaa huomioon omassa työssään opetussuunnitelmien perusteissa kuvattua sukupuolitietoisuutta ja sukupuolten moninaisuutta.

Tasa-arvon mallimaan maineesta huolimatta Suomessa koulutus- ja työmarkkinat ovat vahvasti jakautuneet sukupuolen mukaan nais- ja miesvaltaisiin aloihin. Koulutuksellisessa segregaatiassa on kiinnitettävä huomiota myös perusopetukseen sekä pohdittava sen merkitystä sukupuolituneen toimijuuden vahvistajana ja ylläpitäjänä. Ilmiötä on syytä pohtia yhteiskunnallisena ja kulttuurisena, jolloin tytöille ja pojille sekä naisille ja miehille toimijuuden mahdollisuudet rakentuvat monien eri tekijöiden verkostoissa. Yhä edelleen 2020-luvulla koulutusalat ja ammatit näyttäytyvät ja määrittyvät usein sukupuolen mukaan.

Koulutusvalintojen segregoitumisen purkaminen on ollut yhtenä koulutuspoliittisena tavoitteena jo usealla eri vuosikymmenellä. Siihen on pyritty vaikuttamaan erilaisilla tasa-arvohankkeilla muun muassa perusopetuksessa. Hankkeiden taustalla ovat usein olleet työelämän eri alojen ajankohtaiset tarpeet, joita ovat määritelleet yhteiskunnallinen tilanne sekä talous- että koulutuspoliittiset ratkaisut. Hankkeiden tuloksilla ja tutkimuksella on tärkeä merkitys muun muassa koulutuksen ja kasvatuksen sukupuolittuneiden käytäntöjen selvittäjinä. Suomalaiset nuoret tekevät yhä edelleen sukupuolittuneita koulutusvalintoja (ks. esim. Tasa-arvoasiain neuvottelukunta 2021, 13). Kulttuuriset käsitykset naisten ja miesten aloista ovat säilyneet vahvoina vuosikymmenestä toiseen. Kysymykseksi jää se, miten voidaan vaikuttaa kulttuuriin käsityksiin ja rakenteellisiin tekijöihin.

5.1 Tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistäminen opettajankoulutuksessa ja ohjausalan koulutuksissa

Opettajilla on suuri merkitys siihen, uusinnetaanko vai puretaanko koulun käytännössä sukupuolinermejä. Opettajien tiedostamisen aste on esimerkiksi suhteessa erilaisiin vähemmistöihin vielä vähäinen. Jokaisessa opetusryhmässä on todennäköisesti johonkin vähemmistöryhmään identifioituva oppilas, jolle ei kouluissa ehkä osata antaa tukea. (Warinowski 2017, 246–247.) Olisi erittäin tärkeää tukea opetushenkilöstön motivaatiota ja valmiuksia sukupuolitietoiseen kasvatukseen, opetukseen ja ohjaukseen sekä lisätä ymmärrystä sukupuolten moninaisuudesta. Opettajien ja muiden koulun kasvattajien olisi hyvä tarkastella omia normatiivisia ja stereotyyppisiä asenteitaan ja toimintamallejaan.

Tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistäminen ei ole uusi asia opettajankoulutuksessa. Opettajankoulutukseen on kohdistunut viime vuosikymmeninä useita sukupuolta ja tasa-arvoa koskevia hankkeita. Brunilan (2009b, 37) mukaan jo vuoden 2004–2007 hallituksen tasa-arvo-ohjelmassa ehdotettiin tasa-arvokysymyksiä lisäämistä opettajankoulutuksen tutkintoihin. Vuosien 2008–2011 tasa-arvo-ohjelmassa esitettiin, että sukupuolitietoista opetusta sisällytettäisiin opettajiksi opiskelevien opintoihin. Opettajankoulutukseen on kohdistunut sukupuolisensitiivisten oppisäiltöjen ja toimintamallien tutkimusperustaisia kehittämishankkeita (esim. TASUKO 2008–2011 ja SETSTOP 2017–2019 ja tämän alahankkeet TASOVA JA TOP).

Opettajankoulutuksen opetussuunnitelmatyössä määritellään teemoja, lähestymistapoja ja erilaisia painotuksia. Työssä otetaan huomioon valtakunnalliset perusopetuksen perusteiden suunnitelmat, joten sukupuolten tasa-arvoa, sukupuolitietoista ja sukupuolisensitiivistä opetusta tulisi huomioida opettajankoulutuksessa. Tasa-arvotutkijoiden mukaan paras keino saada asioita eteenpäin on suorat yhteydet opetusministeriöön ja tasa-arvohallintoon sekä pienin askelin etenevä kehitys kohti sukupuolitietoista opettajankoulutusta (Lahelma & Tainio 2019, 79–81).

Uusi yhdenvertaisuuslaki vuonna 2015, tasa-arvolakiin lisätyt muutokset perusopetuksessa koulukohtaisten tasa-arvosuunnitelmien laatimiseksi ja vuoden 2017 yhdenvertaisuussuunnitelman laatimisvelvoite ovat olleet valtiovallan pyrkimyksiä säännönmukaistaa tasa-arvotyön käytäntöjä ja vakiinnuttaa tasa-arvotyö oppilaitosten arkeen (Mikkola 2020, 7). Tasa-arvoasiain neuvottelukunta tuotti vuonna 2013 Tasa-arvo kasvatuksessa -nettisivuston päiväkotien ja koulujen opetukseen. Nämä kaikki edellä mainitut voidaan katsoa ainakin osaksi opettajankoulutuksen Tasa-arvo ja sukupuolitietoisuus opettajankoulutuksessa TASUKO-hankkeen aikaansaannoksiksi. (Lahelma & Tainio 2019, 81.)

Opettajankoulutukseen suunnatuissa hankkeissa on näiden onnistumisten lisäksi toistunut moni niille tyypillinen ongelma. Yksi niistä on ollut samojen kysymysten toistuminen 1980-luvulta asti (Lahelma 2011, 91; Lahelma & Tainio 2019, 70). Esimerkiksi TASUKO-hankkeen toteuttaminen ei ollut ongelmattonta. Sen tulosten juurtumista, saati valtavirtaistumista, opettajankoulutukseen estivät seuraavat tekijät. Ensiksi sen toteutuminen perustui opettajankouluttajien vapaaehtoiseen osallistumiseen ja heidän henkilökohtaisen kiinnostuksensa pohjalta syntyvään sitoutumiseen.

Toiseksi hankkeessa vältettiin yksikön ulkoapäin tullutta määrittelyä ja velvoittavuutta. Näin ollen hankkeen toteuttaminen jäi niiden yksiköiden kontollee, jotka olivat jo aikaisemmin tehneet aiheeseen liittyvää kehittämistyötä. (Hansen 2016, 143–144.)

Opettajankoulutuksessa sukupuolitietoisuutta ylläpitävät siihen sitoutuneet kouluttajat, joten opetus keskittyy yksittäisiin opintojaksoihin yksittäisissä opettajankoulutuslaitoksissa. Ainoastaan Lapin yliopiston opettajankoulutuksessa on ollut 1990-luvun puolivälistä lähtien pakollisia ja vapaaehtoisia opintokokonaisuuksia tasa-arvosta ja yhdenvertaisuudesta. Vuosituhannen vaihteessa opintojaksoja oli tarjolla yleis-, aine- ja syventävissä opinnoissa. Näiden opintojaksojen myötä jotkut opiskelijat innostuivat tekemään teemaan liittyviä oppinnäytetöitä. Lyhyen katsauksen perusteella opettajankoulutusta tarjoavien yliopistojen lukuvuoden 2020–2021 opintojaksotarjonta ei suuresti eroa aiemmasta. Pakollisilla opintojaksoilla aihe tulee valtaosin esille osana laajempaa kokonaisuutta, yhtenä monista teemoista. Valinnaisina opintojaksoina tarjontaa on enemmän, ja teemaan syvennyttään tarkemmin. (ks. esim. Turun yliopiston luokanopettajan tutkinto-ohjelma.)

Lahelma ja Tainio (2019) huomauttavat sukupuolta ja seksuaalisuutta teemoja käsittelevien opintojaksojen joutuvan antamaan tilaa digitalisaation, yrittäjyyden ja johtajuuden teemoille. Kun opettajankoulutus kamppailee resursseista ja ajan riittävydestä, jäävät sukupuoleen liittyvät teemat ensimmäisenä pois opetusohjelmasta. Opettajankoulutuksessa ei käsitellä sukupuoleen ja erilaisiin eroihin liittyviä teemoja systemaattisesti yhdessä, vaan opettajakouluttaja voi pohtia ja kohdata niitä vain yksittäistapauksina.

Onko kyse siitä, että sukupuoliteemaa ei arvoteta opettajankoulutuksessa tarpeeksi korkealle, eikä epätasa-arvoisuutta nähdä niin suurena ongelmana, että siitä kannattaisi tehdä tutkimushankkeita (Hynninen, Helakorpi, Lahelma, Lehtonen & Snellman 2011)? Julkinen huolikeskustelu pojista antaa ymmärtää, että sukupuoliteema on jo opettajien kohdalla hoidossa. Samalla yleistävä diskurssi pojista toistaa dikotomista ajattelutapaa sukupuolesta ja toimii pikemminkin sukupuolten tasa-arvon vastakohtana kuin siitä hyötyvänä. (Lahelma & Tainio 2019, 71.)

Kun kasvatuksessa ja koulutuksessa käsitellään suvaitsevaisuutta ja erilaisuutta, viitataan useimmiten monikulttuurisuuteen ja vaietaan esimerkiksi seksuaalisuuteen liittyvistä eroista. Erot sijoitetaan toisaalle ja muihin, jolloin myös itseä koskevat erot jäävät tunnistamatta (Vidén & Naskali 2010, 65). Monelle opiskelijalle sukupuolieron ja eriarvoisuuden rakentumisen tunnistaminen koulutuksen käytännöissä voi aiheuttaa hämmennystä omassa elämänpiirissä. Se voi herättää kielteisiä tunteita siitä, että on jollain tavalla vastuussa ja jopa syyllinen tämänhetkisiin asiantiloihin, mikä puolestaan voi joskus johtaa vaikeuksiin myös henkilökohtaisissa ihmissuhteissa. Tätä epämu-kavuutta ei haluta omalle kohdalle. (Lahelma 2011, 92–93; Lahelma & Tainio 2019, 72.) Lisäksi intersektionaalinen feministinen tutkimus voidaan kokea epäilyttävänä, asenteellisena tai jopa liian poliittisena. Kouluttajille tutkimuksen tekeminen sukupuoleen liittyvästä tasa-arvosta ei tunnu houkuttelevalta, jos asiantilan ei halua muuttuvan tai sille ei koeta tarvetta. (Hynninen ym. 2011, 59–62; Vidén & Naskali 2010, 57, 71.)

Koulutuksen sukupuolittuneiden käytäntöjen tunnistaminen, saati sitten niiden purkaminen, vaatii systemaattista teeman perehtymistä sekä opettajankoulutuksessa että opinto-ohjaajien koulutuksessa. Sukupuolitietoisuuden syntyminen opettajaksi opiskelevien keskuudessa edel-

lyttää, että opiskelijoiden tutustuvat sukupuolentutkimukseen ja koulutuksen sukupuolistaviin käytäntöihin. Opettajankoulutuksessa sukupuolen sekä intersektionaalisuuden käsitteisiin perehtyminen voitaisiin toteuttaa esimerkiksi opetusharjoitteluissa, jolloin opiskelijat voisivat sen aikana kiinnittää huomiota näihin teemoihin ja pohtia niitä omassa harjoittelussaan. Opettajankoulutuksessa tulisi päästä didaktisen ja psykologisen tiedon hallitsevuudesta ja yksilökeskeisyydestä kohti koulun yhteiskunnallisen tehtävän, intressien ja vallan kriittistä tarkastelua (Vidén & Naskali 2010, 67).

5.2 Perusopetuksen tasa-arvotyössä huomioitavaa

Vuoden 2014 yhdenvertaisuus- ja tasa-arvolait edellyttävät uudella tavalla yhdenvertaisuuden toteuttamista kouluissa (Warinowski 2017, 246–247). Tasa-arvosuunnitelma tulee tehdä tunnetuksi koulun sisällä koko henkilöstölle ja oppilaille sekä ulkopuolella esimerkiksi huoltajille. Opetushallitus selvitti perusopetuksen oppilaitosten tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnittelua. Kyselyyn vastasi 1003 oppilaitosta. Lähes kaikissa oppilaitoksissa on tehty toiminnallinen tasa-arvosuunnitelma, mutta vain puolessa se on laadittu omassa koulussa. Henkilöstön ja oppilaiden osallistuminen tasa-arvosuunnitelman laadintaan on siis toteutunut puolessa selvitykseen osallistuneista oppilaitoksista. On syytä pohtia, miten lainatun suunnitelman hyödyntäminen koulun arjessa tapahtuu ja miten sen sisältöjen ja menetelmien pohtimiseen sekä niiden konkretisoimiseen sitoudutaan. Selvityksessä todetaan lisäksi, että suunnitelmissa ei käsitellä lainkaan syrjintäperusteita tai ne vaihtelevat koulukohtaisten olosuhteiden mukaan. Tasa-arvoa koskevat toimenpiteen kirjataan hyvin yleiselle tasolle ja konkreettisten toimenpiteiden nimeäminen on puutteellista. Tällöin suunnitelman toimivuutta on vaikea arvioida ja suunnitelmat näyttävät helposti tarpeettomana rasitteena. (Mikkola 2020, 37–38.)

Suunnitelmia tulisi rakentaa yhteisöllisesti yksinkertaisista ja konkreettisista tilanteista lähtien. Toiminnallisten tasa-arvosuunnitelmien kehitystyö voi parhaimmillaan tukea pitkäjänteisesti hitaasti muuttuvia asenteita ja arvoja. Koulut tulisi saada aktiivisesti kehittämään ja toimimaan näiden suunnitelmien mukaisesti. Niiden arjessa tulisi olla yhteisöllisiä toimintakäytäntöjä, jotta koko työyhteisön toimintaa voitaisiin kehittää ja jokainen opettaja tuntisi olevansa osa koulun toimintaa. Nämä rakenteet luovat yhteisiä tiloja ja aikaa vuorovaikutukselle ja keskustelulle, joiden pohjalta voi syntyä muuttuvia kokeiluja ja uusia toimintatapoja. Muutoksen on kuitenkin lähdettävä koulusta itsestään. Kouluille tulisi tarjota koulutusta, joka motivoi ja antaa työkaluja pitkäjänteiseen kehittämistyöhön. Apuna voi käyttää ulkopuolista asiantuntijaa, joka voi tukea kehittämisen etenemistä ja toimia työyhteisön ”peilinä” kehittämistarpeiden ja vahuuksien tunnistamisessa (Rajakaltio 2014, 47, 49, 51). Koulun ulkopuolelta tarvitaan hallinnon tukea ja resursseja, mutta myös toiminnan läpinäkyvyyttä koteihin. Vanhemmat, kunnan päättäjät ja muut alueen koulut tulisi ottaa mukaan tähän tasa-arvotyöhön, jolloin tehty työ tulee näkyväksi ja dokumentoiduksi ja ideoita jaetaan ja kehitetään yhdessä. (Heikkilä 2020, 6.)

Rehtoreiden pedagogisen ja eettisen johtamisen taidot ja työkalut ovat tärkeitä, kun tasa-arvo-kysymyksiä avataan yhdessä henkilökunnan ja oppilaiden kanssa sekä pyritään aikaansaamaan henkilökohtaisen ja työyhteisön toiminnan reflektointia. Rehtoreilta tarvitaan myös taktista

johtajuutta viedä asioita määrätietoisesti eteenpäin vaiheittain ja tarvittaessa ottaa askel taaksepäin pitkäkestoisessa ja selkeärakenteisessa kehittämistyössä. Ruotsalaisten koulujen tasa-arvotyössä rehtorin toiminta nähdään olennaisena, sillä hänen osallistuminensa sukupuolierojen torjumiseen on toiminnan legitimitetin, käytännön mahdollisuuksien ja muutoshalukkuuden edellytys (Sve-riges kommuner och landsting 2019). Työlle tulee olla selkeät tavoitteet ja rakenteet. Opettajan työnkuva perustuu suurelta osin yksintekemiselle ja ammatilliselle autonomialle. Sukupuolen ja tasa-arvon sekä muiden eroja tuottavien käsitteiden avaaminen ja purkaminen vaatii myös jokai-selta koulutuksen parissa työskentelevältä oman toiminnan kriittistä reflektointia siitä, kuinka omassa työssään kohtelee oppilaita sukupuolittuneesti.

Koulun toiminnan kehittämisen vaikeus on jatkuva kouluelämän muutos valtakunnallisine ke-hittämisvaateineen, joka vie koulutoimijoiden huomion opetussuunnitelman kulloinkin ajankoh-taisten sisältöjen kehittämiseen. Samoin kuin opettajankoulutuksessa, niin kouluissa tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden teemat jäävät vähemmälle huomiolle. Esimerkiksi syksyllä 2016 uuden opetussuunnitelman käyttöönotto on suunnannut opettajien huomion monialaisiin oppimis-kokonaisuuksiin ja laaja-alaiseen osaamiseen sekä oppimisen tapojen ja arvioinnin muuttumiseen. (Saarinen ym. 2019; Venäläinen ym. 2020; Saarinen ym. 2021). Monialaiset oppimiskokonaisuudet ja laaja-alainen osaaminen toisaalta tarjoavat mahdollisuuden käydä oppiainerajat ylittävää ja toi-mintakulttuuria kehittävää keskustelua. Niissä voisi ottaa esille tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden yhtenä teemana.

Kulttuuristen stereotyyppien ja kategorioiden tunnistaminen sekä vaikutus myöhempään kou-lutusvalintoihin ja työelämän segregatioon ovat aiheita, joita pitäisi enemmän työstää koulujen työyhteisöissä. Ylöstalo (2019) toteaa, että sukupuolten tasa-arvoa kannatetaan, mutta kun pitäisi ryhtyä käytännön kehittämistöimiin, syntyy sekä aktiivista että passiivista vastustusta. Tasa-arvoa koskevia kamppailuja ei käydäkään ensisijaisesti tasa-arvoasenteissa, vaan tasa-arvotiedoissa. Tämän tiedostaminen on tärkeää. Tasa-arvoon ja epätasa-arvoon liittyvät yhteiskunnalliset valtasuhteet hyödyttävät monia, jolloin niiden esille nostaminen voi tuntua henkilökohtaiselta syytökseltä. Ne ihmiset, jotka taas eivät koe hyötyvänsä, eivät saa ääntänsä kaikissa tilanteissa kuuluviin tai heidän kokemuksensa eivät tule esille. Samalla suomalainen hyvinvointivaltio perustaa ideologiansa tasa-arvolle, joka saa yleisissä asenteissa laajaa kannatusta. Tasa-arvon monet merkitykset eri tilanteissa ja kysymykset valtarakenteiden muutoksista johtavat jatkuvaan neuvotteluun, joka koetaan enemmän henkilökohtaisena tunneasiana kuin yhteiskunnallisena kysymyksenä, vaikka nämä tunteet ja ristiriidat tulisi olla osa yhteiskunnallista kehittämistyötä. (Ylöstalo 2019, 17, 25, 29.)

Normikriittinen lähestymistapa on yksi tapa, jonka avulla koulusta voitaisiin tehdä yhdenver-taisempia tiloja kaikille. Normit nurin -hankkeessa on tuotettu aiheesta Älä oleta -käsikirja suomalaisille kouluille ja oppilaitoksille. Lähestymistapa edellyttää aktiivisia toimia ja kou-lutuksen periaatteiden uudelleenarviointia. Normikriittisessä työssä normeilla tarkoitetaan syrjiviä normeja, eli tiedostamattomia oletuksia ja stereotyyppioita, jotka vaikuttavat tapaan ym-märtää ympäröivää todellisuutta ja muita ihmisiä. Tällainen normi voi koulussa olla esimerkiksi huorittelu, joka rajaa oppilaiden mahdollisuutta ilmaista sukupuoltaan. Yhteiskunnan normit näkyvät oppilaiden arjessa, mutta kaikki eivät mahdu niiden rajojen sisälle. Normit vaikutta-vat siihen, kuka saa olla koulussa oma itsensä, joutuu kiusatuksi, mahtuu mukaan porukkaan,

pääsee ääneen, jää ulkopuolelle tai jonka ääni ei kuulu. Normikriittisyys on lähestymistapa, asenne ja keino syrjintää vastaan, jonka avulla puretaan ennakkoluuloja. Se on toimintaperiaate, joka läpäisee kaikki koulun toiminnot, opetustilanteista välituntien tapahtumiin. Kouluissa ei tällöin tehdä suvaitsevaisuuskasvatusta, sillä se ylläpitää enemmistön ja vähemmistön välistä valtasuhdetta. Suvaitsevuudella päätetään vallitsevien normien perusteella siitä, kuka on erilainen ja keitä suvaitaan. Suvaitsevaisuuden sijaan lähtökohtana on jokaisen yhdenvertaisuus ja samanarvoisuus. (Saarikoski & Kovero 2013.)

Kriittisten asenteiden ja kriittisen ajattelun välineiden opettaminen voi olla vaativaa. Opetuksessa täytyy pitää monta asiaa mielessä. Oppilaat oppivat aiheesta helpommin asiasisältöjä kuin sen käsittelyä koskevia välineitä. Opettajan on syytä tunnistaa omat arvonsa ja pohtia sopivaa opiskeltavaa asiasisältöä sekä menetelmää sen käsittelyyn. Normittavaan puheeseen ja toimintaan pitää puuttua. Tärkeintä on kaikkien kunnioitus ja olettamisesta luopuminen. (Saarikoski & Kovero 2013.) Huomiota tulee kiinnittää koulujen käytäntöihin, jotka eivät saisi luoda sukupuolen mukaisia normatiivisia jakoja tai vahvistaa sukupuolittuneita ammatinvalintoja sekä kulttuurisesti yksipuolisia käytänteitä.

Lähestymistapaa on jo käytetty kouluissa Ruotsissa. Esimerkiksi Katrineholmossa sijaitsevassa Järvenskolan Tallåksessa poikien oppimistulokset ovat parantuneet ja sukupuolten väliset erot vähentyneet lähestymistavan käyttöönoton jälkeen. Normikriittisyyttä on toteutettu kunnan, rehtorien, opettajien ja oppilaiden kesken yhdessä. Tavoitteena on ollut kaikkien tasa-arvoisen kohtelun ja intersektionaalisen ajattelun juurruttaminen kouluun. Käytännön toimet, kuten toisten opettajien työskentelyn havainnointi ja luokkahuonekäynnit, ovat havainnollistaneet tiedostamattomia eroja oppilaiden kohtelussa. Opettajille on annettu työaika asian käsittelemiseen ja aiheesta on tarjottu koulutusta. Oppilaat ovat kokeneet normikriittisyyden hyödyllisimmäksi esimerkiksi historian ja uskonnon oppiaineissa, jossa naisia ja miehiä kuvataan usein oppimateriaaleissa. Normikriittisestä näkökulmasta huolimatta kaikki Järvenskolan Tallåksen oppilaat, erityisesti tytöt, eivät kokeneet sukupuolia koskevia odotuksia vielä tasa-arvoisiksi. Työtä on siis edelleen tehtävänä. (Sveriges Kommuner och Regioner 2021.).

Vahvasti sukupuolittuneet oppiaineet ja niiden valinnat asettavat naiset ja miehet erilaiseen asemaan myöhemmissä koulutusvaiheissa (ks. Kettunen 2009, 14–15). Koulun opetustarjontaa tulisi myös tarkastella siltä kannalta, millaisia jatko-opintomahdollisuuksia tai ammattipätevyyksiä se tarjoaa. Eri oppiaineissa voitaisiin nostaa esille myös ura- ja ammatinvalintaan liittyviä sisältöjä siitä, mitä jokin oppiaineen sisällön ymmärtäminen merkitsee jonkun tietyn ammatin harjoittamisessa tai mitä esimerkiksi äidinkielen, fysiikan tai pitkän matematiikan valinta merkitsee myöhemmissä opiskeluvaiheissa. Tässäkin kohdassa opettajien tuottamat asenteet vaikuttavat. Arvotetaanko nuorten opintoihin ohjauksessa tällä hetkellä liikaakin luonnontieteitä humanististen ja taitoja taideaineiden kustannuksella? Ainakin lukio-opiskelun valintoja voidaan tehdä sen mukaan, millaisiin kolmannen asteen koulutuksiin voi pyrkiä ylioppilastutkintoon valituilla oppiaineilla. Nuoret, jotka kasvavat jo perusopetusvaiheessa aitoon tasa-arvoon, edellyttävät sitä ja toimivat sen mukaan myös työelämässä.

5.3 Segregoituneet koulutus- ja työmarkkinat

Sukupuolen mukainen segregatiota koulutusvalinnoissa on tarkasteltu tutkimuksissa eri tavoin esimerkiksi yksilön, organisaation tai yhteiskunnan tasolla. Ilmiölle löydetään erilaisia syitä riippuen siitä, minkä tason näkökulmasta ja teorioista sitä tarkastellaan. Kasvatuksen ja koulutuksen sukupuolittavat käytännöt tuottavat tytöille ja pojille erilaisia toimijoiden paikkoja ja tiloja (Ojala, Palmu & Saarinen 2009, 23–26). Ojala ym. (2009, 15–16) tarkastelee toimijuutta makro-, meso- ja mikrotasojen avulla. Makrotasolla huomio kiinnittyy erilaisiin diskursiivisiin rakenteisiin, jolloin voidaan kysyä millaista kulttuurista asenneilmastoa ja toimintatilaa erilaiset diskurssit tuottava toimijuudelle. Mesotasolla toimijuutta tarkastellaan instituutioiden ja yhteisöjen tasolla diskursiivisia valtajärjestelmiä, institutionaalisia käytäntöjä ja yhteisöjen sisäisinä dynamiikkoja. Tällöin yhteiskunnalliset, kulttuuriset ja materiaaliset resurssit määrittelevät toimijuuden paikkoja. Mikrotasolla huomio kohdistuu siihen, miten yksilöt itse määrittelevät toimijuutta ja miten se on sidoksissa eri konteksteihin ja tilanteisiin. (Ojala ym. 2009, 15–16.)

Sukupuolten mukaisen eriytymisen taustalla koulutusvalinnoissa on suomalaisessa yhteiskunnassa yhä edelleen voimakasta ammattien ja eri alojen segregoituminen. Vaakasuoralla eriytyemisellä (horizontaalinen segregatio) tarkoitetaan naisten ja miesten sijoittumista eri koulutus- ja ammattialoille ja sektoreille. Pystysuoralla eriytyemisellä (vertikaalinen segregatio) tarkoitetaan puolestaan naisten ja miesten erilaista sijoittumista vaativuudeltaan eritasoihin tehtäviin. (Attila, Pietiläinen, Keski-Petäjä, Hokka & Nieminen 2017, 55.) Purkutalkoot-hankkeen loppuraportissa (Lahtinen 2019, 19–20) kuvataan kolme erilaista lähestymistapaa analysoida segregatiota: uusklassinen teoriaperinne, sosiologinen ja feministinen teoriaperinne ja institutionaalinen teoriaperinne (Steinmetz 2012). Uusklassisessa teoriaperinteessä oletetaan, että ammatinvalinta perustuu omiin preferensseihin. Siinä oletetaan, että miehet panostavat uraan ja sillä etenemiseen ja naiset perheen ja työn yhteensovittamiseen. Mallissa ei huomioida sitä, että työhön suhtautumista muovaavat yhteiskunnalliset valta-asetelmiin liittyvät kulttuuriset ja sosiaaliset prosessit. Sosiologisissa ja feministisissä teoreettisissa lähestymistavoissa ajatellaan, että esimerkiksi oletetut yksilölliset koulutusalojen valinnat muovautuvat sukupuolirooleja ja valtasuhteita jäsentävien normien, uskomusten ja asenteiden järjestelmissä. Ammattien ja koulutusvalintojen sukupuolten segregatiota purkamisen voisi osaltaan edesauttaa yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoisuutta sekä lisätä ymmärrystä sukupuolten moninaisuudesta.

Sukupuolen mukaan segregoituneet työmarkkinat tuottavat ja luovat osaltaan mahdollisten eri sukupuolille ”sopivien” koulutusvalintojen avaruutta. Suomalaisen yhteiskunnan rakenteisiin ja kulttuuriin syvään piirtyneet sukupuolittuneet käytännöt ja toisin tekeminen on osoittautunut haasteelliseksi. Maahanmuuttajataustaiset oppilaat ovat tuoneet osaltaan näkyviksi ”sopivien” valintojen avaruutta ja siihen liittyviä oletuksia.

Perusopetuksen ja toisen asteen nivelvaiheen kehittämis- ja tutkimushankkeiden² tarkoituksena on ollut viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana lisätä koulutuksellista tasa-arvoa ja purkaa työelämän segregatiota. Hankkeet ovat kohdistuneet 2000-luvun alkupuolella tietyn alueen oppilaitoksiin ja niiden oppilaisiin ja opettajiin. Niissä oli usein mukana myös yrityksiä ja työ-

² Esimerkiksi LUMA 1996–2002, 2003-, 2014–2019, Klopit Kiertoradalla, Gisel 2002–2005, ARTSEQUAL 2015–2021.

elämän järjestöjä. Mitä lähemmäksi 2020-lukua tullaan, sitä verkostomaisemmaksi hankkeiden toteuttaminen on muuttunut, ja hanketoimijoiden määrät ovat lisääntyneet. Sukupuolen lisäksi tarkasteluun kohteeksi on otettu myös muita eroja, kuten etnisyys, alueellisuus, sosioekonominen tausta ja seksuaalisuus. Hankkeet ovat kohdistuneet eri sukupuolten oppimiseen, eri oppiaineiden kehittämiseen, opettajankoulutukseen, opinto-ohjaukseen, työelämän segregatioon sekä sukupuolten moninaisuuteen. Jotkut hankkeet ovat lähteneet oppiaineen kiinnostuksen ja kehittämisen lähtökohdista ja kohdejoukkona ovat olleet koko ikäluokan oppilaat ja opettajat tai painotus on ollut toisessa sukupuoleessa. (Ks. Brunila, Heikkinen, Hynninen 2005; Brunila 2009a; Vehviläinen & Brunila 2007).

Hankkeissa on kehitetty runsaasti hyviä käytänteitä kouluihin ja luotu tietotekniikka-, tekniikka- ja sukupuolietoisuutta lisääviä kursseja, oppisisältöjä, menetelmiä ja malleja oppilaitosten tasa-arvosuunnitelmin tekemiseen. Niiden kautta on rakennettu paikallisia ja seutukunnallisia yhteistyöverkostoja perusopetuksen, lukioiden, ammatillisten oppilaitosten, vapaan sivistystyön, paikallisten yritysten, yliopistojen, ammattikorkeakoulujen, työntekijä- ja työnantajajärjestöjen sekä TE-toimistojen välille. Useat hankkeet ovat saaneet myös Euroopan sosiaalirahaston hanketukea ja olleet siten osana kansainvälistä Equal VOICES- verkoston toimintaa. Pohjoismaista yhteistyötä tehdään NERA:n Gender and Education- verkoston ja Gender in the Nordic Teacher Education (GENTE) 2015–2017, sukupuoleen ja koulutukseen keskittyneiden tutkijoiden yhteistyöverkostojen, tukemana. (Lahelma & Tainio 2019, 77.)

Useat tasa-arvohankkeet³ ovat tähdänneet tyttöjen innostamiseen teknologian ja luonnontieteiden pariin sekä valitsemaan jatko-opintoja miesvaltaisten tekniikan ja teollisuuden alojen parista. Näiden hankkeiden pulmana on se, että niissä koulutus- ja työmarkkinoiden sukupuolittumisen ratkaisemiseksi vastuutetaan tyttöjä ja naisia valitsemaan ”paremmin”. Tällöin myös maskuliinisuuden ideaali näyttäytyy parempana yhteiskunnallisessa sukupuolijärjestelmässä ja normistossa. Tyttöjen kannustaminen näille aloille ei myös ratkaise sukupuolittuneisuutta teknologiassa. Keiden ehdoilla, millä arvoilla ja intresseillä teknologiaa määritellään ja kehitetään? Tyttöjä ja naisia poissulkevia mekanismeja pitää tunnistaa ja purkaa, jotta alalle on tasa-arvoista tulla. Naisten asiantuntijuus tuo mukanaan uusia näkökulmia, mutta naisista ei voi tehdä teknologisen kehityksen vastuunkantajia. (Brunila, Heikkinen & Hynninen 2005; Lahtinen & Vieno 2019, 35.)

Poikien kasvua tukevia hankkeita⁴ on ollut huomattavasti vähemmän. Poikien ja miesten sukupuolittuneet valinnat on tunnistettu ongelmaksi, mutta ne eivät ole olleet varsinaisesti kehittämistoimenpiteiden kohteena. Esimerkiksi Terveysten ja hyvinvoinnin laitoksen sivuilta ei löytynyt 2010-luvun lopusta yhtään hanketta, jonka ensisijaisena tavoitteena olisi poikien tukeminen ja ohjaaminen naisvaltaisille koulutus- ja urapoluille (THL 2019a). Hankkeita, joiden tavoitteena olisi innostaa poikia esimerkiksi naisvaltaisiin hoiva-ammatteihin, ei ole juurikaan kohdistettu perusopetukseen. Harvat hankkeet kohdistuvat jo ammatillisessa koulutuksessa oleviin tai työtömiin poikiin ja nuoriin miehiin (esim. Aikamies-projekti, SoteMies, Soteman, Voimaa hoivaan -hanke). Näiden hankkeiden tavoitteena on ollut muuttaa oppilaitosten toimintaa ja opetusta,

3 Esimerkiksi Hil@dies 2000–2001, Teknologia kasvatus NYT-projekti 2000–2002, WomanIT 2001–2003, Mirror 2002–2005, TiNA 2003–2006, Sinä Osaat! Tytöt ja teknologia 2019–2022.

4 Esimerkiksi Meikäpoika-projekti 2001–2003 ja Pohjoisen pojat koulussa 2008–2011.

ei niinkään osallistujien henkilökohtaisia asenteita. Mielikuvat tuottamattomasta ja raskaasta julkisesta sektorista, kuten sosiaali- ja terveysala, jäävät toiseksi verrattuna yksityisen puolen tuottaville ja dynaamisille aloille, kuten esimerkiksi IT-alalle (Lahtinen & Vieno 2019, 38).

Työelämän segregatiota ei ratkaista muuttamalla tyttöjen asenteita, sillä ne eivät ole työelämän segregatian syy. Sekä tytöt että pojat kasvavat sukupuoleen soziaalistamisen ja sukupuolittuneiden odotusten muokkaamien asenteiden keskellä. Tämän vuoksi lähtökohdaksi on syytä ottaa myös kasvatuksen ja vapaa-ajan yhteisöt, missä nuoret kasvavat. Naisten vähäinen määrä teknologiassa ei johdu erityisesti tyttöjen tai naisten haluttomuudesta opiskella ja työskennellä teknologian parissa. Naisten määrän lisääminen alalla ei aina myös kumpua tasa-arvon parantamisen ajatuksesta, vaan taustalla on myös työmarkkinoiden tarpeet. Tasa-arvotyö on monitahoinen ilmiö, jota suunniteltaessa tulee olla tietoinen yhteiskunnallisten valtasuhteiden, joihin teknologiakin kietoutuu, erilaisista vaikutuksista eri sukupuoliin. Toimenpiteitä tarvitaan ennen kaikkea teknologian sisällöissä sekä yritysten käytännöissä ja kulttuurissa. (Brunila, Heikkinen & Hynninen 2005, 32; Tanhua 2012, 107; Lahtinen & Vieno 2019, 27; Teräs 2005, 14.)

Työelämän segregatian purkamiseen tähtäämiseksi hankkeet ovat kohdistuneet esimerkiksi sukupuolen, ohjauksen ja tasa-arvon välistä yhteyttä tukevien toimintamallien, työmenetelmien ja ohjaustapojen kehittämiseen opinto-ohjaajille esimerkiksi työelämäharjoitteluihin tai toisen asteen valintoihin liittyen (ks. esim. Juutilainen 2003; SUUNTO 2002–2006 ja Potentiaalihanke 2019–). Koulujen opinto-ohjauksella on tärkeä rooli sukupuolten mukaisen segregatian purkamisessa koulutuksessa. Ojalan ym. (2009, 25) mukaan koulutuksen rakenteissa opinto-ohjauksella voidaan kannustaa tyttöjä ja poikia hakeutumaan myös ei-perinteisille aloille. Nuorille korostetaan koulutusvalintojen vapautta omien kiinnostusten ja omien kykyjen mukaan, mutta ei tunnisteta sitä, että näitä valintoja tehdään esimerkiksi sukupuolittuneiden käytäntöihin ja oletuksiin perustuen. Näin ollen koulutusvalintoja tehdään usein kulttuuristen odotusten mukaan naisille ja miehille sopivista aloista. (ks. myös Lahelma 2009; Juutilainen 2007.)

Opinto-ohjaajien tilanne on haasteellinen, sillä heidän tulisi purkaa sitä, mitä kasvatus ja koulutus ovat nuoren elämässä vuosikausia rakentaneet. Kaikesta huolimatta on tärkeää jatkaa ammatinvalintaan liittyvien sukupuolittuneiden asenteiden ja normien purkamista. Esimerkiksi VALTAVA-hankkeen ”Valitse ala päällä, älä alapäällä” TV-mainoksissa ja sosiaalisen median iskulauseiden kautta pyrittiin vaikuttamaan nuorten käsityksiin erilaisista koulutus- ja ammattialoista.

Kuten VALTAVA-hankkeen iskulauseissa, sukupuolten segregatian purkamiseen tähtäävissä hankkeissa on usein keskitytty yksilön tukemisen ja kannustamisen käytäntöihin. Hankkeissa ei ole kiinnitetty huomiota oppilaitosten käytäntöihin ja toimintakulttuuriin, tai niiden muuttamiseen tai analysoimiseen. Viimeaikaisissa Segli- ja Purkutalkoot-hankkeissa on tiedostettu, että sukupuolen mukaista segregatiota ei pureta pelkästään muuttamalla yksilöitä. On syytä pohtia, millaista muutosta tarvitaan käytäntöarkkitehtuurien tasoille eli opetukseen, oppimateriaaleihin ja kouluyhteisön käytänteisiin ja järjestämisen tapoihin (Tanhua 2019; Rajakaltio 2014, 45–47). Samoin tulisi huomioida nuorten sosiaaliset maailmat, ne elämäntilanteiden kokonaisuudet, joissa nuori tekee valintoja ja joista valinnat kumpuavat. Sellaisia ovat koulun ulkopuoliset sosialisointimaisemien kontekstit kuten nuorten kaverisuhteet, harrastukset, alueelliset tekijät, sukutarinat ja biografiset seikat, jopa sattumat. Keskeisiä ovat myös sosiaaliset ja kulttuuriset ilmiöt, maskuliini-

nisuutta ja feminiinisyttä koskevat normit sekä mediavälitteiset mielikuvat ja puhutavat. Näistä kaikista muodostuu nuorelle veto- ja työntekijöiden kokonaisuus, joiden mukaan hän toimii siinä vaiheessa, kun pitää valita oma koulutusala. (Hoikkala 2019, 127–129.)

Koulutus- ja työurien sukupuolisegregaation purkamisen liittyvät hankkeet⁵ ovat laajentuneet 2010-luvulla koskemaan myös etnisen taustan ja luokan mukaista eriytymistä ja näiden moninaisten syiden ymmärtämistä ja purkamista. Moninaisuutta ja monikulttuurisuutta opetuksessa ja ohjauksessa on kehitetty myös SETSTOP-hankkeessa, jonka osana toteutettiin ISOT-hanke. Siinä tuotettiin kaikille Suomen yhdeksäsluokkalaisille tasa-arvoa koskeva opintokokonaisuus verkkoon ja kehitettiin opettajien valmiuksia käydä keskustelua tasa-arvoaiheista. Myös Potentiaali- ja ARTSEQUAL-hankkeiden sisällöt ovat kohdistuneet kulttuuristen normien purkamiseen.

On syytä pohtia kasvatuksen ja koulutuksen merkitystä rajoittavien normien välittäjänä. Stereotyyppiset kulttuuriset ja sosiaaliset käsitykset ohjaavat tyttöjä naisille ja poikia miehille sopiviin ammatteihin. Kulttuuriset naiseutta ja mieheyttä koskevat käsitykset jäsentävät nuorten valintojen lisäksi myös poliittisia ratkaisuja sekä nais- että miesvaltaisten alojen arvottamista ja palkkausta. Sukupuolen mukaan jakautuneet koulutusvalinnat ovat olleet tutkimuksen kohteina. Käyhkö (2006) avaa koulutusinstituutioissa tapahtuvaa luokan ja sukupuolen läpäisemää kasvatusprosessia, jossa yksilöitä kasvatetaan vallitsevaan sosiaaliseen järjestykseen heille varatuille paikoille. Nuorten koulutusvalinnat saattavat näyttäytyä heille itselleen kyseenalaistamattomina, vaikka usein heidän valintansa ovat jo rajautuneet tiedostamattomien taustaoletusten mukaan (Käyhkö 2006; ks. myös Käyhkö 2016). Useissa tutkimuksissa on tarkasteltu ammatillisen koulutuksen segregoitumista ja niiden tulokset osoittavat, kuinka koulutusvalintoja tehdään koulu- ja kasvuympäristön sekä yhteiskunnallisten eronteiden rajaamina (Brunila, Hakala, Lahelma & Teittinen 2013).

Segregaation purkaminen edellyttää hallinonlat ylittäviä, valtakunnallisesti koordinoituja toimia, jotka yhdistävät koulutuksen, vapaa-ajan ja työelämän toimijoita alueellisesti ja rakentavat pitkäjänteisesti toimivan ja rakentavan työskentelyn edellytykset. Vastuu segregaation purkamisesta on kaikilla aikuisilla, niin nuorten vapaa-ajassa, koulussa kuin yleisemmällä politiikan ja työelämän alueella. (Lahtinen, Hoikkala & Aapola-Kari 2019, 148.) Lisäksi olisi syytä pohtia, miten yhteiskunnan, työelämän ja koulutuksen rakenteet uusintavat sukupuolittunutta segregaatiota.

5.4 Yhteiskunnallisiin rakenteisiin vaikuttaminen

Opetukselle ja koulutukselle on tyypillistä eriarvoistavien ja sukupuolittuneiden oletusten piiloinen kietoutuminen; oppilaiden samanlainen kohtelu oletetaan eräänlaisena itsestään selvyyttenä, puheessa tytöt ja pojat ovat oppilaita (Ojala, Palmu & Saarinen 2009, 21–22). Myös rakenteelliset ja kulttuuriset oletukset ja odotukset tyttöjen ja poikien toimijuudesta vaihtelevat sukupuolen mukaan. Kysymys on siitä, että opettajien on haastavaa tunnistaa sitä, miten he voivat kohdella oppilaita suhteessa heidän sukupuoleensa. Oletus tasa-arvosta voi sokeuttaa ja opettaja voi ajatella kohtelevansa tyttö- ja poikaoppilaita samalla tavalla. Jotta koulusta tulisi aidosti kaikille

⁵ Esimerkiksi TiNATAAN-verkostohanke 2006–2007, VALTAVA 2007–2014, SEGLI 2016–2019 ja Purkutalkoot-hanke 2017–2019.

yhdenvertainen tila, on selvitettävä, mitä normatiivisuus piilottaa. Normeista poikkeavia ei usein huomioida puheissa, oppimateriaaleissa tai koulujen käytännöissä samalla tavalla kuin muita oppilaita. (Saarikoski & Kovero 2013; Sveriges Kommuner och Regioner 2021.) Tätä varten tarvitaan normin ja sukupuolen käsitteellistämistä ja tarkastelua eri näkökulmista. Jos asialla ei ole nimeä tai käsitettä, sitä ei tunnusteta.

Sukupuolen mukaisen segregaatian syitä voidaan tarkastella eri näkökulmista, kuten yksilön, organisaation tai yhteiskunnan tasolta. Syiden lisäksi on pohdittava, miten sukupuolen mukaista segregatiota voitaisiin lieventää. Tarkasteltaessa segregatiota yksilötason asiana, muutoksen mahdollisuudet ovat yksilöiden asenteissa. Tällöin voidaan pohtia esimerkiksi roolimallien merkitystä ja sitä, miten yksilö voisi saada tietoa ja positiivisia kokemuksia joltakin tietyltä alalta. Yksilön tason tarkastelussa huomio kiinnittyy siihen, että yksilö tekee ”vapaita valintoja” omien kiinnostusten mukaan. Sen sijaan organisaatiotason tai yhteiskunnallisen tason teorioiden tarkasteltaessa valinnat eivät ole vapaita. Motivaatiot niihin löytyvät paljon syvemmältä, organisaatioiden käytännöistä, kulttuureista ja yhteiskunnan tasolla esimerkiksi poliittisista ratkaisuista. (Tanhua 2018.)

Useissa ammatinvalintateorioissa ja perusopetuksen jälkeisiä jatko-opintoja kuvatessa painotetaan yksilöllisiä omien kiinnostuksen mukaan tapahtuvia koulutusvalintoja. Rationaalisten syiden rinnalla sattumalla voi olla suuri merkitys (Mitchell, Levin & Krumboltz 1999). Oletettujen yksilöllisen koulutusvalintojen rinnalla on syytä pohtia erilaisia tekijöitä, jotka voivat osaltaan määrittää koulutus- ja alanvalintoja. Esimerkiksi SEGLI-hankkeessa haastellut nuoret kertoivat tehneensä koulutusvalinnat aika kevein perustein. Ammatinvalintaa pohtiessa huomio kääntyy myös tuleviin työpaikkoihin ja miten siellä suhtaudutaan alan vähemmistösukupuolen edustajaan. Esimerkiksi nuoren naisen osaaminen miesvaltaisella alalla voidaan kyseenalaistaa. Segregaatian purkamisen yksi solmukohta onkin se, osaavatko oppilaitokset ja työnantajat vastaanottaa ”toisen” sukupuolen edustajan ja kohdella häntä tasa-arvoisesti. (Teräsaho & Närvi 2019; Brunila, Heikkinen & Hynninen 2005, 29.)

Kehittämishankkeiden haasteena on saada karttunut kokemustieto ja hyvät käytännöt leviämään niiden päättymisen jälkeen oppilaitoksista toisiin, muihin koulutuksen yhteistyötahoihin ja lasten ja nuorten kasvuympäristöihin. Hankkeiden toimenpide-ehdotusten seuranta ja vaikutusten arviointi on jääneet vähäiseksi (Lahtinen & Vieno 2019, 37). Niiden juurtuminen perusopetukseen ja opettajankoulutukseen on ollut melko vähäistä. Sukupuolitietoisesta kasvatuksesta ja koulutuksen kehittäminen on jäänyt yksittäisten alantutkijoiden ja -toimijoiden harteille. Brunila (2009a) kuvaa tätä ilmiötä projektitapaistumisena, jossa tasa-arvotyö on siirtynyt valtiollisesta tasa-arvopoliittikan vastuusta enenevässä määrin yksilöllisille toimijoille ja julkisrahoitteisiin projekteihin. Euroopan unioniin liittymisen jälkeen tasa-arvotyöstä on tullut tulostietoista toimintaa ja hyvien käytäntöjen tavoittelemista. Samalla projektit huolehtivat omasta jatkuvuudestaan. (Brunila 2009a, 75, 90–91; Hansen 2016, 152–153.)

Usein hankkeet ketjuuntuvat, mikä kertoo osaltaan siitä, etteivät hankkeiden tulokset siirty osaksi poliittista päätöksentekoa (Brunila 2011, 224). Aikaisemmissa projekteissa saadut tulokset unohdetaan ja keksitään seuraavassa hankkeessa taas uudestaan, eikä aikaisemmin tehdyistä oteta opiksi. Huomio tulisi kiinnittää projektien sijaan niihin yhteiskunnan rakenteisiin, jotka

ylläpitävät työelämän segregaatiota ja epätasa-arvoa perheen, koulutuksen ja työelämän piirissä. Lisäksi tulisi kiinnittää huomiota hallinnon jatkuvaan uudelleenorganisointumiseen. Henkilöiden ja kehitysohjelmien vaihtuminen tuottaa omanlaistaan muistihäiriötä niin selvitys- kuin hanketoiminnassakin. Vaikka hankkeista päättävät elimet muistaisivat edelliset hankkeet ja niihin liittyvät keskustelut, vaihtuvat hallitukset ja niiden politiikkaohjelmat. Organisationaalisen muistin unohdusfunktio rajoittaa hankkeissa opittujen asioiden hyödyntämistä. Ne ikään kuin tuhoutuvat poliittiseen ilmakehään palatessaan. (Hansen 2016, 154.)

Muutos voi alkaa jo siitä, että sukupuoli ja siihen kietoutuvat erot tehdään näkyviksi tasa-arvotyössä. Heteronormatiivisuuden purkaminen avaa uusia näkökulmia tasa-arvotyöhön ja sukupuolelle annettuihin merkityksiin. Näiden tarkastelun avulla voidaan haastaa yhteiskunnassa olevia normatiivisia valtasuhteita, jotka viestivät siitä, minkälainen oleminen, käyttäytyminen ja ulkonäkö on sallittua ja tavoiteltua. Eri koulutusasteiden välille sekä oppilaitosten että työelämän kesken on tärkeää rakentaa yhteistyötä. Koulutusalan valintapäätöksiin voi vaikuttaa esimerkiksi tietoisuus siitä, että jatko-opinnoissa ja työelämässä on valmius ottaa vastaan alan vähemmistösuorituksen edustajia. (Brunila, Heikkinen & Hynninen 2005.)

KESKEISIÄ HAVAINTOJA SUKUPUOLTEN SEGREGAATIOSTA:

- Opetushenkilökunnan työn suuren merkityksen vuoksi opettajankoulutukseen ja koulun tasa-arvotyöhön tarvitsee kiinnittää erityistä huomiota tasa-arvon kannalta.
- Sukupuolten segregaatiota on pyritty vähentämään erilaisilla hankkeilla, joiden ongelmia ovat olleet esimerkiksi toiminnan lyhytkestoisuus, yksipuolisuus ja rajautuminen hankkeen omaan piiriin.
- Koulukohtaisia tasa-arvosuunnitelmia tehdään puutteellisesti, ilman konkreettisia tekoja.
- Normittavaan puheeseen ja tekoihin puuttamalla puretaan ennakkoluuloja ja vaikutetaan syrjintään.

Sukupuoli
oppimistulos-
arvioinneissa ja
-tutkimuksissa

6

Koulutuksellisen tasa-arvon indikaattorina on käytetty sekä kansallisia oppimistulosarviointiteja että kansainvälisiä ja kotimaisia tutkimuksia. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvi) oppimistulosarviointien tarkoituksena on tuottaa tietoa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tavoitteiden yhdenvertaisesta ja tasa-arvoisesta toteutumisesta. Tasa-arvo näissä arvioinneissa tarkoittaa sitä, että eri oppiaineiden oppimistulosten tulisi olla keskimäärin samantasoisia eri puolilla Suomea, kaiken kokoisissa kouluissa, eri kieliryhmissä, erilaisista sosioekonomisesta taustaista tulleilla lapsilla ja eri sukupuolten välillä. Arviointien tuloksia voidaan hyödyntää koulutuksen kehittämisen välineenä ja laadun yhtenä mittarina Suomen eri alueilla ja erilaisissa oppilasryhmissä.

Yleisessä keskustelussa oppilaiden oppimistuloksista ja osaamisesta nojaututaan usein tyttöjen ja poikien biologisiin eroihin ja niillä selitetään heidän kiinnostuksen kohteidensa erilaisuutta ja opiskelusaavutuksia. Neurologisissa tutkimuksissa tyttöjen ja poikien aivorakenteessa ja toiminnassa ei ole havaittu suuria eroja, jotka selittäisivät erot käyttäytymisessä, kiinnostuksen kohteissa tai kyvyissä. Yksilölliset erot sukupuoliryhmien sisällä ovat sitä vastoin suuret. (Eliot 2010.) Tyttöjen parempaa menestymistä koulussa selitetään usein biologisilla tekijöillä. Poikien kehitys on noin yhdestä kahteen vuoteen tyttöjen kehitystä hitaampaa. Koerselman ja Pekkarinen (2017) tuovat esiin tutkimuksessaan, että myöhäisellä murrosiällä on yhteys lapsen kognitiivisten taitojen hitaampaan kehittymiseen nuoruusiässä. Murrosiän ajoituksen vaikutus on kuitenkin epäsuoraa, sillä vaikka se selittää osan sukupuolieroista koulumenestyksessä, tilastollisesti merkitys on hyvin pieni. (Koerselman & Pekkarinen 2017, 3–4.)

Kansallisista oppimistulosarvioinneista suurin osa on kohdistunut perusopetuksen päättövaiheeseen. Syksyllä 2018 Kansallinen koulutuksen arviointikeskus käynnisti oppimistulosten pitkittäisarvioinnin äidinkieliessä ja kirjallisuuden sekä matematiikassa. Tämä arviointi kohdistuu perusopetuksen ensimmäiseltä vuosiluokalta sen yhdeksänteen vuosiluokkaan. Lisäksi oppimistuloksia on arvioitu nivelvaiheissa. 2000-luvulla on arvioitu lähes kaikkien POPS:ssa olevien oppiaineiden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa. Opetushallituksen ja vuodesta 2014 eteenpäin Karvin kansallisten oppimistulosarviointien lisäksi osaamisen arviointeja on Suomessa toteuttaneet myös Helsingin yliopiston arviointikeskus (esim. MetrOP, MetLoFIN).

Kansainväliset tutkimukset kohdistuvat eri-ikäisiin oppilaisiin ja niitä tehdään peruskoulun eri vuosiluokilla. PISA-, TIMSS-, PIRLS-tutkimuksista ovat vastanneet Jyväskylän ja Helsingin yliopistot. PIRLS- ja TIMSS-tutkimukset pohjautuvat osallistujamaiden opetussuunnitelmiin ja tutkimusten omiin osaamisen arvioinnin viitekehyksiin. Sen sijaan PISA-tutkimuksissa ei mitata sitä, kuinka hyvin oppilaat hallitsevat kotimaansa opetussuunnitelman mukaisia oppisisältöjä. Sen tavoitteena on selvittää, missä määrin pakollisten yhteisten opintojen päättövaiheessa olevat nuoret hallitsevat lukemiseen, matematiikkaan ja luonnontieteisiin liittyviä perustietoja ja -taitoja. Jokainen tarvitsee niitä osallistuakseen täysipainoisesti tietoyhteiskuntaan. (OECD 2016, 25–26; Kivinen & Hedman 2017, 251.)

Seuraavaksi tarkastellaan 2010-luvulla tehtyjä kansallisia oppimistulosarviointeja, joissa sukupuolta on käytetty yhtenä taustamuuttujana. Luvussa kuvataan tyttöjen ja poikien oppimistuloksia ja niihin liittyviä tekijöitä eri oppiaineiden osaamiserojen kautta sekä liittämällä näitä eroja muihin eroihin. Osaamisen kehittyminen liittyy myös asenne- ja motivaatiotekijöihin, joissa oppilaiden väliset erot muodostuvat jo alakoulun aikana.

6.1 Kansalliset oppimistulosarviointit ja -tutkimukset

Karvin perusopetuksen oppimistulosten pitkäisarvioinnin äidinkielen ja matematiikan alkumittauksen tulokset osoittavat, että oppilaat aloittavat peruskoulunsa hyvin vaihtelevin taidoin erilaisissa ja erikokoisissa luokka-, koulu- ja oppimisympäristöissä. Osaamista koskevien tulosten välillä ei ole eroja eri alueiden, kuntaryhmien, eri kielisten koulujen tai sukupuolten välillä. Erittäin taitavia ja heikosti osaavia tyttöjä ja poikia on sekä suomen- että ruotsinkielisissä kouluissa, kaupungeissa, taajamissa ja maaseuduilla eri puolilla Suomea. Koulun alussa tytöt olivat hieman poikia parempia äidinkielellä, kun taas pojat osasivat matematiikkaa tyttöjä hieman paremmin. Poikia oli enemmän matematiikan huippuosaajissa, mutta he olivat myös enemmistö heikommin matematiikkaa ja äidinkieltä osaavien ryhmässä. (Ukkola & Metsämuuronen 2020, 58–59.) Tämä tulos viittaa siihen, että eri sukupuolten sisäiset erot kasvavat ja osaaminen polarisoituu jossain määrin heikommin ja hyvin osaavien tyttöjen ja poikien välillä.

Tyttöjen ja poikien äidinkielen osaamisen on nähty jakautuvan eri tavoin alakoulun aikana. Jyväskylän yliopiston Alkuportaati-seurantatutkimuksessa selvitettiin oppilaiden oppimista ja motivaatiota koulussa ja kodissa kymmenen vuoden ajan, vuodesta 2006 vuoteen 2016. Tulokset osoittivat, että poikien keskuudessa äidinkielen osaamiserot olivat huomattavasti suuremmat kuin tyttöjen, vaikka keskiarvotasolla ne olivat pieniä. (Lerkanen ym. 2010, 123.) Toisen, neljännen ja kuudennen luokan aineistojen tilastollinen analyysi osoitti, että tyttöjen osaaminen oli hieman poikia parempaa äidinkielellä, kun taas poikien osaaminen oli hieman parempaa matematiikassa. Koulutason tarkastelussa havaittiin, että suurimmassa osassa kouluista ei ollut merkittäviä eroja äidinkielen tai matematiikan taidoissa tai oppiainekohtaisessa kiinnostuksessa. Ainoastaan neljännellä luokalla oli eroja 40 prosentissa kouluista, mutta kuudennella luokalla näitä eroja ei enää ollut. Alakouluvuosina sukupuolierolla oli selitettävissä vain kaksi prosenttia oppilaiden välisistä äidinkielen taitoeroista ja neljä prosenttia oppiainetta kohtaan osoitetun kiinnostuksen eroista. (Räsänen & Aunola 2007.)

Matematiikassa pojat menestyivät alakouluvuosina tyttöjä paremmin, mutta vain 0,1 prosenttia oppilaiden välisistä eroista matematiikan taitotesteissä oli selitettävissä oppilaan sukupuolella. Sukupuoli ei selittänyt lainkaan oppilaiden välisiä eroja matematiikkaa kohtaan osoitetussa kiinnostuksessa. Koulukohtaisessa vertailussa eri vuosiluokkien tarkastelu osoitti, että erot eri luokka-asteilla oli pienet. Yhdelläkään Alkuportaati-seurantatutkimuksen koululla ei ollut havaittavissa sukupuolieroja kaikilla neljällä tarkastelualueella samanaikaisesti (oppiaineista tehdyistä taitotesteistä tai kiinnostuksesta niitä kohtaan). Jos sukupuolieroja löytyi, niitä oli vain yhdellä osa-alueella. (Pöytä 2018, 18, 22; ks. myös Räsänen & Aunola 2007; Aunola & Nurmi 1999.)

Kansallisissa oppimistulosarvioinneissa tytöt ovat saaneet keskimäärin poikia parempia tuloksia suomen ja ruotsin kielessä ja kirjallisuudessa, kuvataiteessa, musiikissa, biologiassa, maantiedossa ja terveystiedossa sekä kotitaloudessa (Venäläinen & Metsämuuronen 2015, 154). Helsingin yliopiston koulutuksen arviointikeskuksen yhdeksänsien luokkien oppimaan oppimisen tutkimuksessa tytöt suoriutuivat poikia paremmin päättelytaitoon, matemaattiseen ajatteluun ja luetun ymmärtämiseen liittyneissä tehtävissä (Hautamäki, Kupiainen, Marjanen & Vainikainen 2013, 52).

Suomen kielen ja kirjallisuuden osaamisessa ei ole tapahtunut merkittäviä muutoksia 2000-luvulla. Tyttöjen ja poikien välinen suuri osaamisero on myös pysynyt tasaisena. Se oli perusopetuksen päättövaiheessa (2019) tyttöjen hyväksi keskimäärin yhden kouluarvosanan verran. Suurimmat osaamisen erot olivat kirjoittamisessa, pienimmät mediatekstien tulkinnassa. (Harjunen & Rautopuro 2015; Kauppinen & Marjanen 2020, 4; Karvi 2020, 29.) Ruotsin kielessä ja kirjallisuudessa ero oli samantapainen, 0,8 kouluarvosanaa. Sukupuolten väliset erot olivat erityisen suuria tekstien tuottamisen osaamisalueella. (Hellgren & Marjanen 2020, 6.) Saamen ja romanin kielen oppimistuloksissa tytöt pärjäsivät poikia paremmin kaikilla muilla äidinkielen osaamisalueilla paitsi puhumisen tehtävissä, joissa pojat olivat hieman tyttöjä parempia. (Huhtanen & Puukko 2016a; Huhtanen & Puukko 2016b).

Musiikissa ja kuvataiteessa tyttöjen osaaminen oli selkeästi poikia parempaa peruskoulun päättövaiheessa. Tytöt olivat osallistuneet huomattavasti poikia enemmän näiden aineiden valinnaiseen opiskeluun kahdeksannella ja yhdeksännellä luokalla. (Laitinen, Hilmola & Juntunen 2011, 72.) Kotitaloudessa tyttöjen suoriutuminen oli selkeästi poikia parempaa, sillä parhaimpiin oppilaisiin kuului 89 prosenttia tyttöjä. Vastaavasti heikompien joukossa oli 80 prosenttia poikia. (Venäläinen & Metsämuuronen 2015, 69.) Terveystiedossa tytöt menestyivät poikia paremmin kaikilla osa-alueilla. Arvioinnissa huomioitavaa on valintatehtävien ratkaiseminen – poikien ratkaisuosuus oli niissä yli 20 prosenttia korkeampi kuin tuottamistehtävissä. (Summanen 2014, 86.)

Luonnontieteissä sukupuolierot vaihtelevat. Tytöt ovat pärjänneet paremmin biologian ja maantiedon oppiaineissa. Varsinkin maantiedon oppiaine koettiin hyödylliseksi. (Cantell 2012, 95.) Kemiassa tyttöjen ja poikien välisissä tuloksissa ei ollut suurta eroa. Eroja näkyi kuitenkin tehtävien suorittamisessa. Pojat osasivat selittää ilmiöitä paremmin kuin tytöt, jotka taas osasivat aineiston käytön paremmin. (Kärnä, Hakola & Kuusela 2012, 135.) Fysiikassa pojat ovat menestyneet tyttöjä paremmin. Oppiaineessa oli sukupuolten välillä tilastollisesti merkitseviä eroja. Tytöt eivät pitäneet fysiikasta eivätkä kokeneet osaavansa sitä. Pojat kokivat osaavansa jonkin verran, vaikka he eivät juurikaan pitäneet fysiikasta. (Kärnä 2012, 123.)

Toinen oppiaine, jossa pojat menestyivät tyttöjä paremmin, oli viittomakieli äidinkielenä. Oppimäärän oppimistuloksissa pojat menestyivät tyttöjä paremmin kaikilla muilla sisältöalueilla paitsi kulttuuritietoisuudessa, jossa molemmat ylsivät samaan taitotasoon. (Huhtanen, Puukko, Rainó, Sivunen & Vivolin-Karén 2016, 53). Vähemmistökielten (esim. saame, romani ja viittomakieli) tulosten osalta on kuitenkin huomioitava kansallisiin arviointeihin osallistuneiden pienet oppilasmäärät (Karvi 2019, 28).

Tyttöjen ja poikien osaaminen on ollut samantasoista matematiikassa, kemiassa, historiassa ja yhteiskuntaopissa ja englannissa (Hirvonen 2012, 45; Julin & Rautopuro 2016; Kärnä, Hakonen & Kuusela 2012). Samantasoisesta osaamisesta huolimatta matematiikassa on nähtävillä sukupuolten sisäinen polarisoitumiskehitys. Poikia on tyttöjä enemmän sekä matalimpia että korkeimpia pistemääriä saavuttaneiden joukossa. (Härmälä, Huhtanen & Puukko 2014; Julin & Rautopuro 2016, 5, 202.) Käsitöissä osaaminen oli jakaantunut selkeästi sisältöalueittain: tytöt osasivat tekstiilityötä yhtä hyvin kuin pojat teknistä työtä (Laitinen, Hilmola & Juntunen 2011, 239).

Englannin osaamisessa on aiemmin ollut sukupuolten välinen osaamisero. Tytöt ovat olleet poikia taitavampia aina 2000-luvulle saakka. Tilanne on kuitenkin muuttunut, ja osaamiserot ovat tasoittuneet poikien tulosten parantumisen myötä. Poikien tulokset ovat olleet joissain osataidoissa, kuten luetun ymmärtämistehtävissä, parempia kuin tyttöjen. Englannin kielen oppimista koskevat käsitykset ovat kompleksiset, minkä yhteyttä oppimistulosten parantumiseen on mielenkiintoista pohtia. Esimerkiksi 7. luokan alussa tehdyssä oppimistulosarvioinnissa reilu kolmannes oppilaista piti englantia haastavana oppiaineena, mutta lähes kaikki oppilaat pitivät sen osaamista tärkeänä ja tarpeellisena. (Härmälä & Puukko 2020, 9; Härmälä, Huhtanen, Puukko & Marjanen 2019, 93.)

Laajassa vieraiden kielten oppimistulosarvioinnissa 2013 tytöt menestyivät keskimäärin poikia paremmin ranskan, saksan ja venäjän kielten tietyillä osa-alueilla. Saksan ja ranskan kielissä tytöt olivat parempia esimerkiksi ymmärtämistäidossa ja kirjoitustehtävissä, venäjän kielessä kirjoittamisessa. Huomattavaa on kuitenkin, että oppilaiden suoriutuminen parani kaikissa kielissä ja kielitaidon kaikissa osataidoissa huoltajien koulutustaustan, lukioon suuntautumisen ja säännöllisen tehtävienteon myötä. (Hildén & Rautopuro 2014b; Hildén & Rautopuro 2014c; Härmälä & Huhtanen 2014.)

Sukupuolten välisiä osaamisen eroja selittävät eri oppiaineissa esimerkiksi vanhempien koulustausta, koulun kieli, sen sijainti, kotitehtävien tekeminen sekä oppilaan jatko-opintosuunnitelmat. Esimerkiksi vuoden 2018 A-englannin oppimistulosarvioinnin tulokset 7. luokan alussa osoittivat, että ruotsinkielisten koulujen oppilaat olivat keskimäärin parempia kaikissa osataidoissa verrattaessa suomenkielisten koulujen oppilaisiin. Oppiaineen oppimistuloksissa vuonna 2013 taas parhaiten pärjäsivät lukioon menevät pojat ja heikoiten ammatilliseen koulutukseen pyrkivät tytöt, mikä voi kertoa jatko-opintosuunnitelmien vaikutuksesta. (Härmälä, Huhtanen, Puukko & Marjanen 2019, 4; Härmälä, Huhtanen & Puukko 2014, 6.) Myös historian ja yhteiskuntaopin arvioinnissa näkyi ero lukioon tai ammatilliseen koulutukseen hakeutuvien oppilaiden välillä. Lukioon pyrkivät menestyivät reilu kymmenen prosenttia paremmin. (Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012, 7.)

Maahanmuuttajataustaisille suunnatussa Suomi toisena kielenä (S2) -päättövaiheen arvioinnissa havaittiin pieniä eroja tyttöjen ja poikien osaamisessa. Tämä tulos voi johtua siitä, että tytöt ja pojat ovat yhtä motivoituneita opiskelemaan suomen kieltä, koska sillä on heille suuri välinearvo. Oppilaiden osaamista selittivät koulunkäyntiajan lisäksi myös sosioekonominen tausta. Viron-, venäjän-, kiinan ja englanninkielisten oppilaiden sosioekonominen tausta oli korkeampi kuin muiden kielitaustojen oppilaiden. Lisäksi heidän kielellinen osaamisensa oli parhaita kaikissa koulunkäyntiajan mukaisissa ryhmissä. (Kuukka & Metsämuuronen 2016, 158.)

6.2 Kansainväliset tutkimukset

PISA-tutkimuksissa mitattu osaamisen taso on ollut suomalaisilla tytöillä ja pojilla keskimäärin korkea. Kansainvälisissä tutkimuksissa, kuten alakoululaisten lukutaitoa mittaavassa PIRLS 2016-tutkimuksessa, Suomi sijoittui 50 maan joukossa viidennelle sijalle. Matematiikan ja luonnontieteiden osaamista tutkivassa TIMSS 2019-tutkimuksessa sekä neljäs- että kahdeksaluokkalaisten sijoittuivat matematiikassa sijalle 14. ja luonnontieteissä sijalle 5. (Vettenranta ym. 2020a & 2020b.) Tulosten mukaan tyttöjen osaamistaso on keskimäärin poikia parempi. TIMSS 2015- ja PISA 2015- ja 2018-tutkimusten mukaan sukupuolten sisäiset osaamiserot ovat kasvaneet. Erot ovat suurimmillaan osaamisjakauman heikommassa kymmenyksessä. On huomioitava kuitenkin, että poikien joukossa on erittäin hyvin osaavia ja tyttöjen joukossa heikosti osaavia. Poikien osaaminen vaihtelee enemmän kuin tyttöjen. (Salminen, Pulkkinen, Koponen & Hiltunen 2018, 235–236; Leino ym. 2019, 42–43; Vettenranta ym. 2020a, 37–38.)

TIMSS-tutkimusten mukaan tyttöjen ja poikien välinen ero matematiikan osaamisessa on ollut tilastollisesti merkitsevä vuonna 2011 poikien ja vuonna 2015 puolestaan tyttöjen hyväksi. Sen sijaan vuonna 2019 sukupuolten välillä ei ollut eroa. Osaamisen vaihtelu oli Suomessa sukupuolten välillä tutkimukseen osallistuneiden maiden pienempiä. Luonnontieteissä suurimmat sukupuolten väliset piste-erot olivat biologiassa ja kemiassa. Piste-eron taustalla on heikosti osaavien poikien osaamisen huomattava lasku vuonna 2015. Suomen- ja ruotsinkielisten koulujen oppilaiden välillä ei ole eroa yläkoulussa. Maahanmuuttajataustaisten osaaminen on kantaväestöä heikompaa. (Vettenranta ym. 2020a, 38, 92; Vettenranta ym. 2020b, 18, 37, 39.)

Osaamiserot matematiikassa ja luonnontieteissä (kemia, fysiikka, biologia ja maantieto) näyttäytyvät vuonna 2019 sukupuolten välisten erojen sijaan sukupuolten sisäisinä eroina. Verrattuna vuoteen 2015 molempien sukupuolien heikommalla oppilaat pärjäsivät entistä heikommin ja parhaimmat oppilaat entistä paremmin. Huomiota herättävää on, että heikkojen tyttöjen osaamisen tason lasku oli heikkojen poikien osaamisen laskua voimakkaampaa. Poikien osaaminen hajaantui hieman enemmän tyttöihin verrattuna. Luonnontieteissä poikien tulokset ovat hieman palautuneet vuoden 2015 pudotuksesta. Parhaiten suoriutuneet tytöt menestyivät saman tasoisesti. (Vettenranta ym. 2020a, 47, 93–92; Vettenranta ym. 2020b, 38–39.)

TIMSS 2019-tutkimus osoitti suomen- ja ruotsinkielisten koulujen neljäsluokkalaisten oppilaiden matematiikan osaamisen olevan samalla tasolla. Luonnontieteissä suomenkielisten koulujen oppilaat menestyivät paremmin. Maahanmuuttajataustaisista oppilaista huomattava osa oli heikkoja

osaajia. Heikointa osaaminen oli ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajataustaisilla oppilailta. Luonnontieteissä osaamiserot olivat suurempia kuin matematiikassa. (Vettenranta ym. 2020a, 94.) Kahdeksaluokkalaisten suomen- ja ruotsinkielisten koulujen oppilaiden osaamisessa ei ole eroja. Vuoden 2011 TIMSS-tutkimukseen verrattuna suomenkielisten kahdeksaluokkalaisten oppilaiden osaaminen luonnontieteissä heikkeni jonkin verran, kun taas ruotsinkielisten koulujen oppilaiden osaaminen ei muuttunut. (Vettenranta ym. 2020b, 82.)

Osa luonnontieteiden tulosten heikentymisestä voi johtua lukutaidon heikkenemisestä, koska luonnontieteelliset oppiaineet vaativat enemmän lukemista matematiikkaan verrattuna. Erityisopetustilastoja analysoimalla on saatu samantapaisia tuloksia osaamisen hajonnasta ja sukupuolten välisistä eroista luonnontieteellisissä oppiaineissa. Perusopetuksessa on vuosi vuodelta enemmän oppilaita, jotka tarvitsevat oppimiseen ja koulunkäyntiin tukea. Tuen saajissa pojat ovat selvästi yliedustettuina. (Vettenranta ym. 2020b, 32, 82.)

Matematiikan ja luonnontieteiden pisteiden sukupuoliero on ollut selvästi vähäisempi PISA-arvioinneissa kuin maahanmuuttaja- ja sosioekonomisen taustan aiheuttamat erot. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden otoskoon pienuus johtaa sekä PISA- ja TIMSS-tutkimuksissa tulkinnan varauksellisuuteen. (Lahelma, Lappalainen & Kurki 2020, 9–10; Leino ym. 2019, 53; Vettenranta ym. 2020b, 48.) Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osallistujamäärä PISA-testeihin on kaksinkertaistunut noin kahdesta prosentista viiteen prosenttiin vuodesta 2000 vuoteen 2015 (Salmela-Aro & Chmielewski 2019, 158). Vuonna 2012 maahanmuuttajataustaisista tehtiin kokonaistutkimus, mutta PISA 2015-otokseen he valikoituivat normaalin oppilasotontaan kautta. Vuoden 2015 PISA-tutkimuksessa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osaaminen on koko osaamisjakaumassa luonnontieteissä, lukutaidossa ja matematiikassa kantaväestön oppilaiden osaamista heikompaa. Suurin selittävä tekijä on luokka-aste, sillä ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajista lähes puolet opiskelee omaa ikäryhmää alemmalla vuosiluokalla. Myös toisen polven maahanmuuttajat opiskelevat omaa ikäryhmää alemmalla vuosiluokalla yleisemmin kuin kantaväestön oppilaat. Lisäksi maahanmuuttajataustaisten oppilaiden heikompaa osaamista selittää oppilaiden vanhempien keskimääräistä heikempi koulutustaso. (Kirjavainen & Pulkkinen 2017a, 10–11; Kirjavainen & Pulkkinen 2017b 11–12; Vettenranta ym. 2016a, 57.)

Suomalaisten oppilaiden tehtävissä osoittama osaamisen taso on myös yleisesti heikentynyt vuodesta 2006 alkaen. Heikkeneminen näkyy arvioitavissa oppiaineissa ja osaamisalueissa, etenkin poikien tuloksissa. Matematiikan ja luonnontieteiden osaamisen heikkeneminen on jatkunut. Osaamistason laskun lisäksi koulutuksellinen tasa-arvo on heikentynyt. Sukupuolten välisen oppimistulosten erojen kasvu koskee kaikkia sosiaaliluokkia, mutta lasku on ollut suurinta pelkän perusasteen tutkinnon suorittaneiden vanhempien lapsilla. Myös alueellinen tasa-arvo on heikentynyt ja koulujen välinen vaihtelu on kasvanut suurilla kaupunkialueilla. (Hautamäki, Kupiainen, Kuusela, Rautopuro, Scheinin & Välijärvi 2015, 36–37.)

Kansainvälisessä lasten lukutaitotutkimuksessa (PIRLS) tarkastellaan eri maiden alakouluikäisten, pääasiassa neljäsluokkalaisten, lukutaitoa. Vaikka Suomen sijoitus laski vuoden 2011 tutkimuksesta vuoteen 2016 kolme sijaa, lukutaidon taso on pysynyt lähes samana. (Leino, Nissinen, Puhakka & Rautopuro 2017, 14.) Myös vuoden 2018 PISA-tutkimuksessa suomalaisnuoret saavuttivat jaetun kärkisijan lukutaidossa. Oppilaiden väliset erot ovat kuitenkin kasvaneet. Erinomaisten lukijoiden

määrä on säilynyt hyvänä, mutta heikkojen lukijoiden määrässä on selvä kasvu. Tarkasteltaessa lukutaitotutkimuksia pidemmälle, vuodesta 2000 alkaen, havaitaan, että lukutaidon osaamistrendi on laskeva Suomessa ja muissa Pohjoismaissa lukuun ottamatta Tanskaa. (Leino ym. 2019, 20–22.)

Tytöt ovat pärjänneet poikia paremmin kaikissa lukutaidon kansainvälisissä tutkimuksissa (PISA ja PIRLS). Lahelma, Lappalainen ja Kurki (2020) osoittavat lukutaitoa koskevassa analyysissään vuosilta 2000 vuoteen 2018, että tytöt ovat menestyneet poikia paremmin koko arviointijakson ajan. Ero on ollut kansainvälisesti tarkastellen suuri. Sukupuolten välisessä pistemäärissä ei kuitenkaan näy systemaattista muutosta. Sen sijaan muutos näkyy sosioekonomisten ryhmien välisenä eriytymisenä. (Lahelma, Lappalainen & Kurki 2020, 9–10.) Vuoden 2016 PIRLS-tutkimuksissa 98 prosenttia suomalaisoppilaista ylsi vähintään heikkoon suoritustasoon. Kaksi prosenttia, yli tuhat oppilasta, ei yltänyt edes heikkoon tasoon. Joukko on kasvanut yhden prosenttiyksikön ja muutos on tilastollisesti merkitsevä. Heikoin tulos oli oppilailla, jotka eivät puhuneet koulun opetuskieltä ennen kouluun menoa. Taustamuuttujista lukutaidon vaihtelua eniten selitti oppilaan lukemista tukevat taidot ennen koulun aloitusta, lukemisaktiviteetit vapaa-ajalla ja oppilaan perhetausta. Sen sijaan sukupuoli selitti lukutaidon vaihtelusta vain kolme prosenttia. (Leino, Nissinen, Puhakka & Rautopuro 2017, 14–16, 25, 55–57.)

Vuoden 2018 PISA-tutkimuksessa lukutaidon vaihtelua selittivät taustamuuttujista lukutaitoon sitoutuminen sekä koettu lukutaito ja kiinnostus lukemiseen, molemmat 18 prosenttia. Myönteinen asenne lukemista kohtaan johtaa lukemiseen sitoutumiseen ja tämä näkyy parempana lukutaitona. Lukemisen harrastuneisuus on kytköksissä sukupuoleen. Peräti 63 prosenttia pojista ilmoitti, että lukee vain, jos on pakko. Tytöistä näin vastasi 39 prosenttia. Suomi on yksi kolmesta maasta, joissa kiinnostus lukemiseen oli vähentynyt eniten. Sosioekonomisen taustan selitysosuus oli suurempi kuin sukupuolen. Yhteiskuntaluokan on nähty olevan yhteydessä oppilaan asenteisiin ja koulumenestystä koskeviin uskomuksiin ja käyttäytymiseen ja sitä kautta koulumenestykseen (Leino ym. 2019, 86, 127–128; Kupiainen 2010, 161; Kärnä, Hakonen & Kuusela 2012, 174–175; Kalalahti 2014; Vettenranta ym. 2016a).

Sekä PIRLS- että PISA-tutkimukset osoittavat nuorten asenteiden lukemista kohtaan olevan avainasemassa lukemiseen sitoutumisen kannalta. Lukemiseen sitoutuminen taas näyttää parempana lukutaitona. Muutos tapahtuu nimenomaan neljännen luokan jälkeen. PIRLS-tutkimuksessa tyttöjen ja poikien välinen ero neljännelle luokalla on Suomessa hieman kansainvälistä keskiarvoa suurempi, mutta viisitoistavuotiailla tuo ero on jo maailman suurimpia. Sukupuolieron kasvun lisäksi heikkojen lukijoiden osuus kasvaa iän myötä: kun PIRLS:ssä vähimmäistason alle jäi vain kaksi prosenttia oppilaista, oli PISA:ssa vastaava luku yksitoista prosenttia. (Leino ym. 2017, 56; Vettenranta ym. 2016a.)

6.3 Motivaatio sekä oppimista edistävät ja haittaavat asenteet

Oppimiseen tarvitaan tahtoa. Oppilaiden käyttämät ajattelu- ja toimintatavat vaikuttavat heidän sopeutumiseensa kouluun ja siten koulumenestykseen. Oppiainekohtaiseen motivaatioon liittyy se, miten oppilas oppii ja suoriutuu koulussa, millaisista asioista hän on kiinnostunut ja minkä hän

kokee tärkeäksi sekä itselleen hyödylliseksi. Kun oppilas on kiinnostunut opiskeltavasta aiheesta ja hänellä on myönteinen asenne, hän oppii ja viihtyy paremmin opintojen parissa. (Salmela-Aro 2018.) Eri oppiaineisiin ja yleisesti kouluun liittyvät asenteet vaikuttavat siis suuresti oppilaan motivaatioon. Kansalliset oppimistulosarvioinnit ja kansainväliset tutkimukset osoittavat, että opettajien mielestä oppilaiden motivaation puute on keskeinen hyvien oppimistulosten saavuttamista estävä tekijä (Kärnä, Hakonen & Kuusela 2012; Vettenranta ym. 2016a, 85–86; Vettenranta ym. 2020b, 84).

Oppilaat aloittavat koulunsa pääsääntöisesti kehitysvaiheessa, jossa lähes kaikkeen oppimiseen suhtaudutaan myönteisesti ja luottamus omiin kykyihin on korkealla. Iän karttuessa ja sosiaalisten tilanteiden kautta he alkavat arvioida itseään yhä enemmän aikuisilta ja vertaisryhmältään saamansa palautteen kautta. Tästä seuraa se, että käsitykset itsestä muuttuvat realistisemmiksi, useimmiten vähemmän positiivisiksi. Lisäksi asenteiden ja osaamisen välinen yhteys voimistuu. Oppilas ymmärtää olevansa hyvä jollain osa-alueella ja toisella heikompi. (Tuohilampi & Hannula 2013, 231; ks. myös Viljaranta & Tuominen 2018, 104–105.) Useat oppimistulostutkimukset ja -arvioinnit osoittavat, että oppilaiden asenteilla, tunteilla ja minään liittyvillä käsityksillä kuten itseluottamuksella, on vaikutuksia oppimistuloksiin ja osaamiseen. Selkeää näyttöä asenteiden muutoksen yhteydestä havaittuun oppimistulosten laskuun ei sen sijaan ole. Synnä saattaa olla nuorten motivoitumisen yksilöllistyminen, jolloin oppilas tarttuu täydellä teholla vain niihin tehtäviin, jotka hän kokee merkityksellisiksi. (Hautamäki ym. 2015, 40). Mutta miten ja mistä asenteet tulevat? On syytä pohtia, mitä kouluissa tapahtuu sekä miten koulun käytännöt, opetus- ja oppimistilanteet sekä oppikirjat osaltaan muovaavat oppilaiden asenteita.

Motivaatio on keskeinen koulumenestykseen vaikuttava tekijä. Motivoitumista oppimiseen voidaan selittää esimerkiksi Ecclesin odotusarvoteoriolla. Sen mukaan motivaatioon vaikuttavat käsitykset omista kyvyistä, saavutettavista hyödyistä ja siitä, paljonko oppiaine vie omia resursseja. (Eccles ym. 1983.) Hyötyarvo on yksilön arvostuksista kaikkein eniten yksilön ulkopuolisista tekijöistä syntyvä motivaatio. Oppilas alkaa usein opiskelemaan jotain oppiainetta asiasisällön kiinnostamisen sijaan saavuttaakseen muita tavoitteita. Voidaankin ajatella, että arvostuksista eniten voidaan vaikuttaa erilaisilla interventioilla oppiaineen koettuun hyötyarvoon. Tutkimuksissa on voitu todentaa, että osoittamalla opiskelun hyötyarvo voidaan vaikuttaa oppilaiden kurssivalintoihin. Koulun yhdessä määriteltyjen tavoitteiden ja oppilaan omien tavoitteiden välillä on kuilu. (Hautamäki ym. 2015, 40–41; Rozek, Hyde, Svoboda, Hulleman & Harackiewicz 2014.)

Oppimismotivaatio on opittavissa ja se kehittyy nimenomaan nuoruudessa. Sen ajatellaan rakentuvan kehämäisesti, ensin yksittäisissä oppimistilanteissa, joista se yleistyy suoriutumisesta saadun palautteen ja oppimiskokemusten kautta oppilaan käsitykseksi itsestään oppijana ja edelleen yleiseksi kiinnostukseksi koulunkäyntiä ja uuden oppimista kohtaan. (Lerkanen & Pakarinen 2018, 181.) Oppimistilanteissa tuli kiinnittää huomiota motivaation kehittämiseen ja vahvistamiseen. Pedagogiikassa tulisi kiinnittää entistä enemmän huomiota myönteiseen, jatkuvaan ja välittömään kannustamiseen sekä oman osaamisen näkyväksi tekemiseen. Salmela-Aro (2018) esittää, että jo alakoulussa syntyvä negatiivinen kehä tulisi estää vahvistamalla jokaisen omia vahvuuksia. Oppilaat, jotka odottavat epäonnistuvansa ja välttelevät haasteiden kohtaamista joko aktiivisesti tai passiivisesti, menestyvät heikosti ja alisuoriutuvat kykyihinsä nähden. Negatiivisten ajattelu- ja toimintatapojen käyttö voi johtaa pitkään jatkuessaan myös muihin koulunkäynnin

pulmiin. Myönteiset ja tehtävään keskittyvät ajattelu- ja toimintatavat johtavat oppilaan kohdalla akateemisten taitojen kehittymiseen ja koulumenestykseen. Oppilaat myös eroavat toisistaan siinä, uskovatko he voivansa kehittää perusominaisuuksiaan vai eivät. Onnistuminen kasvattaa uskoa itseän ja kannustaa yrittämään ja kokeilemaan taitoja yhä haastavimmissa tilanteissa, kun taas epäonnistumiset voivat murtaa uskoa omaan pystyvyyteen ja itsenäisesti pärjäämiseen. (Salmela-Aro 2018, 14.)

Useissa tutkimuksissa (esim. Hautamäki, Kupiainen, Marjanen, Vainikainen & Hotulainen 2013; Marjanen, Vainikainen, Kupiainen, Hotulainen & Hautamäki 2014) on osoitettu, että oppilaiden oppimista tukevat asenteet heikenevät ja sitä haittaavat asenteet voimistuvat yläkoulun aikana (Kupiainen ym. 2018, 94). TIMSS 2015- ja TIMSS 2019-tulosten mukaan kahdeksaluokkalaisten asenteet, kuten oppiaineesta pitäminen tai luottamus omaan osaamiseensa, ovat matematiikan ja luonnontieteiden opiskelussa Suomessa kansainvälisesti vertailtuna heikkoja. Vahvin yhteys osaamiseen oli oppilaan luottamuksella omiin taitoihinsa eri oppiaineissa. Osaamisen on todettu vaikuttavan myös positiivisesti asenteeseen. (Vettenranta ym. 2016b; Vettenranta 2020a, 84; Tuohilampi & Hannula 2013, 235.)

Sukupuoliero tulee esiin arviointitutkimuksissa osoitetun osaamisen eroissa, kun siihen liitetään asenteet ja uskomukset, jotka ohjaavat oppilaan toimintaan arviointitilanteessa ja yleisemmin koulunkäynnissä (ks. Vainikainen, Thuneberg & Hautamäki 2019, 46). Esimerkiksi Karvin ruotsinkielisten koulujen ruotsin kielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arvioinnit osoittivat, että oppilaan asenteella kirjoittamista kohtaan oli selkeä yhteys tuloksiin. Mitä positiivisempi asenne oppilaalla oli, sitä paremmat tulokset hän saavutti. Tyttöjen ja poikien eroa selitti tyttöjen positiivisempi asenne kirjoittamiseen ja siten pidemmät tekstitulokset, yleinen positiivisempi asenne koulunkäyntiin, voimakkaampi lukuinto ja ruotsin käyttö vapaa-ajalla. (Hellgren & Marjanen 2020, 87–88, 142, 189, 191.)

Suomen kielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arvioinnissa tytöt menestyivät poikia paremmin tehtävissä osittain myös siitä syystä, että he panostivat enemmän aikaa tehtävien suorittamiseen ja kirjoittivat pitempiä tekstejä kuin pojat (Kauppinen & Marjanen 2020, 23–26). Oppimistulosarviointien mukaan näyttää siltä, että tyttöjen tavoitteena on keskimääräisesti paremmat tulokset ja arvosanat koulunkäynnissä. Tällainen yhteys asenteen ja sukupuolen välillä nähtiin syntyvän jo alaluokan ensimmäisten luokkien jälkeen esimerkiksi Helsingissä ja Vantaalla tehdyssä seuranta-tutkimuksessa (2007–2013). Voi pohtia, mitä koulussa tapahtuu, kun pojille ei synny tarvetta panostaa opintoihin tai arvostaa niitä, yhtä paljon kuin tytöille? Yleisistä tuloksista huolimatta täytyy kuitenkin muistaa, että sukupuolten sisällä on myös eroja asennoitumisessa.

Tytöt ja pojat saavat erilaista palautetta kavereilta, vanhemmilta, opettajilta, kavereilta ja kulttuuriympäristöltä, mikä vaikuttaa motivaation ja minäpystyvyyden rakentumiseen. Käsitys omasta kyvykkyydestä ja osaamisesta muodostuu kehityksen ja kokemusten myötä muun muassa sukupuolten erilaisen sosialisoinnin seurauksena. (Hyde & Durik 2005, 376.) Kansallisissa oppimistulosarvioinneissa on selvitetty oppiaineisiin ja niiden opiskeluun liittyviä asenteita samalla kysymyssarjalla 2000-luvun alusta lähtien. Asenteita on kysytty arvioinnin kohteena olevan oppiaineen koetusta hyödyllisyydestä, sen opiskelusta pitämisestä ja oppilaan käsityksestä omasta osaamisestaan. Esimerkiksi äidinkielen ja kirjallisuuden (ruotsi) arvioinnissa todettiin, että pojat

ajattelevat itse olevansa hyviä kirjoittajia, kun taas tytöt vaativat enemmän omasta taidostaan, ennen kuin he uskaltavat sanoa olevansa hyviä (Silverström & Rautopuro 2015, 122). Myös äidinkielen ja kirjallisuuden (suomi) arvioinnissa havaittiin, että kykyihinsä tyttöjen kanssa samalla tavalla luottavat pojat menestyivät sekä kielentuntemuksen että kirjallisuuden arvioinnissa tyttöjä heikommin (Harjunen & Rautopuro 2015, 89).

On muistettava, että asenteiden yhteyttä osaamiseen ja sen kehitykseen voidaan osoittaa vain pitkittäisanalyseissä, joissa oppilaiden koulupolkua seurataan samoja muuttujia käyttäen useamman vuoden ajan. Matematiikan pitkittäisarvioinnissa selvitettiin osaamisen ja asenteiden välistä yhteyttä kolmannelta luokalta aina yhdeksännelle luokalle asti (2005–2012). Yläkoulun aikana matematiikassa pystyvyyden tunne ja sen kokeminen hyödyllisenä vähenee, siihen kohdistuva ahdistus taas lisääntyy. Tytöt kokevat poikia vähemmän pystyvyyden tunnetta matematiikkaa kohtaan. Pojat pitävät matematiikasta enemmän, mutta kokevat varsinkin kuudennelta luokalta lähtien enemmän ahdistuneisuutta oppiaineesta kuin tytöt. Oppiaineeseen liittyvät asenteet voivat määrittää myös oppilaiden opiskeluvalintoja ja tulevia opintoja. Matematiikan pitkittäistutkimuksessa yhteys asenteiden ja osaamisen välillä oli kuitenkin maltillinen. Osaaminen selittää asennetta. (Tuohilampi & Hannula 2013, 236, 238, 242–244; ks. Julin & Rautopuro 2016, 204.)

Vuosien 2010, 2014 ja 2019 äidinkielen ja kirjallisuuden yhdeksännen vuosiluokan oppimistulosten arvioinneissa tyttöjen asenteet olivat poikia myönteisemmät. Suomen kielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2019 -tutkimuksen yhteisselitysmallin mukaan oppilaiden suomen kielen ja kirjallisuuden kokonaisosaamista oli selitettävissä 42 prosenttia asenteiden, harrastuneisuuden, kotitehtävien tekemisen ja digitaalisten medioiden käytön vaikutuksella. Oppilaan käsityksellä omasta osaamisesta ja oppiaineen hyödyllisyydestä sekä kirjoittamisasenteella oli vahva yhteys hänen osaamiseensa. Tytöt kehittivät kielitaitoaan, eli lukivat ja tekivät kotitehtäviä, enemmän kuin pojat, mikä näkyi tuloksissa. Säännöllinen ja määrätietoinen työskentely vahvistaa ja kehittää kielellistä osaamista. Kaksi-kolme tuntia päivässä mediaa vapaa-ajalla käyttävät oppilaat saivat parhaita kokonaistuloksia arvioinnissa. Lisäksi asenteet oppiainetta ja sen osaamista kohtaan sekä harrastuneisuus olivat yhteydessä oppimistulosarviointiin liittyvien tehtävien tekemiseen käytettävään aikaan. Mitä myönteisemmät asenteet oppilaalla oli, mitä enemmän hän luki ja kävi kirjastossa, sitä enemmän oppilas myös käytti aikaa arviointiin eli paneutui tehtävään. Kun edellä mainitut tekijät yhdistetään, peräti 67 prosenttia tyttöjen ja poikien osaamiseroista selittyy oppilaiden viitseliäisyydellä panostaa arviointiin sekä asenteilla, harrastuneisuudella ja kohtuullisella mediankäytöllä. (Kauppinen & Marjanen 2020, 92–94, 96–99, 101, 117.)

Fischer ym. (2013) toteavat yläkouluikäisiä koskevassa tutkimuksessaan, että älykkyydellä ei ole niin merkittävää yhteyttä koulumenestykseen kuin motivaatiolla, käsityksellä omista taidoista ja sukupuolella. Tutkijoiden mukaan tytöillä on paremmat itsesäätelytaidot ja he ovat ylempiä tuotteliaisuudestaan (Fischer, Schult & Hell 2013, 538). Onko taustalla kuitenkin perimmäisenä syynä biologinen sukupuoli, vai tyttöjen oppimat huolellisuuden, kielellisten taitojen ja ahkeruuden normit?

Tyttöjen ja poikien oppimista tukevien asenteiden ero ja niissä tapahtuva muutos yläkoulun aikana todettiin suhteellisen vähäiseksi MetrOP-tutkimuksessa (2011–2014). Sen sijaan oppimista haittaavissa asenteissa sukupuolten välillä on suurempi ero. Pojat pyrkivät tyttöjä useammin

välttämään ylimääräistä työtä koulun eteen, kun taas tytöille on tyypillisempää luovuttaa, kun kohtaavat vaikeita tehtäviä. Yläkoulun alussa ja lopussa mitattu päättelytaito sekä oppimista tukevat ja haittaavat asenteet selittävät lähes kolme neljäsosaa oppilaiden perusopetuksen päätöarvosanoissa ilmenevästä vaihtelusta. Aikaisemman koulumenestyksen on katsottu selittävän oppilaan myöhemmän menestymisen vaihtelusta lähes puolet. Oppimista haittaavien asenteiden pysyvyys on vahvempaa kuin oppimista tukevien asenteiden pysyvyys. (Kupiainen 2016a, 25–29.) Myönteiset asenteet tukevat oppilaita käyttämään oppimispotentiaalinsa oppimisen tavoitteiden saavuttamiseksi.

Edellä mainitussa seurantatutkimuksessa mukana olleista noin 7000 oppilaasta yhdeksän prosenttia ei suoriutunut kuudennen luokan opetussuunnitelman mukaista osaamista mittaavissa tehtävissä enää yhdeksännellä luokalla. Heidästä kolmeneljäsosaa oli poikia, joita yhdisti kielteinen näkemys koulunkäyntiä tukevista sosiaalisista suhteista. Heidän kohdallaan kyse oli koulun merkityksen sivuun työntävästä käyttäytymisestä. Harterin (2012) mukaan vain osavain kolmannes oppilaista pystyy säilyttämään siirtymävaiheessa osaamistasonsa suhteellisen muuttumattomana. Tästä syystä olisi kiinnitettävä erityistä huomiota kaikkien oppilaiden myönteistä ponnistelua ja sinnikkyyttä tukevaan koulun ja luokan ilmapiiriin. Tämä on tärkeää erityisesti pojille ja vertaisryhmäkulttuurille. (Vainikainen 2014, 170–171; Hotulainen 2016, 38–39; Tuohilampi & Hannula 2013, 235.)

Voimakkaat kielteiset tai myönteiset asenteet eri oppiaineita kohtaan voivat olla myös oppimistulos, joka vaikuttaa oppilaan sitoutumiseen tietyn oppiaineen opiskeluun. Nämä tekijät yhdessä voivat mahdollistaa tai kaventaa tulevia koulutusvalintoja. (Harjunen, Marjanen & Karlsson 2019, 97.) Heikon koulusuoritusprofiilin omaava oppilas voi päätyä suojaamaan itsearvostustaan vähättelemällä koulun merkitystä tai jopa kieltämällä kokonaan sen tärkeyden, mikä voi ilmetä esimerkiksi ”ei voisi vähempää kiinnostaa”- asenteena koulua kohtaan. Matematiikan pitkitäisarvioinnissa asenteiden negatiivisen muutoksen syyksi esitettiin selviytymisstrategioiden käyttöä. Oppilaan on helpompi hyväksyä omat vaikeudet, jos hän asettaa hankalana pitämänsä kohteen ajatuksissaan vähemmän tärkeäksi. Asenteiden ja kiinnostuksen muutoksen taustalla voi olla myös oppilaan luokka- ja kaveriryhmä. Esimerkiksi tuen tarpeissa ylliedustettuna olevat pojat näyttivät olevan alttiimpia oman luokkansa poikien vaikutuksille sekä asenteiden että arviointitilanteessa toimimisen osalta. Pojilla näyttää olevan myös tyttöjä vähemmän myönteisiä roolimalleja ja uskoa tulevaisuuteen sekä opiskelun kannattavuuteen. (Hotulainen 2016, 38–39; Vainikainen 2014, 170–171; Opetushallitus 2019, 12.)

Oppimisympäristön muutoksilla on todettu olevan tärkeä rooli osaamiseen ja oppimismotivaation kehittymiselle. Koulun toiminta ei saisi olla liian suorituskeskeistä ja oppilaiden keskinäistä vertailua korostavaa. Erityisen tärkeä siirtymä tapahtuu kouluasteelta toiselle siirryttäessä. Koulun oppimisympäristön tulisi vastata lapsen ja nuoren psykologisiin tarpeisiin luomalla lämmin ja turvallinen ilmapiiri, tarjota hänelle sopivasti autonomiaa ja vaikutusmahdollisuuksia sekä merkityksellisiä oppimiskokemuksia. Oppilaan on todettu toimivan sitoutuneemmin, kun hänen henkilökohtaiset ominaisuutensa, arvonsa ja tarpeensa sekä opetus käytännöt ovat keskenään yhteneväisiä. Näiden on todettu vahvistavan oppilaan akateemista suorituskykyä, uskoa koulun merkityksellisyyteen ja lisäävän hyvinvointia ja myönteisiä kokemuksia koulusta. (Eccles & Roeser 2011.)

Tästä syystä Pekkarinen (2012) on päätenyt esittämään, että siirtymä alakoulusta yläkouluun saattaa tapahtua liian aikaisin. Kupiainen ym. (2018) esittävät, että yksilön ja ympäristön etäännyminen toisistaan voi tapahtua yläkoulun siirtymisen jälkeen, kun sosiaalinen vertailu lisääntyy yhdessä oppimisympäristön muutosten kanssa. Koulu oppimisympäristönä muuttuu kilpailukeisemmäksi, vähemmän henkilökohtaisemmaksi, muodollisemmaksi, kontrolloivammaksi ja loppusuoritusta arvioivammaksi kuin mitä se on alaluokkien aikana ollut. Näiden muutoksien on katsottu vaikuttavan monen nuoren kohdalla vahvistaen ulkoista ja myös välttämisorientoitunutta motivaatiota. (Kupiainen ym. 2018, 84.)

6.4 Oppiminen ja erilaiset elämän resurssit

Osaamiseroja voidaan tarkastella myös koulutussosiologisesti ja laajemmin relationaalisenä tasarvona, jolloin huomioidaan kokonaisvaltaisempi lähestymistapa koulutuksen tasa-arvopyrkimykseen. Tästä näkökulmasta tarkastellen koulutuksen tasa-arvoisuus on riippuvainen ryhmien välisistä erilaisista resursseista (taloudellinen, kulttuurinen ja sosiaalinen), arvostuksista, hyväksynnästä, rakkaudesta, solidaarisuudesta, vallasta, työntekemisestä ja oppimisesta. Kalalahti (2014) toteaa, että avoimet koulutusmahdollisuudet eivät todellisuudessa ole avoimia samalla tavalla kaikille lapsille ja nuorille. Koulutuksen periytyvyys ja vanhempien luokka-asema näkyvät Suomessa ja muualla koko elämänkaarella: nuorten koulutuspoluissa, aikuiselämän ammattiasemissa, hyvinvoinnissa ja terveydessä. (Kalalahti 2014, 19–20; myös Sulkunen ym. 2010, 34–35.)

Lasten ja nuorten sosioekonomista taustaa selvitetään erilaisin mittarein sekä kansallisissa että kansainvälisissä oppimistulosarvioinneissa ja -tutkimuksissa. Esimerkiksi PISA-tutkimuksissa sosioekonomista asemaa mitataan taloudellista, sosiaalista ja kulttuurista statusta kuvaavan ESCS-indeksin (PISA Index of Economic, Social and Cultural Status) avulla. Indeksii on koottu vanhempien koulutustaustaa ja ammattiasemaa sekä perheen asumisolaja ja varallisuutta mittaavista muuttujista. Tällaisia ovat esimerkiksi kotoa löytyvien kirjojen, tietokoneiden ja älylaitteiden määrä, perheen omistamien autojen määrä tai se, onko oppilaalla oma huone, joka mahdollistaa rauhallisen työskentelyn. (Laine, Ahonen & Nissinen 2020, 36.)

Kansainvälisten tutkimusten mukaan (Rautopuro & Nissinen 2021 ks. Bernelius & Huilla 2021, 60; Laine, Ahonen & Nissinen 2020, 36–39; Leino ym. 2019, 124–125; Vettenranta 2020a, 45–46) on erityisen huolestuttavaa, että osaamisen erojen kasvun suurenemisen taustalta löytyy tuloksiltaan heikompien oppilaiden osaamistason lasku. Oppilaiden väliset erot ja heikoimpien oppilaiden heikot tulokset eivät ole satunnaisia ja vain yksilöllisiin eroihin liittyviä. Niiden taustalta löytyy kehitystrendejä, jotka liittyvät yhteiskunnalliseen eriarvoistumiseen ja erityisesti koulutuksen periytyvyyteen sekä oppilaiden taustatekijöihin. Osaamisessa hahmottuu siis intersektionaalisia yhteyksiä. Oppilaiden väliset osaamiserot ovat yhteydessä oppilaiden sosioekonomiseen taustaan, eli perheiden eriytyviin koulutuksellisiin, taloudellisiin ja sosiokulttuurisiin resursseihin. Erot oppimistuloksissa ovat lisääntyneet samalla kuin sosiaalisen taustan, ja osin myös sukupuolen, yhteys tuloksiin on kasvanut. Näyttää siltä, että jo lähtötasoeroilla on yhteyttä sosio-ekonomiseen taustaan. (Bernelius & Huilla 2021, 61, 75; Leino ym. 2019, 124–125; Kalenius 2021; Välijärvi 2021)

ks. Bernelius & Huilla 2021; ks. Salmela-Aro & Chmielewski 2019; ks. myös OECD 2019, 58.) Tulokset herättävät pohtimaan sitä, eikö perusopetus enää pysty tasaamaan oppilaiden lähtökohtien ja mahdollisuuksien tasa-arvon saavuttamista.

Suomalaisoppilaiden osaamisen lasku on ollut yleensä pojilla suurempaa kuin tytöillä, ja poikia on enemmän heikkojen oppilaiden joukossa. Tutkijat (esim. Lahelma 2021) kiinnittävät kuitenkin huomiota siihen, että erojen käsittely ainoastaan sukupuoleen kiinnittyvänä asiana on ongelmallista. Sukupuolten käsitteleminen yksittäisinä yhtenäisinä ryhminä voi tuottaa ilmiöitä, joita se pyrkii haastamaan, kuten poikien hiljaista ymmärtämistä heikoimpina oppijoina sukupuolensa vuoksi.

Suomen PISA-tutkimuksissa osaamistason yhteys oppilaan sosioekonomiseen asemaan nousi ensimmäistä kertaa arviointihistoriassa vuonna 2015 OECD-maiden keskitasolle. Tätä aiemmin Suomessa oli muita OECD-maita vähäisempi yhteys koulusaavutusten ja sosioekonomisen taustan välillä. PISA 2015-tutkimuksessa sukupuolella on nähty olevan selvä yhteys lukutaitoon, erityisesti lukukielteisyyden ja aktiiviseen lukuharrastukseen kautta. Aktiivinen lukuharrastus on ominaista tytöille ja nuorille, joilla on korkea sosioekonominen asema ja kulttuurinen pääoma. Lukukielteisyys on vastaavasti tyypillistä pojille, joiden taustaan liittyy matala sosioekonominen ja kulttuurinen pääoma. (Leino & Nissinen 2018, 52–54.) Korkeampi kulttuurinen pääoma auttaa oppilasta ymmärtämään paremmin ”pelin säännöt”, esimerkiksi edullisen ajattelu- ja puhutavan, käyttäytymisen sekä yleisen olemuksen. Mitä lähempänä kodin ja koulun kulttuurit ovat, sitä helpompi lapsen on sopeutua koulussa vallitsevaan koulukulttuuriin. Tämä näkyy parempana suoriutumisenä, vaikkakin vaikutus on kulttuurisidonnainen. Yhteisön tasolla sosiaalinen pääoma muodostuu myös oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa, joka on yhteydessä oppilaiden yhteiseen heikompaan tai parempaan suoriutumiseen. Ympäristön paine ja yhteisön sosiaalinen pääoma saattaa erityisesti koulukielteisyyden kautta vaikuttaa poikiin herkemmin kuin tyttöihin. (Vettenranta 2015, 76, 90.)

Kansainvälisissä arviointitutkimuksissa nähdään samansuuntaisia tuloksia sosioekonomisen taustan ja koulusuoriutumisen välillä. Sekä PISA-, TIMSS- ja PIRLS-tutkimukset osoittavat sosioekonomisen taustan selittävän vahvemmin tulosten vaihtelua sukupuolta enemmän. Sosioekonomisesti huono-osaisempi tausta lisää riskiä heikkoihin oppimistuloksiin. Vuoden 2018 PISA-raportissa OECD kiinnitti huomiota Suomen kasvaviin osaamiseroihin. Erityisesti hauraamista sosioekonomisista taustoista tulevien oppilaiden tulosten lasku taustaltaan hyväosaisiin oppilaisiin verrattuna oli Suomessa lisääntynyt muihin mittauksessa mukana oleviin maihin verrattuna. (OECD 2019, 58.)

Sosioekonomisen aseman alimmasta ja ylimmästä neljänneksestä (SES-neljännes) tulleiden oppilaiden keskimääräinen osaamisero vuonna 2009 vastasi lukutaidossa noin 1,5 vuoden opintoja. Ero vastasi vuosina 2015 ja 2018 jo noin kahta kouluvuotta. Hyväosaisesta taustasta tulevat tytöt suoriutuivat paremmin kuin samaa taustaa olevat pojat ja heikommasta sosiaalitaustasta tulevat tytöt suoriutuvat paremmin kuin samasta taustasta tulevat pojat. Heikommasta sosiaalitaustasta ponnistavien tyttöjen osaaminen on selvästi heikompaa kuin hyväosaisemmasta sosioekonomisesta taustasta ponnistavien poikien osaaminen. Nämä pojat olivat osaamisessaan yli puoli kouluvuotta edellä tyttöjä. (Leino ym. 2019, 125; OECD 2019, 149, 154; Välijärvi 2021 ks. Bernelius & Huilla 2021, 61,76.) TIMSS 2011- ja 2019 -tutkimuksissa neljäs- ja kahdeksasluokkalaisten osaamisen

muutosten havaittiin olleen pienimpiä parhaiten menestyneiden, korkeakoulutettujen vanhempien lasten, osaamisessa. Kummallakin luokka-asteella osaaminen oli sitä parempaa, mitä korkeampi oppilaan sosioekonominen tausta oli. (Vettenranta ym. 2020b, 82.)

6.5 Alueelliset erot kasvussa

Suomalainen hyvinvointi rakentuu ajatukselle sen tasaisesta jakautumisesta koko maahan. Elinkeino- ja väestörakenteen muutos yhdistettynä kaupungistumiseen ovat aiheuttaneet hyvinvoinnin epätasaisen jakautumisen maan eri osiin. Se ei myöskään jakaudu tasaisesti isojen kaupunkien sisällä. Alueelliset hyvinvointitekijät heijastuvat perheisiin ja heidän elämänehtoihinsa. Ne luovat erilaisia sosiaalisia ja kulttuurisia pääomia lapsille ja nuorille sekä heidän mahdollisuuksilleen opinpolun varrella. Koulutukselliselle ja sukupuolten tasa-arvolle sekä yhdenvertaisuudelle tämä kehityskulku luo lisääntyviä haasteita koulutuspolitiikalle osana muita hyvinvointiyhteiskunnan politiikkatoimia.

Elinympäristöllä sekä koulujen ja oppilaitosten alueellisella sijainnilla on suuri merkitys lapsen ja nuoren koulunkäyntiin sekä mahdollisuuksiin tehdä erilaisia valintoja perusopetuksessa ja jatko-opinnoissa. Fina ym. (2021) ovat osoittaneet alueellisia sosioekonomisia eroja koskevassa tutkimuksessaan Suomen olevan huipun tuntumassa erilaisilla maiden tasa-arvoisuutta mittaavilla listoilla, olipa sitten kyse tulojen, varallisuuden, koulutuksen tai hyvinvoinnin tasa-arvosta. Asian tarkempi tutkiminen osoittaa kuitenkin, että yhteiskunnallinen eriarvoistuminen liittyy kasvavassa määrin alueellisiin eroihin. Kunnille on siirretty lainsäädännössä yhä enemmän peruspalveluiden järjestämis- ja tuottamisvastuuta. Näin ollen niiden merkitys osana julkista sektoria ja koko taloutta on kasvanut, mutta samalla myös kuntien erot palveluiden tuottajina ovat kasvaneet. Alhainen syntyvyys ja väestön ikääntyminen maaseudulla on johtanut kaupunkeja nopeammin palvelutarpeen, tulojen ja resurssien epätasapainoon. Muutoksen nopeutta kuvaa esimerkiksi peruskoulujen määrän väheneminen vuosien 2000 ja 2018 välillä 42 prosenttia. Jyrkimmän arvion mukaan vuoteen 2040 mennessä katoaa noin tuhat koulua, lähes puolet nykyisistä peruskouluista. (Fina, Heider, Mattila, Rautiainen, Sihvola & Vatanen 2021, 3–6.) Pienet kyläkoulut ovat kadonneet lähes kokonaan Suomessa säästösyiden ja oppilasmäärien vähentymisen takia. Kouluverkoston muutos näkyy keskittymisenä koulukeskuksiin ja yhtenäiskouluihin (Huomo 2021).

Nuorten osaamistason heikentymistä voivat selittää koulun ulkopuoliset tekijät, kuten 2010-luvun heikko talous- ja työllisyystilanne ja sen aiheuttamat säästöpainet opetuksen järjestämisessä (Vettenranta ym. 2016a). Kirjavaisen ja Pulkkinen (2017b) mukaan koulujen keskimääräisissä resursseissa ei ole tapahtunut suuria muutoksia. Esimerkiksi äidinkielen opetuksen ryhmäkoot vuosina 2006, 2012 ja 2015 yli 20 oppilaan opetusryhmissä ovat pienentyneet. Samoin opettajien määrä suhteessa oppilaiden määrään on hieman parantunut vuodesta 2006 vuoteen 2015. (Kirjavainen & Pulkkinen 2017b, 13.) Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen valtion talouden säästöjä ja sivistyksellisiä oikeuksia koskevassa arvioinnissa osoitettiin, että kunnat ovat lisänneet omarahoitusosuuttaan valtionosuuksien vähentyessä. Tämä on johtanut siihen, että suurimmilla järjestäjillä oppilaskohtaiset kustannukset ovat pienentyneet ja pienillä taas kasvaneet. (Pitkänen, Hievanen, Kirjavainen, Suortamo & Lepola 2017, 4.)

Suomessa alueelliset erot oppimistulosarvioinneissa osoitetussa osaamisessa ovat olleet perinteisesti pieniä (esim. Kauppinen & Marjanen 2020, 81.) Joitain merkkejä erojen alueellisesta kasvusta on kuitenkin olemassa. Vuoden 2012 PISA-tutkimuksessa havaittiin eniten heikentymistä Pohjois- ja Itä-Suomen poikien lukutaidon osaamisessa. Alueiden pojat olivat lukutaidossa lähes kaksi kouluvuotta alueiden tyttöjä jäljessä, jolloin sukupuolten välinen osaamisero oli suuri verrattuna muihin alueisiin. Vuoden 2015 PISA-tutkimuksessa sukupuolten väliset erot osaamisessa tasaantuivat jonkin verran erityisesti Itä-Suomessa. Erojen kaventuminen näyttäisi kuitenkin johtuvan siitä, että Itä- ja Pohjois-Suomen tyttöjen korkea suoritustaso on heikentynyt huomattavasti. Alueen ja asuinpaikan kasvava yhteys osaamisen heikentymiseen lukutaidossa ilmeni erityisesti maaseudun ja Itä-Suomen tytöillä. (Kupari ym. 2013, 70; Vettenranta ym. 2016a, 61.)

Vuoden 2015 PISA-tutkimuksessa havaittiin osaamiserojen kasvua etenkin pääkaupunkiseudun ja muiden alueiden nuorten välillä luonnontieteessä, lukutaidossa ja matematiikassa. Verrattuna pääkaupunkiseudun oppilaisiin, heikoimmin menestyivät Länsi- ja Itä-Suomen oppilaat. Sen sijaan Pohjois- ja Etelä-Suomen oppilaiden pistemäärät olivat lähestulkoon samalla tasolla. Pääkaupunkiseudun tuloksiin tulee kuitenkin suhtautua PISA 2015-tuloksissa varauksella, koska kouluotoksesta oli valikoitunut pois vuonna 2012 heikoimmin menestyneet pääkaupunkiseudun koulut. Osaamiserot tasaantuivat kolme vuotta myöhemmin tehdyssä PISA 2018 tutkimuksessa, joskin pääkaupunkiseudun tulokset ovat edelleen kaikissa sisältöalueissa parempia kuin muualla maassa. Ainoa merkitsevä ero havaittiin matematiikassa, jossa pääkaupunkiseudun tulos on merkittävästi parempi kuin Itä-Suomen tulos. Koulujen otoskoko oli kuitenkin Itä-Suomessa pieni, joten tulos on suuntaa antava. (Leino ym. 2019, 62; Vettenranta ym. 2016a, 60.)

Kuten aiemminkin, myös PISA 2018-tutkimuksessa tyttöjen lukutaidon taso oli huomattavasti poikien tasoa parempi maan kaikilla alueilla. Suurin sukupuoliero lukutaidossa, matematiikassa ja luonnontieteissä havaittiin Pohjois-Suomessa, matematiikassa myös Länsi-Suomessa. Pääkaupunkiseudulla havaittiin pienin sukupuoliero lukutaidossa sekä matematiikassa. Lukutaidossa erinomaisia osaajia oli eniten pääkaupunkiseudun tytöissä. Luonnontieteissä sukupuoliero oli pienin pääkaupunkiseudulla ja Etelä-Suomessa. Alueen tytöt ja pojat saivat matematiikasta ja luonnontieteistä eniten erinomaisia pisteitä. Erinomaisten lukijoiden osuus oli pienin erityisesti Länsi-, Itä- ja Pohjois-Suomen poikien keskuudessa. Heikkojen lukijoiden osuudet olivat melko tasaisia kaikilla alueilla. (Leino ym. 2019, 66–67.)

Kun tarkastellaan alueen sisäistä vaihtelua, voidaan todeta, että maaseutu- ja kaupunkikoulujen välinen ero osaamisessa kasvoi selkeästi vuoden 2012 PISA-mittauksesta vuoden 2015 PISA-mittaukseen. Oppilaiden väliset erot kaikilla kolmella sisältöalueella olivat kuitenkin kohtuullisen pieniä. (Vettenranta ym. 2016a, 61.) PISA 2018-mittauksen mukaan tyttöjen ja poikien keskiarvot eri osaamisalueilla ovat suurimmat pienissä asutuskeskuksissa ja haja-asutusalueilla. Tyttöjen keskiarvot lukutaidossa, matematiikassa ja luonnontieteissä eivät vaihtele paljoakaan koulun sijaintiympäristön mukaan, mutta pojilla keskimääräinen tulos on sitä heikompi, mitä pienemmästä paikkakunnasta on kysymys. Jyrkimpinä erot näyttäytyvät lukutaidossa. Isojen kaupunkien tytöistä erinomaisia lukijoita on 22 prosenttia, mutta pienempien paikkakuntien pojista vain viisi prosenttia. (Leino ym. 2019, 67–68.)

Ruotsin kielen ja kirjallisuuden oppiaineen oppimistulosarvioinnissa huomattiin myös ero kaupungeissa asuvien tyttöjen ja maaseudulla asuvien poikien välillä. Erot näkyivät ennen kaikkea Etelä-Suomen sekä Länsi- ja Sisä-Suomen alueiden sisällä, mutta ei näiden alueiden välillä. Etelä-Suomen oppilaiden keskiarvoero oli tyttöjen hyväksi 0,7 arvosanaa, Länsi- ja Sisä-Suomessa 1,2 arvosanaa. (Hellgren & Marjanen 2020, 5, 43.) Ruotsinkielisten koulujen poikaoppilaiden lukutaitotulokset ovat olleet jatkuvasti huolestuttavan heikkoja. Matematiikassa ja luonnontieteissä erinomainen osaaminen on harvinaisempaa myös pienempien paikkakuntien pojilla. Eniten erinomaisia matematiikan osaajia oli isojen kaupunkien pojissa. Myös ruotsinkielisten koulujen tyttöjen matematiikan osaaminen oli parempaa verrattuna ruotsinkielisten koulujen poikien ja muiden suomenkielisten oppilaiden tuloksiin. (Leino ym. 2019, 125.) Luonnontieteissä erinomaisia osaajia oli lukutaidon tapaan eniten isojen kaupunkien tytöissä. Riippumatta siitä, arviointiinko lukutaitoa, matematiikkaa tai luonnontieteitä, heikko osaaminen oli yleisintä pikkukaupunkien, taajamien ja haja-asutusalueiden pojilla. Heikkoja osaajia heitä oli noin viidennes. Oppilaiden välinen vaihtelu oli suurinta pääkaupunkiseudulla. (Leino ym. 2019, 67–68.) Alueellisessa tarkastelussa on huomioitavaa se, että koulun sijaintiympäristöllä näyttää olevan vaikutusta poikien tuloksiin, tyttöjen tulokset ovat samaa tasoa paikkakunnasta riippumatta.

Matematiikan ja luonnontieteiden osaamista mittaavassa TIMSS-tutkimuksessa havaittiin vuonna 2019 Itä-Suomen oppilaiden ja maaseutukoulujen keskimääräisen osaaminen merkittävää heikkene- mistä vuoden 2011 arviointiin verrattuna. Vuoden 2011 tutkimuksessa Itä-Suomen oppilaat olivat menestyneet parhaiten. Pojilla tämä osaamisen muutos oli merkittävästi suurempi kuin tytöillä. Matematiikassa ja luonnontieteissä heikoiten menestyvien poikien osaamisen taso oli laskenut enemmän kuin heikosti menestyneiden tyttöjen. Muilla suuralueilla ei havaittu merkitsevää tu- losten heikkenemistä. Muutokset olivat tilastollisesti merkitseviä ainoastaan maaseutukoulujen oppilailla. Vuonna 2019 parhaimmat pistemäärät olivat keskikokoisten tai ison kaupungin ja toisaalta Etelä-Suomen oppilailla, mutta erot muiden alueiden oppilaisiin olivat erittäin pieniä. Osaamisen vaihtelu oli suurinta suurkaupungeissa ja pääkaupunkiseudulla, mutta erot muihin alueisiin eivät olleet kuitenkaan tilastollisesti merkitseviä. (Vettenranta ym. 2020a, 44–45, 81–82.)

Vettenranta ym. (2016) toteavat Suomessa olevan selkeitä, pienempialaisia alueellisia osaamisen eroja, joiden syyt voivat olla sosioekonomisia ja kulttuurisia. On ilmeistä, että kasvavien erojen syyt löytyvät koulun ulottumattomissa olevista tekijöistä. Koulu ei voi muuttaa kodin kasvuympäristöä tai taloudellisten ja sosiaalisten elinolojen erilaistumista maan eri osien välillä. Työelämän ja tuotantorakenteiden murros sekä talouden alavire ovat jo pitkään vaikuttaneet suomalaisten kuntien, koulutuksen järjestäjien ja perheiden elämään. Vaikutukset ovat olleet suurimmat niiden kohdalla, joiden edellytykset sopeutua muutoksiin ovat heikommat. Oppilaiden elämänpiirissä tapahtuvat muutokset siirtyvät heidän mukanaan myös kouluun. PISA-tutkijat toteavat muissa OECD-maissa olevan myös käynnissä vaikeita sosiaalisia ja taloudellisia muutoksia, mutta siitä huolimatta nuorten osaamisen tasoa on onnistuttu parantamaan ja sosioekonomisen taustan vaikutus tuloksiin on säilynyt vakaana. Onko niin, että Suomessa ei ole pystytty huomioimaan nuorten elämänpiirissä ja elinolosuhteissa tapahtuneita poikkeuksellisen nopeita muutoksia. Valtakunnallisen opetussuunnitelmauudistuksen sisältöjen uudistaminen näyttää osaamisen muutoksia vasta lähivuosina. Koulujen toimintakulttuurin muutoksissa on otettava huomioon entistä paremmin oppilaiden erilaisuus, kotitausta ja asuinpaikkojen kasvava erilaisuus. (Vettenranta ym. 2016a, 94–95.)

6.6 Yhteiskunnallinen eriytyminen heijastuu oppimiseen

Oppimistulosarviointien ja erilaisten tutkimusten mukaan kouluosaavutukset ja -valinnat kytkeytyvät vanhempien koulutustasoon ja -alaan, oppilaan sukupuoleen, kielitaustaan ja asuinalueeseen, niin kuntien sisällä kuin välillä, sekä maantieteellisillä alueilla. Oppimistuloksiin on myös yhteydessä koulun toimintakulttuurin vuorovaikutuksellisten tekijöiden lisäksi kavereiden, vanhempien ja opettajien oppilaan oppimista, asenteita ja motivaatiota tukevat tai heikentävät tekijät. Esimerkiksi opettajan ja luokan vuorovaikutuksen tavat voivat vahvistaa tai heikentää oppilaan oppimiseen oppimisasenteita ja -motivaatiota. Näiden eri tekijöiden tunnistamiseksi ja tunnistamiseksi tarvitaan koulutus sosiologian, kasvatuksen ja koulutuksen sukupuolen tutkimusta, jolloin voidaan tarkastella, miten erilaiset kulttuuriset, sosiaaliset ja taloudelliset resurssit muovaavat oppilaiden toimijuutta ja sitä kautta edelleen osaamista ja oppimista.

Useissa oppimistulosarvioinneissa ja tutkimuksissa on ongelmallista se, että tieto vanhempien koulutuksesta saadaan oppilailta, joilla on tapana aliarvioida sitä. He eivät välttämättä tiedä vastausta huoltajiensa koulutusta koskevaan kysymykseen. Tästä syystä vanhempien koulutuksen ja osaamisen välisestä yhteyteen on suhtauduttava tietyin varauksin. (Vettenranta ym. 2020b, 82; ks. myös Hellgren & Marjanen 2020.) Voidaan myös pohtia, kuinka ajankohtainen esimerkiksi PISA-tutkimuksissa käytetty ESCS-indeksi on suomalaisessa yhteiskunnassa. Jos perheen asumisolaja ja varallisuutta mitataan omistettujen kirjojen ja autojen perusteella, saadaanko esimerkiksi e-kirjoja ja julkista liikennettä suosivasta perheestä tarkoituksenmukaisia tietoja?

Kansalliset oppimistulosarviointit osoittavat sukupuolten osaamiserojen vaihtelevan eri oppiaineissa. Selkeä sukupuoliero on havaittavissa esimerkiksi äidinkielen ja kirjallisuuden (suomi ja ruotsi) osaamisessa. Sen sijaan esimerkiksi historian ja yhteiskuntaopin oppimistuloksissa ei ole ollut sukupuolieroja. Tulosten mukaan osaamista selittävät sukupuolta enemmän esimerkiksi asenteet, uskomukset, viitseliäisyys panostaa arviointitehtäviin, harrastuneisuus ja mediankäyttö. Oppimistulosarviointien mukaan tuloksia parantavat myös huoltajien korkeampi koulutustausta, lukioon suuntautuminen ja säännöllinen tehtävienteko.

Koulunkäynnin alkaessa sukupuolierot osaamisessa ovat pieniä ja asenteet koulunkäyntiä kohtaan sekä luottamus omaan osaamiseen myönteistä. Osa lapsista on saanut perheestään evääksi enemmän kulttuurista ja sosiaalista pääomaa, joka näyttäytyy koulun alkaessa parempina kouluvalmiuksina ja yksilöllisinä osaamisen eroina. Sukupuolten väliset osaamiserot alkavat esiintyä koulupolun edetessä alkuopetuksessa kolmannella ja neljännellä luokalla. Myös oppilaiden asenteet koulunkäyntiä kohtaan alkavat eriytyä. Onkin syytä pohtia, mitä kouluissa tapahtuu. Jos oppilaat aloittavat koulun yhtä innokkaina oppimaan, missä välissä asenteisiin tulee eroja ja miksi? Miksi juuri tytöt kokevat enemmän velvollisuudentuntoisuutta tehtävistään? Miksi taas pojat eivät koe koulunkäyntiä vaivan arvoiseksi? Miten koulun käytännöt ja opetus- ja oppimistilanteet sekä oppikirjat muovaavat oppilaiden asenteita ja sitä kautta oppimista? Mikä osuus vanhemmilla ja kavereilla on asenteiden ja osaamisen kehittymiseen? Tässä luvussa näihin osatekijöihin on vastattu useiden tutkimusten kautta. Niiden mukaan oppilaan itseluottamuksella omaan osaamiseensa ja oppiaineesta pitäminen ovat tärkeitä tekijöitä osaamisen kehittymisessä. Mitä varhaisemmassa vaiheessa oppilaan haitallisiin asenteisiin tai heikkoon motivaatioon voidaan vaikuttaa, sitä

paremmin voidaan osaamista vahvistaa. Opettajan on osattava tukea oppilaan ponnistelua ja sinnikkyyttä jatkuvan ja välittömän palautteen kautta ja oman osaamisen näkyväksi tekemisen kautta. Erityisesti heikosti osaavia motivoi, kun oppimisen hyötyarvo tuodaan esille.

Tarkasteltaessa oppimistuloksia yleisemmällä tasolla havaitaan, että suomalaisessa yhteiskunnassa on käynnissä nuorten elämään vaikuttava kulttuurinen muutos. Hautamäki ym. (2015) toteavat, että koulun merkitys nuorten elämässä näyttää heikentyneen. Yksilöllistymisen lisääntyminen yhteiskunnassa vahvistaa koulun tehtävää yhteisöllisyyden rakentajana. Samalla koulun edustamien yhteiskunnallisten odotusten, usein keskiluokkaisten, hyväksyminen on aiempaa vahvemmin yhteydessä nuorten kotitaustaan. Koulu kilpailee nuorten harrastusten, sosiaalisen median ja Internetin kautta avautuvien rajattomalta tuntuvan tiedon ja viihteen kanssa. Nuorille koulusta on tullut vain yksi kehitysympäristö toisten joukossa. Kyseessä on tilanne, jossa keskiverto-oppilaalta ei enää voida tai haluta vaatia sellaisten sisältöjen tai tilanteiden hallintaa, jonka oppimisen eteen hänen tulisi ponnistella ja nähdä vaivaa. Oppiminen vaatii vaivannäköä ja asettumista oman mukavuusalueen ulkopuolelle, kohtaamaan epäonnistumisia ja riittämättömyyden tunnetta, jotka liittyvät erityisesti matematiikan, luonnontieteiden ja eri kielten opiskeluun. (Hautamäki ym. 2015, 39.)

Koulutuksen ja oppimisen merkityksellisuyttä vähentää koulumaailman pirstaleisuus. Tämän vuoksi koulussa olisi tuotava aikaisempaa enemmän esiin koulutuksen merkitystä ja tiedonalojen keskinäisiä yhteyksiä. Näin välttyään tilanteelta, jossa saatu tieto nähdään erillisinä palasina ja ”mitä tällä koskaan tekee”-kokemuksina. (Opetushallitus 2019, 17.) Laaja-alainen osaaminen, useaa oppiainetta yhdistävä ja oppiainerajat ylittävä, on tavoitteena perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Esimerkiksi monilukutaitoa ja kulttuurista osaamista, vuorovaikutusta ja ilmaisua toteutetaan oppiaineiden yhteistyönä, monialaisten oppimiskokonaisuuksien avulla. (POPS 2014.)

Oppilaiden osaaminen perusopetuksen päättövaiheessa vaikuttaa myös jatko-opintoihin hakeutumiseen. Erityisen huolestuttavaa on heikkojen osajien osuuden kaksinkertaistuminen viimeisen vuosikymmenen aikana. Kehityssuunta on erittäin huolestuttava ja asiaan tulisi saada muutosta nopeasti. Koulussa olisi kiinnitettävä entistä enemmän huomiota opetuksen järjestämiseen ja pedagogisiin ratkaisuihin. Opetuksessa tulisi huolehtia jokaisen oppilaan mukana pitämisestä ja heikommin osaaville tulisi tarjota mahdollisuuksia mielekkäisiin oppimiskokemuksiin ja näin edesauttaa paremman osaamisen tason saavuttaminen ja jatko-opintokelpoisuus.

KESKEISIÄ HAVAINTOJA OPPIMISTULOSEROISTA:

- Osaamiseen vaikuttaa sukupuolta enemmän esimerkiksi oppilaan asenne ja motivaatio, vanhempien koulutustausta, jatko-opintosuunnitelmat ja sosioekonominen tausta.
- Osaaminen on polarisoitumassa ja sukupuolten sisäiset osaamiserot suurenevat. Heikompien, sekä poikien että tyttöjen, osaaminen on heikentynyt edelleen, parhaiten menestyvät korkeakoulutettujen lapset.
- Koulun merkitys nuorten elämässä näyttää heikkenevän.
- Yhteiskunnan sosiaalinen, alueellinen ja väestörakenteeseen perustuva eriytyminen haastaa koulutusjärjestelmää sekä kansallisella että paikallisella tasolla, niin harvaan asutuilla seuduilla kuin suurkaupunkien sisällä.

Koulutuksen
eriarvoistavat
käytännöt ja
rakenteet



Jokainen lapsi ja nuori kohtaa yhteiskunnan koulutusjärjestelmän yksittäisessä koulussa, jolloin koulun ilmapiiri, vuorovaikutustavat ja käytännöt ovat jokaisen lapsen ja nuoren kohdalla ainutlaatuisia. Koulun käytäntöjen lisäksi oppilaan toimintaan vaikuttavat esimerkiksi kaveripiiri, koululuokka, opettajasuhde ja vanhempien koulua koskevat odotukset. Koulun alueellinen sijainti ei myöskään ole yhdentekevää. Syrjäseutujen nuoret elävät erilaista elämää ja tekevät eri lähtökohdista päätöksiä kuin kaupunkien nuoret. Kaikki nämä asiat vaikuttavat oppimiseen, minkä takia niitä on tärkeä käsitellä. Ei ole yhdentekevää, minkälaisessa paikassa, kenen kanssa, ja millaisten arvojen ja normien ympäröimänä nuoruutta eletään.

Jokaisella tulisi olla oikeus omaan identiteettiin ja kokemukseen tulla hyväksytyksi juuri omana itsenään. Jokainen lapsi ja nuori tulisi kohdata ja tulla kohdelluksi samanarvoisena riippumatta mistään häneen liittyvästä tekijästä. Opetussuunnitelman perusteissa korostetaan sitä, että samanarvoisuus ei ole samanlaisuutta (POPS 2014, 28). Koulun tehtävänä on edistää tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta.

Koululla on kuitenkin vielä paljon tekemistä erilaisuuden hyväksymisessä. Vähemmistöasemassa olevat oppilaat kohtaavat arjessaan syrjintää ja kapeita luokitteluja, koulun eriarvoistavia rakenteita. Perinteisiä sukupuolirooleja ja seksuaalista suuntautumista korostavat normit rajoittavat oppilaiden toimintaa. Esimerkiksi Lehtonen (2003) on tutkinut opettajien suhtautumista seksuaalivähemmistöihin ja seksuaalisuuteen. Tulosten mukaan seksuaalisuudesta ja sukupuolten moninaisuudesta vaietaan puheen ja toimien tasolla, oppikirjoissa, opetuksessa ja koulun käytävillä. Ei-heteroseksuaalisuus ja sukupuolirajojen rikkominen salataan tai tehdään näkymättömäksi vaikenemalla. (2003, 239; 2012, 28.)

7.1 Oppimisen sosiaaliset kontekstit

Kaveripiirin normit ja arvot vaikuttavat nuoren kouluinnostukseen ja menestymiseen. Lapset ja nuoret valitsevat uusia kavereita oppimistavoitteiden, pystyvyyssuomuksien ja kouluun sitoutumisen samanlaisuuden perusteella (Shin & Ryan 2014). Kouluun vahvasti sitoutunut kaveripiiri voi edistää opiskelumotivaatiota ja parantaa oppimistuloksia. Toisaalta pulmat kaverisuhteissa voivat aiheuttaa stressiä ja ahdistuneisuutta, mikä haittaa koulutyöskentelyä. Myös ajan viettäminen ei-motivoituneiden kavereiden kanssa saattaa vahvistaa kielteisiä kouluun liittyviä asenteita ja heikentää kouluun sitoutumista. Normeiltaan kouluvastainen kaveripiiri, ystävien puuttuminen, kiusatuksi joutuminen ja kokemukset vertaisryhmän hyljeksinnästä voivat olla yhteydessä heikkoon opiskelumotivaatioon ja kouluun sitoutumiseen. Pahimmillaan ne voivat johtaa koulun keskeyttämiseen. Tämä tulee esiin esimerkiksi maahanmuuttajien kohdalla. Opettajien on kiinnitettävä huomiota oppilaiden välisiin vuorovaikutustilanteisiin ja ohjattava erilaisia oppijoita tekemään yhdessä koulutehtäviä. Erityisesti huomiota on kiinnitettävä luokan yleiseen ilmapiiriin ja normeihin, jotka tukevat koulunkäyntiä ja koulusuoriutumista. (Kiuru 2018, 133–135).

Vuorovaikutussuhteiden ja asenteiden yhteyttä oppimistuloksiin konkretisoi vuoden 2015 PISA-tutkimuksen luonnontieteellisten oppiaineiden osaamiserot. Tyttöjen ja poikien välistä keskimääräistä piste-eroa (19 pistettä tyttöjen hyväksi) selitti muun muassa se, että heikompia pistemääriä saaneissa oli poikien yliedustus ja tätä ryhmää kuvasi ”hankala opettajasuhde”. Vastaavasti hyviä tuloksia saaneiden ryhmässä oli tyttöenemmistö ja sitä kuvasi ”hyvät sosiaaliset suhteet”. (Harju-Luukkainen, Aunola & Vettenranta 2018, 142.) Salmela-Aron (2018) mukaan yhteissääntely, eli vuorovaikutteiset ja vastavuoroiset siteet oppilaiden, opettajien, vanhempien ja koko yhteisön kanssa, ovat nousseet uusimmissa tutkimuksissa yhä keskeisimmiksi tekijöiksi. Jokainen sosiaalinen konteksti vaikuttaa osaltaan oppilaan motivaatioon ja oppimiseen. Ne eivät korvaa toisiaan, eivätkä ne yksittäin voi tehdä muutosta. Kaikki nämä siteet pitäisi ottaa huomioon koulutuksessa. (Salmela-Aro 2018, 19–20.)

Oppilaiden asenteiden kehityksessä koululuokka on tärkeä tekijä. MetLoFIN -tutkimuksessa (2011–2016) osoitettiin, että oppimisasenteiden myönteinen kehitys on tyypillisempää hyvää osaamista osoittaneiden keskimäärin tyttövoittoisimpien luokkien oppilailta. Tutkimuksessa ei kuitenkaan kysytty luokanmuodostuksen perusteita, joten epäselväksi jää ovatko kyseessä kouluvalintaan liittyvät painotetun opetuksen luokat. Kiinnostava tulos oli se, että osaamiseltaan eri tasoiset oppilaat näyttivät hyötyvän opiskelusta sitä enemmän, mitä parempi oli luokan muiden oppilaiden osaamisen taso. Vastaavasti hyvän oppilaan osaamisen taso (tai sen näyttämisen halu) saattoi laskea, jos hän päätyi luokkaan, jonka muiden oppilaiden osaaminen (tai sen näyttämisen halu) oli heikko. (Kupiainen 2016b, 82–83.) Tytöt suosivat enemmän taito- ja taidepainotteisia luokkia, kun taas pojat ovat yliedustettuina matematiikka- ja liikuntapainotteisilla luokilla. Taito- ja taidepainotteisilla sekä matematiikkapainotteisilla luokilla osaaminen oli selvästi parempaa kuin samojen koulujen tavallisilla luokilla. Sen sijaan liikuntapainotteisilla luokilla osaaminen jäi selvästi muista painotetuista luokista ollen samantasoista kuin ei-painotetuissa luokissa. Yläkoulun luokanmuodostus on siis tärkeä tekijä, joka vaikuttaa yksittäisen oppilaan osaamisen kehitykseen ja koulutuksellisiin mahdollisuuksiin. (Kupiainen & Hotulainen 2019, 154, 161.)

Koulutuksellisen tasa-arvon näkökulmasta ja oppilaiden yhdenvertaisen kohtelun näkökulmasta on siis väliä, millaisella luokalla oppilas opiskelee (tavallinen luokka, erityisluokka tai painotettu luokka) ja miten luokanmuodostus tehdään. Yläkoulujen luokanmuodostus saattaa ratkaisevalla tavalla vaikuttaa yksittäisen oppilaan osaamisen kehittymiseen ja jopa myöhempiin koulutuksellisiin valintoihin. (Kupiainen 2018, 21–22.) Tutkimustulosten mukaan luokanmuodostus vaikuttaa myös oppimistuloksiin. Se, millaisia yksilöitä oppilasryhmään on sattunut tulemaan ensimmäisen luokan ryhmäjaossa, määrittää vahvimmin luokassa ilmeneviä osaamiseroja. (Pöysä & Pesu 2018, 60–63, 67–68.)

Nurmi ja Kiuru (2015) toteavat, että opettajien lasten kykyjä koskevat uskomukset ja odotukset vaikuttavat oppilaan oppijaminäkuvaan sekä matematiikassa että äidinkiessä (Nurmi & Kiuru 2015). Opettaja voi antaa enemmän myönteistä palautetta niille oppilaille, joiden hän uskoo suoriutuvan hyvin. Opettajan vuorovaikutussuhdetta yksittäistä oppilasta kohtaan säätelee myös sukupuoli ja oppimisen haasteet. On havaittu, että opettaja suhtautuu kielteisemmin poikiin ja oppilaisiin, joilla on oppimisvaikeuksia tai käyttäytymisen haasteita. (Pakarinen ym. 2018, 1111; ks. Harju-Luukkainen; ks. myös Aunola & Vettenranta 2018, 144.) Tutkittaessa alakoulun 1–4-luokkalaisten motivaatiokehitystä ja opettaja-oppilas-suhdetta havaittiin, että opettajat kokevat ristiriitaisia tunteita heikosti lukevia kohtaan. Myönteisen ja lämpimän opettaja-oppilas-suhteen luominen näyttää olevan ensiarvoisen tärkeä koulumotivaation kehittymisen kannalta. Se vahvistaa lapsen emotionaalista turvallisuudentunnetta luokassa, mahdollistaa lapsen keskittymisen opiskeluun ja taitojen harjoitteluun. Lisäksi se edistää oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta ja lisää opettajan sensitiivisyyttä oppilaan yksilöllisille tarpeille. (Lerkanen & Pakarinen 2018, 189–190.) Jos nämä kokemukset ovat ongelmallisia, voivat ne tuottaa oppilaalle kouluvihtymättömyyttä ja edelleen koulukielteisyyttä (Kalalahti 2014, 54).

Pöysän ja Pesun (2018) tutkimukseen osallistuneet opettajat eivät halunneet yleistää koulunkäyntiin liittyviä ominaisuuksia tai taitoja tiettyä sukupuolta tarkoittavaksi. Siitä huolimatta he nimesivät koulussa näkyviä sukupuolittuneita odotuksia ja stereotyyppisiä käsityksiä. Yksinkertaisimmillaan ne näkyivät siinä, miten opettaja odotti apua tytöiltä tai pojilta. Esimerkiksi pojilta pyydettiin apua fyysistä voimaa (maskuliinisuus) edellyttävissä tehtävissä ja tytöiltä järjestämiseen (feminiinisyys) liittyvissä tehtävissä. Toisen oletuksen mukaan poikien uskottiin tarvitsevan tyttöjä enemmän mahdollisuuksia liikkumiseen ja energian purkamiseen. Tämä ei kuitenkaan koskenut kaikkia poikia. Stereotyyppiset käsitykset sukupuolieroista liitettiin myös oppilaan käyttäytymiseen, keskittymiseen ja oman toiminnan ohjaukseen. Poikien heikompi käsiala saattoi toisinaan vaikuttaa arviointiin. Lisäksi opettajat näkivät koepainotteisen arviointikulttuurin korostavan taitoja, jotka usein nähdään tytöille luontaisempina. Sukupuolittuneet käsitykset saattoivat sävyttää myös annettua palautetta. Erityisesti taito- ja taideaineissa opettajat kertoivat antavansa pojille kannustusta ja palautetta matalammalla kynnyksellä. Näiden käsitysten tiedostaminen nähtiin välineeksi niiden avaamiseksi. (Pöysä & Pesu 2018, 60–63, 67–68.)

Opettajan olisi tiedostettava omat tyttöihin ja poikiin liittyvät vaatimuksensa, odotuksensa ja oletuksensa. Eriarvoisella kohtelulla on seurauksia lapsen ja hänen identiteettinsä kehitykseen. (Gustavsson 2009.) Tämän vuoksi opettajan tulisi kiinnittää huomiota omiin ja oppilaiden puheta-poihin luokassa sekä huomioitava tasa-arvoisesti luokan erilaisia oppilaita erilaisissa vuorovaiku-

tustilanteissa, arvioinnissa ja oppimateriaalien valinnassa (ks. esim. Tainio 2009, Lahelma 2009). Opettajan on rohkaistava oppilaita tekemään valintoja omien taipumusten mukaan. (Isosomppi 2010, 160; Syrjäläinen & Kujala 2010, 35–36.)

Koulumenestykseen voivat vaikuttaa myös monet lapsen koulunkäyntiä turvaavat olosuhdetekijät, kuten esimerkiksi vanhempien työssäkäynti ja kahden huoltajan perhe. Koulumyönteisyys rakentuu ensisijaisesti nuoren subjektiivisissa kokemuksissa hänen sosiaalisesta asemastaan, mutta myös sukupuolittuneesta identiteetistään, joka osaltaan vahvistuu opiskeluympäristön vuorovaikutuksessa koulutusalttiudeksi. Myönteinen kouluasenne edellyttää myös vahvaa sosiaalista pääomaa: hyviä ja huolehtivia vanhempia ja sosiaalisesti turvattua tilaa kasvaa sekä kehittyä. (Kalalahti 2014, 51–54.)

Oppilaan kotiympäristöllä ja perheen vuorovaikutuksella on merkitystä lapsen käsitykseen itsestä oppijana. Vanhemmat tulkitsevat lapsensa onnistumisia ja haasteita usein oman kouluhistoriansa ja oppimiskokemustensa valossa. Nämä kokemukset voivat vaikuttaa myös siihen, miten he ennakoivat oman lapsensa suoriutumista eri oppiaineissa, millaisia vahvuuksia he näkevät lapsessaan ja miten he reagoivat lapsensa koulunkäynnin onnistumisiin ja epäonnistumisiin. Vanhempien odotukset ja uskomukset siirtyvät helposti osaksi lapsen minäkuva ja alkavat ohjalla lapsen kiinnostuksen kohteita ja suhtautumista eri oppiaineisiin. On jopa näyttöä siitä, että vanhempien näkemykset lapsen taidoista ja kyvystä oppia ovat merkityksellisempiä lapsen käsityksille itsestään oppijana kuin hänen todelliset oppimistuloksensa. (Aunola 2018, 212.) Vastaavasti vanhempien myönteisyys lapsensa oppimiskapasiteetista vahvistaa lapsen omaa myönteistä käsitystä itsestään oppijan ja vähentää tehtävää välttelevää käyttäytymistä eri oppiaineissa (Aunola ym. 2013; Lerkkanen ym. 2010, 122–123; Lerkkanen & Pakarinen 2019, 20). Luottamus lapsen kykyyn oppia uusia asioita ja selvittää haasteista kasvattaa myös hänen luottamustansa itseensä. Sillä on vaikutusta myös lapsen tapaan toimia oppimistilanteissa vahvistaen tehtävään keskittyvää ja aktiivista työskentelytapaa. (Aunola 2018, 213.)

Jotta vanhemmat eivät siirtäisi pitkään vallalla olevia ajatuksia omille lapsilleen, tulisi heidän tiedostaa näiden ajatusten vaikutus omassa ajattelussaan ja toiminnassaan lapsen koulunkäyntiä kohtaan. Nämä suhtautumistavat ilmenevät arjessa usein suorina palautteina tai tahottomina lausahduksina. Vanhemman lämpimyys on havaittu olevan positiivisessa yhteydessä oppilaan vahvempaan kouluun sitoutumiseen, hallintasuuntautuneisiin työskentelytapoihin ja sisäiseen motivaatioon. Lapsen oppimisminäkuva ja motivaation kehitystä tukevat myös vanhempien osallistuminen vanhempainiltoihin ja koulun tapahtumiin sekä vanhempien aktiivinen yhteydenpito opettajan kanssa. (Aunola 2018, 213–214, 218, 222; ks. myös Lerkkanen ym. 2010, 119, 123; Mägi ym. 2011.) Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön merkitystä on korostettu aikaisempaa enemmän (Opetushallitus 2014). Koulut voivat vaikuttaa oppilaiden kokemuksiin vahvistamalla yhteistyötä vanhempien kanssa ja samalla vahvistaa vanhempien käsitystä itsestään oppilaan koulutyön tukijana (Harju-Luukkainen, Aunola & Vettenranta 2018, 143).

Sosiaalisen pääoman avulla voidaan kuvata yhteisön sosiaalista verkottumista, arvoja ja toimintatapoja. Lapsen ja nuoren identiteetti määrittyy yksilöhistoriallisesti, vanhemmilta siirtyvien arvojen ja asenteiden kautta. Se on tulosta kasvatuksesta ja vanhempien sosialisatioprosessista.

Sosiaalinen pääoma on sitä vahvempi, mitä tiiviimmin perhe, kaveripiiri, mutta myös kasvatusvastuuta jakavat aikuiset ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Jos lapsen kasvatuksesta vastuussa olevat aikuiset tuntevat toisensa, lapsen sosialisatiota ohjaava normisto laajenee ja vahvistuu. Koulutus taas integroi uudet sukupolvet osaksi yhteisöä ja sen toiminta- ja ajattelutottumuksia sekä traditiota. Koulun on myös katsottu ylläpitävän luokkarakennetta eli uusintavan sosiaalista epätasa-arvoa. (Coleman 1988, 106–107; Jakku-Sihvonen & Kuusela 2002.) Lapsi toimii koulussa tiettyjen perheestä mukanaan tuomien taustakykyjen ja odotusten mukaan, ja vastavuoroisesti opettaja odottaa ja vastaa lapsen toimintaan tiettyjen ennako-odotusten mukaan. Tämä taustakykyjen, ”hiljaisen tiedon” kohtaaminen koulun toimintatavoissa vahvistaa lapsen sosiaalista luottamusta. (Kotkavirta 2000, 62–65.)

Yhteiskuntaluokkaa ja muita eroja tuotetaan kulttuurissa käytännöissä arjessa, tiedotusvälineissä, koulutuksessa ja vapaa-ajalla. Luokkaero ei siis perustu pelkästään tuloeroihin, vaan myös yksilön arvottamiseen erilaisilla kentillä ja markkinoilla sekä yksilön erilaisiin resursseihin ja kykyihin käyttäen niitä. Yksilö myös itse määrittelee ja arvottaa omaa paikkaansa yhteiskunnassa. (Tolonen 2008, 12–13.) Suomessa, kuten monissa tasa-arvon tavoittelussa pitkälle edenneissä maissa, puhuminen yhteiskuntaluokista ei ole poliittisesti korrektia. Yleisellä tasolla arkipuheessa tosin keskiluokkaisuuden käsitteellä oletetaan olevan yhteisesti tunnistettava merkitys (Aaltonen 2008, 37). Keskiluokkaisuus on ennen kaikkea kulttuurista keskiluokkaisuutta. Siinä keskiluokkaisuus on normi yhteiskunnassa, jossa menestyminen perustuu akateemisille arvoille ja ideaalille yksilöllisyydelle, koulutushalukkuudelle ja menestymismentaliteetille (Käyhkö 2008, 258). Luokkarakennetutkimuksessa työväenluokkaisuus määrittyy pitkälti tietynlaisen koulutuksen ja työn sekä osin sukupuolten mukaan jakaantuneiden alojen suhteen. Tulo-, varallisuus- ja hyvinvointierot ovat viime vuosikymmeninä kasvaneet ja eri luokka-asemiin kuuluvien ihmisten todellisuudet eroavat toisistaan niin materiaalisesti kuin kulttuurisesti. Tämän vuoksi tarve luokan merkityksen tarkastelemiselle on ilmeinen. (Silvennoinen, Seppänen, Rinne & Simola 2012, 505–506.) Esimerkiksi koulumenestykseen perustuvaa maskuliinisuutta arvostetaan eri tavoin erilaisissa sosiaalisissa ympäristöissä. Keskiluokkaisissa, paremmin menestyvissä kouluissa poikien menestys saattaa olla arvostettua heidän omassa hierarkiassaan, kun taas työväenluokkaisemmissa kouluissa hyvä koulumenestys saattaa johtaa kiusaamiseen. (Vettenranta 2015, 75, 89–90; ks. myös Nissinen & Vuorinen 2018, 70.)

Silvennoinen ym. (2015) ovat tutkineet työväenluokan ja keskiluokan kasvatusstrategioita ja koulutusorientaatioita. Keskiluokkaan verrattuna työväenluokan kasvatuksellinen toiminta ei ole yhtä tietoisista ja suunniteltua. Leikkien ja muun elämän pedagogisointi on vähäisempää ja lasten annetaan toimia vapaammin ”omalla alueellaan”. Työväenluokan käsite ei silti ole yksiuotteinen. Se käsittää suoranaisessa köyhydessä elävien lisäksi keskituloisia ja ”keskiluokkaistuneita” perheitä. Luokan sisällä on paljon vaihtelua suhtautumisessa akateemisiin taitoihin, koulumenestykseen ja perusopetuksen jälkeisiin koulutusvalintoihin. (Silvennoinen ym. 2015, 442–445.) Kouluttautumista ei välttämättä nähdä itseisarvona eikä elämää haluta ”tuhlata” koulun penkillä istumiseen (Käyhkö 2008, 259). Tutkijat puhuvat uudesta koulutuksellisesta alaluokasta, joka koostuu noin viidenneksestä kussakin ikäluokassa. Yhteiskunnan reunoilla oleva työväenluokan osa elää yksilö- ja ryhmäkohtaisten kasautuvien kehien keskellä, joissa kasaantuvat monet perheen vaikeudet. Huono-osaisen perheen ja keskiluokkaisen koulun kulttuurien yhteentörmäys johtaa eräänlaiseen ”koulutusimmunitettiin”. Kodin ja koulun välinen epäsuhta asettaa kyseenalaiseksi

omat kyvyt ja mahdollisuudet kilpailla parempiosaisten ikätovereidensä kanssa, mikä on omiaan vähentämään halua käyttää aikaa ja energiaa koulutuspolulla etenemiseen. (Silvennoinen, Rinne, Kalalahti & Varjo 2015, 446–447.)

Eriytyviin koulutuspolkuihin jo perusopetuksessa vaikuttavat koulutusvalinnat, joita erilaisista taustoista tulevat lapset vanhempineen tekevät aiemman koulumenestyksensä perusteella. Näitä valintoja hyödyntävät pääasiassa korkeamman sosioekonomisen taustan perheet ja ne tapahtuvat pääosin muuttopäätöksillä hyvämaisten koulujen oppilaaksiottoalueilla tai painotetun opetuksen ja alakoulussa aloitettavan A-kielen valintojen kautta. (Kosunen 2012.) Suurissa kaupungeissa painotetun opetuksen luokat lohkouttavat koulutusjärjestelmää koulujen välillä ja koulun sisällä opetusryhmien kesken oppilaiden taustan mukaan (Seppänen 2006; Seppänen ym. 2015; Kalalahti, Silvennoinen & Varjo 2015.) Kupiainen ja Hotulainen (2019) toteavat valtakunnallisessa yhdeksäsluokkalaisten oppimaan oppimisen tutkimuksessa painotetun opetuksen luokan vetävän puoleensa keskimääräistä osaavampia, omaan osaamiseensa uskovia ja asenteiltaan koulumyönteisempiä oppilaita, jotka saavat kotoa keskimääräistä vahvemman tuen koulunkäynnilleen. Tutkijat toteavat, että tulokset tukevat Seppäsen ym. (2015) nostamaa huolta luokkien ja koulutusvalintojen mahdollisesta uhasta koulutukselliselle tasa-arvolle. (Kupiainen & Hotulainen 2019, 154, 161.)

Tasa-arvoa on edistetty viime vuosina myös valtakunnallisella rahoituksella, erityisesti opetuksen järjestäjille suunnatulla tasa-arvorahahauulla, jonka kautta kunnat ovat voineet hakea vuosittain apua paikallisiin tarpeisiin. Menettelytapa on korvautumassa Valtioneuvoston koulutuspoliittisen selonteon mukaan uudella tarveperusteisella rahoituksella eli niin sanotulla positiivisen erityiskohtelun rahoituksella (Valtioneuvosto 2021b). Rahoitusjärjestelmän tavoitteena on huomioida nykyistä tehokkaammin ja pitkäjänteisemmin kuntien erityisolosuhteet muun muassa väestökehityksen vaikutusten, palveluiden laadun, yhdenvertaisuuden ja saavutettavuuden, tuen tarpeiden, ruotsin- ja vieraskielisten tarpeiden sekä koulukuljetusten ja pätevän kasvatus- ja opetusalan henkilöstön saatavuuden osalta. Tämä mahdollistaisi paremman paikallisen ja alueellisen yhteistoiminnan palveluiden järjestämiseksi.

7.2 Maahanmuuttajataustaisuus ja pelko erilaisuutta kohtaan

Ulkomailla syntyneet lapset eivät ole yhtenäinen ryhmä, sillä he tulevat Suomeen eri syistä, eri maista ja erilaisista kulttuureista. Suurin osa heistä tai heidän vanhempansa ovat syntyneet Ruotsissa, Venäjällä, Virossa tai Somaliassa. Kouluterveyskyselyissä maahanmuuttajataustaisten lasten (perusopetuksen kahdeksannen ja yhdeksannen vuosiluokat, ei valmistavat luokat) hyvinvointia on tarkasteltu vuosina 2013, 2015 ja 2017. Hyvinvoinnin erot vaihtelevat suuresti lapsen taustamaan, muuttoajan, Suomessa asutun ajan pituuden sekä erilaisten perheeseen ja nuoren elämäntilanteeseen liittyvien tekijöiden suhteen. (Halme ym. 2017.) Kuten koko väestössä, maahanmuuttajataustaisten lasten hyvinvointiin vaikuttavat myös sosioekonomiset tekijät. Berneliuksen ja Huillan (2021, 69) selvityksessä on saatu viitteitä maahanmuuttajataustaisen oppilaan osaamisen haasteiden lisääntymisestä, jos vanhempien sosioekonominen asema on heikompi ja hän muuttaa maahan vanhempana.

Tilastokeskus (2017) määrittelee ulkomaalaistaustaisiksi henkilöt, joiden molemmat vanhemmat tai ainoa tiedossa oleva vanhempi on syntynyt ulkomailla. Ensimmäisen polven ulkomaalaistaustainen henkilö on syntynyt ulkomailla ja toisen polven Suomessa. Vuoden 2016 lopussa kaikista Suomen alaikäisistä lapsista ulkomaalaistaustaisia oli yhteensä 81 000 eli 7,5 prosenttia. Heidän määränsä on kaksinkertaistunut vuosien 2006 ja 2016 välisenä aikana. Muutos on tapahtunut samaa tahtia sekä ensimmäisen että toisen polven lasten määrissä. Vuonna 2016 ulkomaalaistaustaisista alaikäisistä lapsista 44 prosenttia oli alle kouluikäisiä ja heistä 57 prosenttia asui Uudellamaalla. Muissa maakunnissa lasten määrät vaihtelivat puolesta prosentista yhdeksään prosenttiin. Toisen polven ulkomaalaistaustaisten lasten osuus oli suurin Varsinais-Suomessa. (Tilastokeskus 2017.)

Ulkomaalaistaustaisten lasten äitien koulutustausta oli keskimäärin alhaisempi kuin suomalaista syntyperää olevilla lapsilla tai nuorilla, joilla toinen vanhempi oli ulkomaalaistaustainen. Yli 70 prosentilla ulkomaalaistaustaisten lasten äideistä oli kuitenkin joko keskiasteen tai korkea-asteen koulutus. He asuivat muita nuoria useammin yhden vanhemman kanssa tai eivät asuneet omien vanhempiensa kanssa. Kolmasosalla ulkomailla syntyneistä nuorista oli vakavia toimintarajoitteita, kuten vaikeuksia näkemisessä, kuulemisessa, liikkumisessa, muistamisessa, uusien asioiden oppimisessa ja keskittymisessä. (Halme ym. 2017, 3.) Lisäksi heidän elämänsä määritti suurella määrällä palveluiden, koulun ja kavereiden kautta se, miten suomalainen yhteiskunnassa suhtaudutaan erilaisuuteen (Wikström, Haikkola & Laatikainen 2014, 7).

Maahanmuuttajuutta ja maahanmuuttajana ”olemista” voidaan tarkastella myös sosiaalisesti rakentuneena diskurssina, jossa erilaiset valtarakenteet määrittelevät maahanmuuttajien yksilöllistä ja kollektiivista subjektiviteettia. Usein maahanmuuttajataustaiset nuoret nousevat keskustelun kohteeksi ongelmien ja konfliktien kautta. Huomio kohdistuu erilaisiin uhkakuviin tai ihmisoikeuksia loukkaaviin käytäntöihin ja ne nähdään kulttuurisina ilmauksina. Maahanmuuttajat kategorisoidaan abstraktina luokkana, ei yksilöinä. Eriarvoisuus kohtelee eri tavalla erilaisuutta myös sukupuolen mukaan tarkasteltuna. Julkisessa keskustelussa uutiset ”maahanmuuttajatyttöistä” ovat keskittyneet 1990-luvulta lähtien pitkälti kunniamurhiin, ympärileikkauksiin ja pakkoavioliittoihin. Käsitteet hiljaisista, vanhempien kontrollin ja kaikenkattavan patriarkaalisen vallan alistamista uhreista on pysynyt vahvana. Etenkin muslimitytöt määrittyvät sekä julkisessa keskustelussa että julkisten palveluiden kontekstissa usein haavoittuvan aseman kautta. Nämä mielikuvat harvoin auttavat tyttöjä itseään tai vastaavat heidän todellisia perhesuhteitaan. Tyttöjen ja heidän asemansa uhkana nähdään heidän uskontonsa ja kulttuurinsa, vaikka he kohtaavat suomalaisessa yhteiskunnassa esimerkiksi väkivaltaa tai stereotyyppistä ohjaamista hoiva-aloille. (Tuori 2012, 276, 281–282; Kurki 2018, 12, 21, 46–47.)

Rasismilla tarkoitetaan henkilön tai ihmisryhmän syrjintää tiettyjen ominaisuuksien, kuten rodun, etnisyyden tai kulttuurin, perusteella. Rakenteellinen rasismi asettaa jotkut kulttuuriset ryhmät toisia ryhmiä heikompaan asemaan erilaisten normien ja käytäntöjen kautta. Syrjintä puolestaan tarkoittaa perusteetonta eriarvoiseen tai erilaiseen asemaan saattamista suhteessa muihin. Kaikki syrjintä, esimerkiksi vammaiselle tarjottu erityispalvelu, ei ole rasismia. Tällöin eriarvoiseen asemaan asettaminen on moraalisesti oikeutettua. Suuri osa suomalaisista on kasvanut kulttuurissa, jossa rasismien taustalla on opittu luokittelemaan ihmisten heidän ihonvärisensä, kulttuurinsa tai syntyperänsä mukaan. Erojen omaksuminen tapahtuu paljolti sosialisoinnin kautta, jolloin niistä muodostuu itsestäänselvyksiä. Lisäksi tiedotusvälineissä korostuu länsimainen maailmankuva ja

elämäntapa suhteessa muihin. Nämä opitut luokittelut saattavat ohjata ihmisten käyttäytymistä tiedostamattomasti. Luokittelu on normatiivista, kun oletetaan jonkun ryhmä olevan tietynlainen. (Zacheus ym. 2017, 4–5; ks. myös Kurki 2008, 45.)

Stereotypiat ja ulossulkemiset koskevat myös nuoria maahanmuuttajataustaisia poikia. Heidät voidaan esittää esimerkiksi mediassa valtaosin vinoutuneesti ongelmallisina ja rikollisuuteen taipuvaisina. Heidät nähdään ”integroitumattomina”, vaarana yhteiskunnan sosiaaliselle järjestykselle ja jopa turvallisuusriskinä. Mediakuvasstossa heidät määritellään usein uhkana suomalaisille tytöille ja heidän hyväksikäytölleen. Näin muodostuu kapea-alainen kuva maahanmuuttajataustaisista pojista. Tämän taustalla voi olla pääosin heikossa asemassa olevien, käytännössä turvapaikanhakija- ja pakolaistaustaisten poikiin ja nuoriin miehiin kohdistunut tutkimus. Valtava kirjo maahanmuuttajataustaisia poikia ja nuoria miehiä jää nykyisen tutkimustiedon katveeseen. (Kivijärvi & Mathias 2018, 322–323, 326; Kurki 2008, 27.)

Kategorisointi tuottaa maahanmuuttajataustaisille tytöille ja pojille sosiaalisia ja materiaalisia asemia, joissa heidän oletetaan elävän, käyvän koulua ja tekevän tulevaisuuden suunnitelmia. Luokittelut ovat globaaleja ja rakentavat sitä todellisuutta, joka näyttäytyy yksittäisissä kouluissa ja luokissa oppilaiden eroina ja eriarvoisuutena. Koulujärjestelmä, joka on sitoutunut muodollisesti tasa-arvoisten mahdollisuuksien edistämiseen, toimii käytännössä keskeisenä eriarvoisuuden tuottajana. Se tapahtuu sanavalintojen, esimerkkien ja arjen kohtaamisten kautta. (Kurki 2008, 28, 45.) Koulut muodostuvat paikoiksi, joissa lapset ja nuoret kohtaavat eriarvoiseen asemaan asettamista.

Koulunkäyntiin liittyy olennaisesti halu kuulua johonkin ryhmään. Emotionaalisiin kustannuksiin, esimerkiksi huolestuneisuuteen siitä, ettei kuulu joukkoon, vaikuttamalla on voitu parantaa koulusuoriutumista erityisesti vähemmistöryhmiin kuuluvilla oppilailta (Viljaranta & Tuominen 2018, 112–115). Pelko siitä, ettei kuulu ryhmään yhdistää kaikkia oppilaita sekä jäsentää myös heidän keskinäisiä sosiaalisia kohtaamisiaan ja rajoja. Rasismi on yksi ulkopuolisuutta rakentava tekijä. Yläkoulu on useiden tutkimusten mukaan yksi keskeinen ympäristö, jossa ilmenee rasismia (ks. esim. Souto 2013b, 323). Sitä esiintyy oppilaiden keskinäisissä suhteissa, mutta myös opettajat voivat puheillaan tai teoillaan tuottaa etnisiä luokituksia ja hierarkioita. Rasismin vuoksi tietyt nuoret joutuvat kartaamaan koulussa oman turvallisuutensa vuoksi tiettyjä tilanteita, paikkoja ja ihmisiä. Rasismin monimuotoisuus on haastavaa, sillä yksilöiden kokemukset siitä vaihtelevat sukupuolen, kulttuurisen taustan ja paikallisen ympäristön mukaan. Esimerkiksi somalittö saa osakseen erilaista kohtelua kuin venäläistaustainen poika. Myös oppilaan vertaisryhmä, se liikkuuko hän suomalaisten vai maahanmuuttajataustaisten nuorten ryhmässä, vaikuttaa usein siihen, millaisena hänet nähdään ja kohdataan. Koulut vaihtelevat ilmapiiriltään siinä, miten herkästi siellä tunnustetaan paikallisia tapoja tehdä ja arvottaa yksilöiden välisiä eroja. Vähemmistöön kuuluva ”erilainen” lapsi tai nuori ei ole ongelma, vaan ongelma on koulun käytännössä, jos ne eivät kykene kohtaamaan erilaisuutta. (Souto 2013a; Warinowski 2017, 244.)

Souto (2013b) toteaa, että kulttuurisen erilaisuuden kohtaaminen on jotain ”tavallisesta suomalaisuudesta” poikkeavaa, mikä voidaan kokea uhaksi. Pelko erilaisuutta kohtaan ei ole vain yksilön sisäinen tunne, vaan se liittyy sosiaalisiin suhteisiin ja rajojen muodostamiseen. Pelottelulla uhkaaminen tekee näkyväksi sen, miten perinteillä puolustetaan oikeutettua kulttuurisesti ja ”rodullisesti” muuttumatonta ”tavallista suomalaisuutta”. Pelko saa valitsemaan ne, jotka kuuluvat sisäpiiriin ja

ketkä halutaan jättää ulkopuolelle sekä joita kohtaan rajoja pyritään puolustamaan. Se saa myös toistamaan stereotyyppioita, jotka sisältävät turvattomuutta ruokkivia uhkakuvia. Pelko on myös kulttuurisesti ja rodullisesti hierarkisoitunutta sekä sukupuolittunutta. Uhkakuvia kohdistetaan erityisesti pakolaisia, venäläisiä ja maahanmuuttajataustaisia poikia kohtaan. Sama koskee myös passiivista suvaitsevaisuutta toisia kohtaan. Tullakseen nähdä mahdollisena kaverina, maahanmuuttajataustaiset joutuvat ylittämään lähtökohtaisen epäilyttävyyden rajan ja todistamaan oman kunnollisuutensa ja luotettavuutensa. Tämä tekee arjesta monelle maahanmuuttajalle raskasta, turhauttavaa ja henkilökohtaisesti loukkaavaa, mutta se myös ruokkii yleisesti varauksellisuutta ja epäluuloa suomalaisia kohtaan. (Souto 2013b, 324–326.)

Pelko ja pelottelu ovat vallankäyttöä, jonka avulla esimerkiksi koulussa otetaan haltuun fyysistä ja symbolista tilaa. Souto (2013b) kuvaa tutkimuksessaan koulutilanteita, joissa jotkut nuoret hiljentävät maahanmuuttajataustaisia nuoria katsomalla heitä halveksivasti, solvaamalla tai tönnimällä. Toimimalla hiljennetään myös ne nuoret, jotka haluaisivat kohdata maahanmuuttajat. Toiminnan tarkoituksena on kontrolloida kouluyhteisön järjestäytymisen perustaa. ”Toisin toimivat” nuoret, kuten maahanmuuttajapoikien kanssa seurustelevat tytöt, joutuvat huorittelun ja siveellisen häpäisyn kohteeksi. Näin rasismi vaikuttaa myös suomalaisnuorten arkeen ja heidän sosiaalisiin suhteisiinsa sekä tyttönä ja poikana olemiseen. (Souto 2013b, 325.) Myös Zacheus ym. (2017) osoittavat haastattelemiensa pääkaupunkiseudun ja Turun yhdeksäsluokkalaisten maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kohdanneen rasismia koko elämänsä ajan. Heille rasismi tarkoitti ennen kaikkea sanallista pilkantekoa, vitsailua pakolaiskliseillä ja siihen liittyvällä maahanmuuttajien avuttomuudella. Nauramattomuus näihin vitseihin merkitsi usein ryhmästä ulossulkemista. (Zacheus ym. 2017, 8.)

Kouluterveyskyselyjen tulosten mukaan noin kolmannes oppilaista on kokenut syrjivää koulukiusaamista. Se kohdistuu erityisesti ulkomailla syntyneisiin nuoriin ja poikiin. Vuonna 2017 koulukiusaamista oli kokenut 27 prosenttia ulkomaista syntyperää olevista pojista, kun vastaavan kokemuksen ilmoitti suomalaissyntyperää olevista pojista viisi prosenttia. Myös maahanmuuttajataustaisia tyttöjä kiusattiin kaksi kertaa enemmän kuin suomalaissyntyperää olevia tyttöjä. Joka kolmannen ulkomailla syntyneen pojan kimppeun oli käyty lyöden, potkien tai asetta käyttäen viimeksi kuluneen vuoden aikana. Vastaava luku suomalaista syntyperää olevilla pojilla oli kahdeksan prosenttia. Ilmiön yleisyydessä ei ole tapahtunut muutoksia viimeisten vuosien aikana. Erot ryhmien välillä ovat myös pysyneet lähes samansuuruisina. (Halme ym. 2017, 3.)

Soudon (2013b) kuvaamien joensuulaisen yläkoulun monikulttuuristen luokkien maahanmuuttajapiireissä koettiin, että vain väkivalta ja kovilla takaisin antaminen oli ainoa keino puolustaa itseään ja saada olla rauhassa. Tutkimus osoittaa, kuinka nuorten neuvottelut yhteiselämän pelisäännöistä kääntyivät väkivallan läpäisemäksi kamppailuksi kulttuurisesta tunnistamisesta ja oikeudesta koulun julkiseen tilaan. Etenkin poikien kohdalla keskinäisen hierarkian rakentaminen perustui arkipäivän rasismiin ja väkivaltaan sekä siihen vastaamiseen. Väkivallalla vastaaminen vahvisti suomalaissyntyisten keskuudessa ylläpidettävää käsitystä maahanmuuttajataustaisten uhkaavuudesta ja aggressiivisuudesta. Kaikki tämä kertoo vastarinnan vaikeudesta ja siitä, kuinka rasismin uhrien olisi kyettävä osoittamaan rasismin tuottama eriarvoisuus ja haastamaan sen takana olevat eronteot. (Souto 2013b, 327.)

Syrjinnän ja rasismien kokemuksista puhuminen on vaikeaa ja niistä vaietaan koulussa ja kotona. Näin lapset ja nuoret jäävät usein yksin näiden ulossulkemisen kokemusten kanssa. Soudon (2013b) mukaan maahanmuuttajataustaiset nuoret kokevat, että opettajat harvoin kykenevät tai haluavat puuttua rasismiin. Maahanmuuttajanuoret voivat puhua kokemuksistaan vain toisten maahanmuuttajien muodostamissa ryhmissä. (Souto 2013a; ks. myös Zacheus ym. 2017, 8.) Kiusaamisesta ja syrjinnästä kertomatta jättäminen koulun aikuisille voi johtua myös heikosta suomen kielen taidosta. On tärkeää tiedostaa, että kieli liittyy oppilaan kohdalla paljon muuhunkin kuin akateemiseen oppimiseen. (Bernelius & Huilla 2021, 72.) Syrjintä ja rasismi tapahtuvat ”näkyvästi”, vaietusti ja vähättelevästi, mikä myös vaikeuttaa siitä puhumista. Suomalaisten nuorten kulttuurissa näyttää myös vallitsevan ”hiljaisuuden koodi”, jonka vuoksi nuoret vaikenevat syrjintä- ja kiusaamistilanteista opettajien edessä. Nämä kokemukset voivat johtaa siihen, että nuori ei enää viihdy koulussa ja menettää uskonsa koulunkäyntiin sekä tulevaisuuden opiskelu- ja työmahdollisuuksiin. Integroitumisen vaikeudet ilmenevät ulkopuolisuuden tunteina, yksinäisyytenä, koti-ikävä, ongelmina perheessä, alistumisena, työttömyytenä ja mielenterveysongelmina. (Souto 2013b, 327; Aden 2009, 31.) Murrosikäiset tytöt ovat erityisen herkkiä menettämään itsetuntonsa ja -luottamuksensa. Tytöt kohtaavat poikia suurempia esteitä muodostaessaan sukupuoli-identiteettiään, etnistä identiteettiään kotoutumisstressin paineessa. (Zacheus ym. 2017, 10.)

Kouluterveyskyselyn mukaan noin 33 prosenttia ulkomailla syntyneistä pojista ja 20 prosenttia tytöistä on ilman läheistä ystävää (Halme ym. 2017, 7–8). Suomalaista syntyperää olevista pojista yhdeksällä ja tytöistä kuudella prosentilla ei ollut läheistä ystävää, joten he kokivat paljon vähemmän yksinäisyyttä kuin ulkomailla syntyneet pojat ja tytöt. Pitkäaikaisen yksinäisyyden on todettu heikentävän elämänlaatua ja hyvinvointia sekä olevan riskitekijä psyykkiselle ja fyysiselle terveydelle. Yksinäisyys heijastuu myös moniin koulunkäynnin pulmiin, kuten lintsaamiseen ja uupumusasteiseen väsymykseen. (Väljærvi 2019, 16.) Koulusta lintsaaminen on yleisintä maahanmuuttajataustaisilla, jotka asuvat sijoitettuna ja joilla on kognitiivisia tai fyysisiä toimintarajoitteita (Halme ym. 2018, 59).

Maahanmuuttajataustaisilla nuorilla on keskusteluvaikeuksia vanhempiensa kanssa yleisemmin kuin suomalaissyntyisillä nuorilla. Kouluterveyskyselyyn vastanneista ulkomailla syntyneistä pojista 25 prosenttia ja tytöistä 19 prosenttia koki, että he eivät juuri koskaan pysty keskustelemaan omista asioistaan vanhempiensa kanssa. Vastaavat luvut ovat suomalaissyntyisillä pojilla viisi prosenttia ja tytöillä yhdeksän prosenttia. (Halme ym. 2017, 5.) Nuoren ja vanhemman välisellä keskusteluyhteydellä on nähty olevan suojaava ja kannatteleva vaikutus nuoren hyvinvoinnille. Keskusteluvaikeudet voivat taas vaikuttaa muun muassa nuorten masennus- ja ahdistuneisuusoireiluun. (Wargh ym. 2015.)

Maahanmuuton seurauksena roolit perheessä voivat muuttua siten, että nuoresta tulee koko perheen tukija nopeamman sopeutumisen tai kielen oppimisen myötä. Kotouttamistoimissa olisi huomioitava vanhempien informoinnin ja vanhemmuuden tuen tarpeet, jotta pystyttäisiin ehkäisemään sukupolvien välistä eritahtista kotoutumista (Laatikainen ym. 2014, 94). Koulussa ja vapaa-ajalla suomalaista kulttuuria omaksunut maahanmuuttajanuori joutuu kamppailemaan kodin arjessa läsnä olevan kulttuurin odotusten ja uuden kulttuurin tuomien haasteiden kanssa. Tämä voi aiheuttaa ristiriitoja myös perheen sisällä, eikä nuori halua kertoa omista ikävistä

asioistaan vanhemmilleen. Pääkaupunkiseudun somali- ja kurditaustaisista nuorista tehdyssä tutkimuksessa havaittiin, että näiden nuorten perheet olivat kantaväestön perheitä suurempia ja sukulaisverkostot muihin Suomessa asuviin sukulaisiin olivat kiinteät. Kiinteät suhteet vanhempiin ja omaan etniseen yhteisöön tukevat ja vahvistavat nuorten etnistä identiteettiä. (Gartner ym. 2013; ks. myös Laatikainen ym. 2014, 94.)

Nuorten terveys ja hyvinvointi on sidoksissa heidän subjektiivisiin kokemuksiinsa mukaan ottamisesta, tasa-arvoisuudesta vertaissuhteista ja hyväksynnästä. Nuoret haluavat kokea olevansa tasavertaisia toimijoita. Maahanmuuttajataustaisilla tunne omasta kulttuurisesta kyvykkyydestä ja tietämys omasta taustakulttuurista on myös havaittu mielenterveyttä suojaaviksi tekijöiksi. Mitä huonommaksi nuori tunsikin oman kulttuurisen pätevyytensä vanhempiensa kulttuurista, sitä masennukselle alttiimpi hän oli. Suomen venäläistäustaisista nuorista tehty tutkimus osoitti, että mielen hyvinvointiin vaikuttaa vanhemmilta saatu tuki. Pojalle on tärkeää isältä saatu tuki ja tytölle äidiltä saatu tuki. (Kärkkäinen & Säävälä 2015, 47–48, 50.)

Monikulttuurisuuden, etnisyyden ja rasismien kysymyksiä tulisi tarkastella koko kouluyhteisön ja koulutusjärjestelmän asiana. Erityisesti olisi syytä problematisoida suomalaisen kulttuurin ja valkoisuuden poissulkevia ja rajoittavia normeja. Maahanmuuttajataustaisuutta ja monikulttuurisuutta tulisi tarkastella moniulotteisena ilmiönä. Ei ole olemassa yhtä monikulttuurisuutta tai tietynlaista maahanmuuttajaa, vaan monia ja hyvin erilaisissa asemassa olevia yhteisöjä ja yksilöitä. Yhteisöt eivät ole tarkkarajaisia, vaan ne sisältävät erilaisia risteäviä eroja kuten sukupuoli, luokka, seksuaalisuus tai vammaisuus. (Tuori 2012, 279, 281–282.)

Koulussa on tärkeää keskustella siitä, miten rasismi ymmärretään ja miten se määritellään, toisin sanoen siitä, mitä pidetään rasismina ja puuttumisen arvoisena. Nuorille tulisi antaa välineitä purkaa muukalaispelon takana olevia, historiallisia toiseuden näkemisen ja kohtaamisen tapoja. Pelko ei ole rasismien kohteen syy, minkä vuoksi koulussa tulisi olla mahdollisuuksia tuoda esiin ja käsitellä pelon tunteita. Tärkeää olisi myös luoda tilanteita, joissa vähemmistön ääni tulee kuulluksi. Asiaa ei tuotaisi esille vain kulttuuritietoisuuksien tai teemapäivien kautta, vaan läpikäymällä rasismien läsnäoloa koulussa avoimesti ja rohkeasti. (Souto 2013b, 327–328.) Maahanmuuttajataustaisten nuorten koulunkäyntiä helpottaisi, jos heidän keskinäinen erilaisuutensa nähtäisiin koulussa tavanomaisuutena ja ”normaalina” asiana ja heidän yksilöllisyytensä olisi positiivinen resurssi, sen sijaan että heitä lähestytään ongelmakeskeisesti ja poikkeavuutena, joka täytyisi ratkaista. (Turtiainen & Rezai 2018, 217.) Bernelius ja Huilla (2021) esittävät, että maahanmuuttotustaisten lasten osaamista on vahvistettava kehittämällä valmistavan opetuksen pakollisuutta ja tarjoamalla oman äidinkielen sekä S2-kielen opetusta ja kolmiportaista tukea. Lisäksi olisi tärkeää puuttua rasismiin ja syrjäyttäviin käytäntöihin, jotka vaihtelevat eri taustoista tulevilla lapsilla. Erityisesti ”näkyvät vähemmistöt” ovat alttiimpia kohtaamaan syrjintää ja rasismia. Myös Suomessa pitkään asuneet vähemmistöt, kuten venäjänkieliset ja romanit, kohtaavat toisistaan poikkeavia rasismien aiheuttamia yhdenvertaisuusongelmia. (Bernelius & Huilla 2021, 70, 72.)

7.3 Koulun heteronormatiivisuus

Koulukulttuurissa neuvotellaan jatkuvasti myös mieheyden ja naiseuden hierarkioista ja normeista. Lapsuus ja nuoruus ovat keskeisiä ikävaiheita, jolloin paine omaksua sukupuoleen ja seksuaalisuuteen liittyvät ympäristön opit ja käsitykset ovat suuria (Lehtonen 2018, 121). Sukupuoliroolit sekä maskuliinisuuden ja feminiinisuuden normit vaikuttavat siihen, miten lapset ja nuoret kohtelevat toisiaan, sekä heidän omaksumiinsa identiteetteihin ja käyttäytymismalleihin. Normien ulkopuolella on vain vähän liikkumavaraa, ja niiden rikkominen voi kostautua sosiaalisesti. (Sveriges kommuner och Landsting 2019, 35.) Hetero-olettamuksen ylläpito ja kyseenalaistaminen ovat myös osa arkea. Monen oppilaan yllä leijuu pelko tulla leimatuksi homoksi tai lesboksi. Suhtautuminen tähän vaihtelee yksilöllisesti, mutta ”normaaliksi” miellettyä heteroseksuaalisuuden korostamista on vaikea välttää. (Lehtonen 2002, 156.)

Kulttuuriset asenteet leimaavat suhtautumista sukupuoliin ja luovat niille eriarvoisia asemia. Näillä odotuksilla ja ajattelumalleilla on vaikutusta lasten ja nuorten hyvinvointiin. Suomalaisessa yhteiskunnassa heteronormatiivinen ajattelutapa heijastuu instituutioihin, rakenteisiin, ihmissuhteisiin ja käytäntöihin. Heteronormatiivisuus tuottaa sukupuolet ja niihin kohdistuvat odotukset, mutta myös rajaa ihmisten mahdollisuuksia, haluja ja keinoja ilmaista itseään sekä valintoja ihmissuhteissa, työssä, harrastuksissa ja opinnoissa. Normin mukaista on ajatella, että ”punainen on tyttöjen väri” tai ”pojat eivät itke”. (Lehtonen 2018, 125.)

Koulussa heteronormatiivisuutta pidetään edelleen kyseenalaistamattomana ja ensisijaisena ajattelumallina (Heikkinen & Huuki 2005, 19). Heteronormatiivisen ajattelun mukaan sukupuoliryhmät ovat sisäisesti yhtenäisiä, mutta keskenään vastakkaisia ja hierarkkisia siten, että miehet ja mieheys nähdään arvokkaampana kuin naiset ja naiseus. (Lehtonen 2012, 23.) Homoseksuaalisuutta kohdellaan kuin erikoistapausta, sillä se on poikkeus hetero- ja maskuliinisuusnormeista (Heikkinen & Huuki 2005, 22). Lehtosen (2002) mukaan naiseuden rakentamisen kontrollivälineenä pidetään tytön mainetta ja mahdollista huoraksi leimaamista. Sukupuolirajoja voi rikkoa tytön maskuliininen käyttäytyminen tai pukeutuminen. Heteroseksuaalisuuden merkkinä ovat suhteet poikiin ja samalla niiden määrän peittely eli kunnollisen tytön maineen varjelu. (Lehtonen 2002, 156–157.)

Huukin (2010) mukaan pojat kasvavat heteronormatiivisessa kulttuurissa, jossa miesten ei sallita näyttävän herkkyyttä ja jossa feminiinisenä pidetystä on luovuttava. Siten esimerkiksi poikien ja miesten välinen koskettaminen on sallittua vain harvoissa tilanteissa ja erityisillä tavoilla, esimerkiksi urheilussa. Pojan kasvaessa välittäminen suuntautuu yhä selkeämmin kohti kulttuurisesti hyväksytyin maskuliinisuuden rakentamista, joka kietoutuu samalla statuksen hankkimiseen ja ylläpitoon sekä hierarkiahakuisuuteen. Nuorten miesten mikrokulttuuriset käytänteet ovat jatkuvaa neuvottelua maskuliinisesta toimijuudesta ja siihen liittyvästä kulttuurisesta normistosta. (Huuki 2010, 15–16.)

Lehtonen (2018) osoittaa poikiin kohdistuvien tutkimusten perustuvan heteronormatiiviseen lähtökohtaan, jossa korostetaan biologista sukupuolieroita sitomalla se hetero-oletuksiin. Normista poikkeaviin poikiin kohdistuu koulussa enemmän epäasiallista kohtelua, kiusaamista, väkivaltaa tai syrjintää verrattuna vastaaviin tyttöihin. Tämä taustalla on poikien rajatumpi rooli vertaisryh-

mässä. Koulussa ei-heteroseksuaaliset pojat ja transnuoret joutuvat päivittäin valintatilanteisiin, jossa heidän joutuvat päättämään, miten salata sukupuoli tai seksuaalisuus, miten suhtautua kiusaamiseen tai ympäröivään normipaineeseen. He joutuvat pohtimaan selviytymiskeinoja pärjätäkseen monimutkaisessa koulun ihmissuhdeverkostossa, jonka jäseniä he eivät itse ole useinkaan voineet valita. Nämä kouluajan kokemukset ja heteronormatiiviset odotukset voivat heijastua myös nuorten myöhempiin koulutus- ja uravalintoihin. Tullakseen hyväksytyksi koulu yhteisössä ja kaveripiirissään ei-heteroseksuaaliset nuoret miehet ja transnuoret ovat oppineet toimimaan sukupuolinormien mukaan. He salaavat oman seksuaalisuutensa ja sukupuolensa sekä tekevät norminmukaisia valintoja välttääkseen kiusatuksi tulemisen. (Lehtonen 2018, 128–132.)

Maaseudulla asuvat vähemmistöihin kuuluvat nuoret salasivat seksuaalisuutensa ja sukupuoli-kokemuksensa useammin kuin pääkaupunkiseudun nuoret sekä koulussa niin opettajilta, muulta henkilökunnalta kuin koulukavereiltaan, että muissa ympäristöissään, kuten perheeltä ja suvulta. Pääkaupunkiseudun nuoret olivat kohdanneet enemmän myönteistä suhtautumista opiskelukavereiltaan kuin maaseudulla asuvat. Maaseudun ankarammaksi koettu ilmapiiri vaikutti myös nuorten koulutus- ja uravalintoihin. Opiskelemaan hakeuduttiin usein toiselle paikkakunnalle. Ei-heteroseksuaalisten miesvastaajien muuttohalukkuus oli naisia suurempi. Tätä selittää miesten naisia useammin kokema kielteisempi asenneilmapiiri ja kiusaaminen maaseudulla. Transnuorten kohdalla muuttohalukkuus ei ollut yhtä suurta. Heille mikään paikka Suomessa ei ollut tarpeeksi turvallinen, vaan maastamuutto oli näköpiirissä. Transnuorten tilanne vaikuttaa monin tavoin ongelmallisemmalta kuin ei-heteroseksuaalisten nuorten. Sukupuolinormeihin liittyvät paineet ja pulmat kohdistuvat eniten heihin. (Lehtonen 2018, 140–142.)

Myös vuoden 2019 kouluterveyskyselyn tulokset osoittavat, että suurimmat terveyden ja hyvinvoinnin haasteet olivat sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöillä. Niiden voidaan nähdä selittyvän koulun heteronormatiivisilla normeilla ja ulossulkemisen käytännöillä. Sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöihin kuuluvat nuoret olivat muita nuoria useammin yksinäisiä. Myös osallisuuden kokemukset olivat heille muita nuoria vähäisempiä. Yli puolella heistä on luvattomia poissaoloja ja koulu-uupumusta. He kokivat myös ahdistuneisuutta kolminkertaisesti enemmän kuin muut nuoret. (Jokela ym. 2020, 22.) Kouluterveyskyselyyn vastanneista noin 150 000 nuoresta sukupuolivähemmistöihin kertoi kuuluvansa noin 4700 ja seksuaalivähemmistöihin noin 13 000 nuorta. Heistä ulkomaalaistaustaisia (molemmat vanhemmat tai ainoa vanhempi on syntynyt ulkomailla) oli kahdeksan prosenttia. Kyselyyn vastanneista nuorista noin joka kymmenes kuuluu seksuaali- ja/tai sukupuolivähemmistöön, joten kyse ei siis ole mistään marginaalisesta ryhmästä. maahanmuuttajataustaisten nuorten tavoin seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin kuuluvat nuoret ovat moninainen ryhmä. Heidän kohtaamansa ennakkoluulot ja syrjintä perustuvat kuitenkin samoihin syihin. (Jokela ym. 2020, 2.)

7.4 Hegemoninen maskuliinisuus ja väkivallan kulttuuri

Opettajan toiminnalla on vaikutusta siihen, miten oppilaat näkevät itsensä. Tytöille ja pojille saattaa rakentua erilaisia luokituksia. Tytöille ”kiltti”, ”hiljainen tyttö” tai ”hyvä oppilas”, pojille taas ”reipas poika” tai ”kömpelö oppilas”. Näin heille tarjoutuu erilaisia kulttuurisesti hyväksytyjä

tiloja olla ja toimia, jotka samalla suuntaavat heitä kohti hyväksytyä ”tyttöyttä” ja ”poikuutta”. (Tainio, Palmu & Ikävalko 2010, 17; Salo 1999, Tolonen 1999; ks. myös Kalalahti 2014, 50.) Lunabba (2018) käyttää nimitystä kategorinen yleistys, kun hän viittaa poikiin, jotka nähdään usein koulun ongelmaryhmänä. Tällaisia sosiaalisia rakennelmia voidaan ymmärtää hegemonisen maskuliinisuuden avulla, joka kuvaa yhteiskunnan ja sen instituutioissa luotuja käsityksiä ja taustaoletuksia siitä, millaisia miehen ja poikien oletetaan olevan. Esimerkiksi tästä käy se, että pojat eivät näytä tunteita tai heitä ei kiinnosta lukea kirjoja tai ponnistella koulumenestyksen eteen. Kategoriset yleistyksen ovat luonteeltaan tilannekohtaisia, yksilöllisiä sekä erilaisia aikuis-oppilas-suhteita sisältäviä. (Lunabba 2018, 105–106, 109–110.)

Lunabban kategoriassa pojat, joita ei oteta vakavasti, viitataan ryhmään poikia, joita kuvataan myös usein diskurssilla ”pojat ovat poikia”. Vaikka nämä ongelmapojat alisuoriutuvat tai aiheuttavat näkyvää häiriötä koulussa, heidän käyttäytymistään ei kuitenkaan pidetä ongelmana. Pahimmillaan tämä diskurssi luo tilanteen, jossa poikien käyttäytyminen nähdään luonnollisena poikaolemuksena ja he saavat alisuoriutua rauhassa. Toinen ryhmä poikia, jotka herättävät kielteisiä tunteita, viittaa luokan toimintaa häiritsevään näkyvään ryhmään. Heidän käytöksensä saa opettajat antamaan jatkuvaa kielteistä palautetta. Missä määrin näihin poikiin kohdistuvat toimenpiteet liittyvät luokan työrauhan ylläpitämiseen sen sijaan, että opettaja tarkastelisi heidän käyttäytymistään heidän erityistarpeidensa näkökulmasta? Ovatko nämä pojat hegemonisessa asemassa luokassa? Työrauhaongelmat tulisikin erottaa poikien omakohtaisista ongelmista. Toimenpiteet ja suhtautuminen poikiin eroaisivat silloin kontrollista empaattiseen pohdintaan häiriökäyttäytymisen syistä. Kolmas ryhmä poikia muodostuu pojista, jotka eivät herätä tunteita. Nämä luokan hiljaiset jäävät kahden edellä mainitun ryhmän varjoon. Heistä monet opettajat kokevat olevansa huolissaan, sillä poikien hiljaisuus on jotain poikkeuksellista ja silmiinpistävää. Hiljaiset tytöt ovat vähemmän huomiota herättäviä. Nämä hiljaiset pojat voivat aiheuttaa opettajissa riittämättömyyden tunnetta omasta kyvyttömyydestä varata riittävästi tilaa heidän huomioimiselleen. Pojat, jotka eivät herätä huomiota, eivät piiloudu hiljaisuudellaan, vaan pikemminkin tavanomaisuudellaan. Yleisesti keskeisiin kuuluvat pojat ovat niitä, joista ei tiedetä paljoa. Poikien ”ihan hyvin” menestyvä ryhmä saa harvemmin huomiota poikakeskustelussa. (Lunabba 2018, 109–110.)

Kaikki maskuliinisuus ei kuitenkaan ole hegemonista tai yksi etuoikeutettu joukko, vaan se sisältää myös marginaalissa olevia ihmisryhmiä, kuten vammaisia, seksuaalivähemmistöjä tai alimpien yhteiskuntaluokkien kansalaisia. Haavoittuvassa asemassa olevat pojat joutuvat muiden altavastajaryhmien tavoin alistumaan hegemoniselle maskuliinisuudelle ja puolustamaan oikeuttaan tulla huomioiduksi. Useissa tutkimuksissa on todettu poikien saavat tyttöjä enemmän huomiota koulussa tai asennoituvan kouluun kielteisesti, mutta hyvä kysymys on, keihin poikiin tämä huomio oikeasti kohdistuu? (Lunabba 2018, 108; Lahelma 2009, 142.)

Vuoden 2019 kouluterveyskyselyssä perusopetuksen neljättä ja viidettä luokkaa käyvistä lapsista 12 prosenttia ilmoitti kokeneensa fyysistä uhkaa vähintään kerran viimeksi kuluneen vuoden aikana. Fyysisen uhan kokemukset kasvoivat hieman yläkoulunuorilla. Yläkoulussa pojilla fyysisen uhan kokemuksia oli 20 prosentilla ja tytöistä 14 prosentilla. Viimeisen kymmenen vuoden aikana fyysisen uhan kokemukset ovat vähentyneet kaikkien kohdalla. Pojat kokevat tulleen kiusatuksi yleisemmin kuin tytöt kaikissa ikäryhmissä. Yläkoululaisten kiusaamisen tavoissa suurimmat erot olivat poikien kohdalla, joilla kiusaaminen tapahtuu lyömällä, potki-

malla ja tönimällä. Tyttöjen kiusaaminen oli enemmän kaveriporukan ulkopuolelle jättämistä. Sukupuolisensitiiviset tutkimukset osoittavat, että myös pojat käyttävät verbaalista, visuaalista ja psykologista väkivaltaa ja tytöt fyysistä väkivaltaa (ks. Salmivalli 1998). Kouluväkivaltaan on etsitty syitä myös sosioekonomisista ja perheeseen liittyvistä ongelmista tai tiettyjen yksilöiden aggressiivisuudesta. Koulun erilaisissa vuorovaikutustilanteissa tuotetaan ja muokataan oikeana pidettyä ja hyväksyttyä käyttäytymistä sekä yksilöiden identiteettejä ja heidän välisiään valta-hierarkioita. (Manninen 2005, 31–32.) Kiusaaminen on kuitenkin vähentynyt etenkin pojilla ja erot poikien ja tyttöjen välillä ovat kaventuneet viimeisen kymmenen vuoden aikana. (THL 2019b; Halme, Hedman, Ikonen & Rajala 2018, 17.)

Poikien harjoittama kouluväkivalta kietoutuu eri tavoin hegemoniseen maskuliinisuuteen. Se on kulttuurisesti hyväksytyyn maskuliinisuuden rajojen kontrollointia suhteessa feminiinisyteen, statuksen vahvistamista ja ylläpitoa sekä poikien ja tyttöjen keskinäistä asemointia oppilasyhteisön hierarkkisessa järjestyksessä. Arvostuksen ja korkeamman statuksen hakeminen ryhmässä ajaa pojat ottamaan itselleen enemmän tilaa sekä fyysisesti että sosiaalisesti. Pojat joutuvat omaksumaan sosiaalisen vaatimuksen esimerkiksi pukeutumisesta, puhumista ja liikkumisesta poikamaisena pidetyillä tavoilla sekä tiettyjen tunteiden, kuten pelon, mielipahan tai herkkyyden piilottamisen. (Huuki 2010, 4.) Jo päiväkotikäisten poikien on nähty tunnistavan valtasuhteita ja neuvottelevan niistä tavoilla, jotka tukevat hegemonisen maskuliinisuuden rakentumista. Hegemoninen maskuliinisuus on mukana tukemassa sukupuolinormatiikkaan sisältyvän aggressiivisuuden normalisointia päiväkodin ja koulun tiloissa osana hyväksyttyä ja luonnollista poikana toimimista ja kasvamista. Poikien keskinäinen valtakamppailu voi sisältää verbaalista ja fyysistä väkivaltaa, seksuaalista häirintää, homofobiaa tai rasismia. Myös kiusaaminen on osa lasten ja nuorten ihmissuhteiden välistä heteroseksuaalista sukupuolihierarkiaa, jossa hegemonisen maskuliinisuuden rakentumisen varjolla oikeutetaan esimerkiksi tyttöihin kohdistuva seksuaalinen häirintä. Yksi esimerkki maskuliinisuuden vaatimuksista ovat alatyyliset kommentit, joita pitää osata antaa ja ottaa vastaan. (Huuki 2018, 183; Sveriges kommuner och landsting 2019, 34–35, 52.)

Naissukupuoli, nuori ikä, vähemmistöön kuuluminen ja pienituloisuus lisäävät merkittävällä tavalla sukupuolistuneen väkivaltakokemuksen kasautumisen riskiä (Ollus, Tanskanen, Honkatukia & Kainulainen 2019, 48). Lapset kehittävät erilaisia selviytymisstrategioita epänormaaleihin tilanteisiin. Joku uppoutuu omaan maailmaansa, toinen harrastuksiin tai koulunkäyntiin. (Halme ym. 2018, 33.) Turvallisten, pysyvien ja hoivaavien ihmissuhteiden merkitys on avainasemassa lasten ja nuorten suojaamiseksi ja terveen kehityksen turvaamiseksi (Flinck & Paavilainen 2016, 94).

Seksuaalinen ja sukupuoleen perustuva häirintä on tasa-arvolaisissa tarkoitettua syrjintää. Seksuaalisella häirinnällä tarkoitetaan sanallista, sanatonta tai fyysistä, luonteeltaan seksuaalista ei-toivottua käytöstä, jolla tarkoituksellisesti tai tosiasiallisesti loukataan henkilön henkistä tai fyysistä koskemattomuutta esimerkiksi luomalla uhkaava, nöyryyttävä tai ahdistava ilmapiiri (L609/1986 § 7). Lapset ja nuoret kohtaavat seksuaalista häirintää jo perusopetuksen alaluokilla. Vuoden 2019 kouluterveyskyselyn mukaan neljättä ja viidettä luokkaa käyvistä lapsista neljä prosenttia ilmoitti kokeneensa seksuaalista kommentointia, ehdottelua, viestintää tai kuvamateriaalin näyttämistä vähintään kerran viimeksi kuluneen vuoden aikana. Sukupuolten välillä ei ollut eroa. Ilmiön sukupuolittuminen vahvistuu yläluokille siirryttäessä. Tyttöillä seksuaalisen häirinnän kokemukset ovat huomattavasti yleisempiä kuin pojilla. Yläluokkalaisista kahdeksatta

ja yhdeksättä luokkaa käyvistä joka neljännes, tytöt useammin kuin pojat, koki vähintään kerran viimeksi kuluneen vuoden aikana seksuaalista ehdottelua tai ahdistelua. Yleisemmin sitä tapahtui puhelimesta, internetissä tai julkisissa tiloissa. Noin joka kymmenes tyttö ilmoitti kokeneensa seksuaalista väkivaltaa vähintään kerran vuoden aikana. Nuorista noin joka neljäs oli kertonut kokemuksistaan jollekin aikuiselle, tytöt poikia useammin. Pojat ilmoittivat saaneensa tyttöjä useammin apua ja tukea kokemuksiinsa koulun aikuisilta ja palveluista koulun ulkopuolelta. (THL 2019b.) Sijoitetuilla lapsilla oli jopa viisinkertainen riski seksuaalisen väkivallan kokemiselle verrattaessa vanhempansa luona asuviin. Myös seksuaalivähemmistöihin kuuluvien, erityisesti poikien, kokema seksuaalinen väkivalta on huomattavasti yleisempää kuin muiden nuorten. (Väljærvi 2019, 54.)

Tytöillä on kokemuksia seksuaalisesta väkivallasta kolme kertaa enemmän kuin pojilla. Tyttöjen kokeman seksuaalisen ehdottelun tai ahdistelun määrä sekä yläkoulussa, lukiossa että ammattikoulussa on viisinkertaista suhteessa poikien kokemuksiin. Tytöt kokevat harvemmin, että he saavat tukea kokemansa seksuaalisen häirinnän vuoksi koulun aikuisilta tai koulun ulkopuolisista palveluista. Onkin pohdittava, miten tytöt ja pojat kokevat tuen saamisen ja millaista apua he tarvitsevat. Pelastakaa Lapset-järjestön tekemän selvityksen (2018) mukaan häpeä on suurin syy siihen, miksi lapset ja nuoret eivät kerro seksuaalisesta häirinnästä aikuisille. Lähes 50 prosenttia tytöistä ja yli 20 prosenttia pojista oli tätä mieltä. Suuri aikuiselle kertomisen este on myös mahdollinen nuoren digitaalisen median käyttörajoitus. (Pelastakaa Lapset 2018, 23.)

Vuonna 2017 sosiaalisessa mediassa käynnistynyt seksuaalista häirintää ja seksuaalista väkivaltaa vastustava #Metoo-kampanja on tehnyt ennennäkemättömällä tavalla näkyväksi häirinnän ulottuvuuksia ja vaikutuksia naisten ja naiseksi itsensä kokevien elämään. Myös vihapuhe on otettu viime vuosina kriittisen tarkastelun kohteeksi. Vaikka osa miehistä ja pojista kokee seksuaalista häirintää ja vihapuhetta, se on yleisempää naisille ja tytöille. Naisten ja tyttöjen suhtautuminen häirintään on ristiriitaista: yhtäältä sitä vähätellään, mutta toisaalta sitä vastaan suojaudutaan. Yleisissä keskusteluissa vastuu häirinnän tapahtumisesta asetetaan usein naisille ja tytöille. Heitä kehoitetaan omalla käyttäytymisellään huolehtimaan siitä, että he välttelevät paikkoja ja tilanteita, joissa he voivat joutua häirinnän kohteiksi. Häirinnän kokemukset voivat heikentää naisten ja tyttöjen hyvinvointia, varsinkin jos häirintä on jatkuvaa eikä kukaan ulkopuolinen puutu siihen. Seksuaalisella häirinnällä on rakenteellisia vaikutuksia, sillä se heikentää naisten ja tyttöjen mahdollisuuksia osallistua ja toteuttaa itseään yhteiskunnan jäseninä. (Ollus, Tanskanen, Honkatukia & Kainulainen 2019, 34.)

7.5 Lasten ja nuorten koulunkäynti ja koulutusvalinnat

Nuorten arjen näkökulmasta ei ole yhdentekevää, minkälaisessa paikassa ja kenen kanssa nuoruutta eletään ja elämää rakennetaan. Nuorten kulttuuriset ryhmät, sosiaalinen toiminta ja elämäntilanteet ovat kiinni paikallisissa viitekehyksissä, vaikka he omaksuvat virikkeitä ja peilauskohteita globaaleista kulttuureista. Elämää eletään aina jossakin paikassa ja paikalla on merkitystä nuorten itsemäärittelyyn, unelmien ja henkilökohtaisten elämänhorisonttien muodostamiseen. Nuorten koulutusvalintoja syrjäseuduilla tutkineet Armila ja Käyhkö (2018) tuovat esiin

alueellisen eriarvoistumisen synnyttämän ”kouluverkon silmäkokojen kasvun” Suomen erilaisilla reuna-alueilla. Reuna-alueiden nuorten toiveet ja ratkaisut toisen asteen koulutusvalinnoissa noudattelevat yleisiä rakenteellisia, diskursiivisia ja nuorisokulttuurisia trendejä, mutta niissä näkyy eri tavoin vahvasti myös syrjäseutuisuuteen, pitkiin välimatkoihin ja kehnoihin kulkuyhteyksiin liittyviä kompromisseja ja luopumisia. (Armila & Käyhkö 2018, 1–2, 141–144.) Oker-Blom (2021, 42) osoittaa selvityksessään, että myös ruotsinkielisillä nuorilla voi olla pitkät koulumatkat yläkouluihin, ammatillista oppilaitoksista puhumattakaan.

Kansallisten oppimistulosarviointien ja kansainvälisten tutkimusten tulokset pienten paikkakuntien ja haja-asutusalueiden poikien heikoista oppimistuloksista, osaamisesta ja kouluun kiinnittymisestä ovat herättäneet tutkijat etsimään vastauksia näiden syrjäisimmillä seuduilla asuvien nuorten elinoloihin ja opinpolun valintamahdollisuuksiin. Laukkanen ja Lauriala (2011) osoittavat, että pohjoisen poikien kouluviihtymättömyys liittyy huonoksi koettuun koulun ilma-piiriin, epäoikeudenmukaisuuden kokemuksiin, koulutyön rasittavuuteen ja yksitoikkoisuuteen sekä koulun ”pakkoihin”. Pojat näkivät tyttöjä negatiivisemmin koulun ja opettajien arvostaman oppilasidentiteetin. Heillä ei ollut omaan ammatinvalintaan liittyviä haaveita tai esikuvia. (Laukkanen & Lauriala 2011, 422–431.) Muiden alueiden poikiin verrattuna harvaan asuttujen alueiden pojat uskoivat vähemmän koulutuksen parantavan työnsaantimahdollisuuksiaan. Kunnianhimmolla ja menestymisellä oli harvaan asutuilla alueiden nuorilla koulutusvalintoihin hieman vähemmän vaikutusta kuin muualla asuvilla nuorilla. (Pulkkinen & Rautopuro 2017, 22–23, 33.)

Nissinen ja Vuorinen (2018) tuovat esiin pääkaupunkiseudun hyvien luonnontieteen oppimistulosten yhteyden perheiden sosioekonomiseen tasoon ja kulttuuriseen pääomaan, mutta myös oppilaiden erilaisiin uraodotuksiin. Pääkaupunkiseudun monimuotoisemmat työmarkkinat ja ammatilliset verkostot sekä alueen laajempi jatko-koulutustarjonta vaikuttavat siihen, millaisena nuoret näkevät odotetun koulutustasonsa ja ammattiasemansa. Tätä kautta nuorille kehittyvä oma tavoitteenasettelu on yhteydessä opiskelumotivaatioon ja suoritustasoon koulussa. (Nissinen & Vuorinen 2018, 89.) Nuoret rakentavat omaa elämäänsä omilla valinnoillaan, mutta nämä valinnat eivät ole vapaita, vaan ne tehdään niistä asemista, missä nuoret elävät.

Armilan ja Käyhkön (2019) tutkimuksessa sukupuoli ilmenee perinteisenä ja kategorisena. Nuoret ovat työväenluokkaisia, kantasuomalaisia ja pienellä paikkakunnalla lapsuutensa viettäneitä. Sukupuoli kytkeytyy koulumenestykseen ja siihen liittyviin koulutusvalintoihin. Ensinnäkin tytöt menestyvät koulussa hyvin ja voivat hakeutua isompien paikkakuntien lukioihin tai haluumilleen ammattialoille. Heidän koulutusvalintansa ovat olleet selvillä jo varhaisessa vaiheessa. Päämäärään päästäkseen heidän on pitänyt panostaa koulunkäyntiin ja säästää omaa rahaa. Kaupunkikoulut näyttäytyvät kiinnostavina ja jännittävinä paikkoina, joissa on elämää ja ”säpinää”. Pieneltä paikkakunnalta pois pääseminen on tyttöjen koulutusvalintoja ohjaava tekijä. Toiseksi syrjäseudun paikalliset työmarkkinat ovat useimmiten sukupuolittuneita ja yksipuolisia, jolloin työllistymisen näkymät ovat heikkoja. Paikallisilla työmarkkinoilla on tilaa enemmän maskuliiniselle, ruumiillista työtä ja yrittäjyyttä edustavalle työlle. Monen pojan kohdalla pitkän aikavälin tähtäimessä onkin palaaminen omalle kotiseudulle tai niiden tapaisiin oloihin, joskin tässäkin on epävarmuutta työnsaantimahdollisuuksien suhteen. (Armila & Käyhkö 2018, 150–153.) Toisille halu jäädä asumaan omalle kotiseudulle voi olla myös ensisijainen tulevaisuudensuunnitelma, kuten Tuuva-Hongiston (2018) tutkimuksen tytöt ja pojat kertovat. Syrjäseutujen heikot työmarkkinat

edellyttävät itsensä työllistämistä esimerkiksi yrittäjyyden kautta. Tästä syystä myös koulutuksen arvo tai ura koulutuksen kautta jää sivuseikaksi. Varsinkin pojille itsensä työllistäminen on tuttua perheiden kautta ja sitä tukee oman itsenäisyyden ihannointi ja tee-se-itse-elämän vapaus. (Tuuva-Hongisto 2018, 32–33.)

Koulutuksellinen huono-osaisuus alueellistuu Berneliuksen ja Huillan (2021) mukaan tavalla, joka heikentää merkittävästi maantieteellisesti ja sosiaalisesti syrjään jäävien peruskoulujen edellytyksiä saavuttaa hyviä oppimistuloksia. Suuri osa erityisessä riskissä olevista kouluista sijaitsee isojen kaupunkien huono-osaistumisriskissä olevissa naapurustoissa. Ilmiö alkaa jo varhaiskasvatuksessa. Huono-osaistuvien asuinalueiden ja koulujen oppilaiden vanhempia yhdistää sosioekonominen huono-osaisuuden, esimerkiksi matalan koulutustason ja työttömyyden, nivoutuminen kielellisen eriytymisen kanssa. Sosioekonominen eriytyminen koskee sekä suomenkielisiä että vieraskielisiä oppilaita ja heijastuu koulun arkeen. Sosiaaliset ongelmat ja heikentyvä koulutususkko, rauhatonmuus ja sosiaaliset häiriöt korostuvat. Näihin on yritetty vaikuttaa lisäämällä oppilaiden osallisuuden kokemuksia ja koulumyönteisyyttä, moniammatillista yhteistyötä, koulun arjen toimivia rakenteita ja käytäntöjä, henkilökunnan kehittämismyönteisyyttä ja positiivisen erityiskohtelun rahoitusta. (Bernelius & Huilla 2021, 11, 53–54.)

Kuntien välisten erojen rinnalla alueellinen eriytyminen on selvää myös kuntien sisällä. Asuinalueiden sosioekonominen segregaatio eli naapurustojen välillä kasvavat koulutustason, tulotason ja hyvinvoinnin erot ovat erityisen vahvasti näkyvissä suurten kaupunkien sisällä (Bernelius & Huilla 2021). Nämä erot vaikuttavat yhtäältä koululaisten arjen ja elämänpiirin eriytymiseen naapurustoissa, sekä toisaalta koulujen välillä kasvaviin oppilaiden kotitaustan ja oppimistulosten eroihin. Kun perusopetuksen oppimistuloksia tarkastellaan maantieteellisen segregaation näkökulmasta, löydetään lasten ja nuorten hyvinvointiin ja sitä kautta oppimiseen ja opiskeluvaihtoihin liittyviä mahdollisia selityksiä. Tulo- ja varallisuuserojen on todettu kietoutuvan yhteen koulutukseen ja terveyteen liittyviin eriarvoisuuksiin. Varhaislapsuuden kotioloihin palautuvat ongelmat siirtyvät lapsen mukana kouluun. (Ahonen ym. 2015, 47.)

Naapurustojen välisen eriytymisen merkityksen voi havaita kuntatason sisäistä eriytymistä tarkastelemalla. Pääkaupunkiseudun kunnat menestyvät hyvin kaikilla kansallisilla mittareilla, vaikka osa seudun kouluista kuuluu oppimistulostarkasteluissa kansallisesti heikoimpaan kymmenykseen. Useissa kansallisissa arvioinneissa myös oppimistuloksiltaan maan heikoin koulu on paikantunut juuri pääkaupunkiseudulle. Suurissa kaupungeissa koulujen oppilasalueiden välillä on suuremmat koulutus- ja tulotason erot kuin koko maassa kuntien välillä. Näin ollen nuorten kasvuympäristöjen eriytyminen ei jäsenny vain kuntatasoisina eroina, vaan myös kuntien sisäisen segregaation tuottamina eroina. (Bernelius & Huilla 2021.) Koulujen välisistä eroista on ollut merkkejä esimerkiksi suomen kielen ja kirjallisuuden oppimistuloksissa jo vuoden 2010 arvioinnista lähtien (Kauppinen & Marjanen 2020, 82). Nämä tulokset haastavat yhtä perusopetuksen pääperiaatteista, jonka mukaan oppimisen tulee olla tasavertaista alueesta tai koulusta riippumatta.

Lähteminen ja jääminen korostuvat nuorten tulevaisuuspohdinnoissa. Pienillä paikkakunnilla nuorten ensimmäinen kouluvalinta koskee usein valintaa lähilukion tai kauempana sijaitsevan ammatillisen koulun välillä. Maaseutulukion valinta mahdollistaa useimmiten kotona asumisen, huolettomuuden keskiarvorajoilta ja turvallisuuden. Sen sijaan ammatillisen koulutuksen valinta

edellyttää useimmiten muuttoa toiselle paikkakunnalle. Syrjäseudulta nuori voi hakeutua kauemaksi opiskelemaan, jos hän saa perheestään emotionaalista ja taloudellista tukea, kokee tulevan ammattialan mielenkiintoiseksi tai sitä tukee oma harrastus. (Armila & Käyhkö 2018, 141–144.) Oppilaiden osaamisen ja koulutusmahdollisuuksien tasa-arvon näkökulmasta sekä kuntatasoisen että naapurustojen tasoisien eriytymisen tarkastelu on keskeistä. Kuntatason tekijöillä on erityisen suuri merkitys koulutuksen järjestämisen, hallinnon ja rahoituksen edellytyksiin, kun taas asuinalueiden tai naapurustojen eriytyminen vaikuttaa vahvasti esimerkiksi kouluihin oppimisen ympäristöinä sekä oppilaiden sosiaalisiin verkostoihin. Useimmille lapsille ja nuorille oma asuinnaapurusto ja lähikoulu ovat keskeisin kehitysympäristö, jonka verkostoilla, resursseilla ja roolimalleilla on keskeinen merkitys oman oppimisen suuntaamisessa ja tulevaisuushorisontin kehityksessä.

7.6 Oletuksista ja normituksista kohti asioiden esiin nostamista ja käytännön toimenpiteitä?

Lapset ja nuoret aloittavat opinpolun hyvin erilaisista perheen ja yhteiskunnan luomista lähtökohdista. He voivat kohdata koulupolkinsa aikana eriarvoistavia oletuksia, hierarkiaa ja kategorisointeja. Nämä eriarvoistavat tekijät on kytketty tässä luvussa sukupuolten välisiin ja sisäisiin eroihin ja eron tuottamiseen. Luvussa on tarkasteltu keskeisiä yhteiskunnassa ja koulussa vallitsevia sukupuolittuneita rakenteita ja käytäntöjä, joilla luodaan ja uusinnetaan eriarvoistavia asemia yksilöille sekä asetetaan heitä vallan suhteen eri paikkoihin.

Oppilas toimii sitoutuneemmin, kun hänen henkilökohtaiset ominaisuutensa, arvonsa, tarpeensa ja opetuskäytännöt ovat keskenään yhteneväisiä. Koulumyönteisyyden vaikuttaa paljon myös sukupuolittunut identiteetti, joka osaltaan vahvistuu opiskeluympäristön vuorovaikutuksessa koulutusalttiudeksi. Opettajan toiminnalla on merkitystä. Hän kohtaa oppilaan ja oppilasjoukon erilaisuuden omista lähtökohdistaan käsin. Luokan lämpimällä ja turvallisella ilmapiirillä sekä selkeillä säännöillä sekä työskentelyn rytmityksellä on todettu olevan tärkeä merkitys oppimiselle. Myös oppilaan taitojen ja persoonallisuuden on todettu vaikuttavan opettajan suhtautumiseen oppilasta kohtaan. Stereotyyppiset oletukset ja odotukset tytöistä ja pojista saattavat johtaa siihen, että tytöiltä, toisin kuin pojilta, odotetaan tunnollisuutta ja ahkeruutta. Poikien koulutyöskentelylle asetetut odotukset ruokkivat helposti itseään, kun he oppivat selviävänsä koulunkäynnistä vähemmälläkin ponnistelulla. Stereotyyppiset odotukset voivat liittyä myös muun kielisiin oppilaisiin. Opettaja saattaa asettaa odotukset maahanmuuttajataustaisen tytön suoriutumisesta alemmalle tasolle verrattuna kantaväestön tyttöön, koska hän voi ajatella, ettei tämä kuitenkaan hakeudu jatkokoulutukseen.

Kuntatasolla koulutusjärjestelmän tulisi tasapainottaa sosioekonomisten erojen lisäksi myös erilaisia etnisistä, kielitaustoista ja sukupuolesta nousevia eroja. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden heikommat oppimistulokset voidaan osin selittää sekä kielitaitoon liittyvillä pulmillla että heidän perheidensä matalammalla sosioekonomisella asemalla (Leino ym. 2019, 125). Kielellisen osaamisen merkitys korostuu oppimisessa, koska kielitaidon puute asettaa esteitä oppimiselle ja tiedon rakentumiselle kulttuuristen tekijöiden ohella. (Opetushallitus 2019, 16–17.)

Koulutusjärjestelmän normit ja odotukset sekä käytännöt rakentavat eri tavalla mahdollisuuksia ja hyvinvointia nuorille. Maskuliinisuuden ja feminiinisuuden normit vaikuttavat siihen, miten lapset ja nuoret kohtelevat toisiaan, sekä siihen, millaisia identiteettejä ja käyttäytymismalleja he omaksuvat. Normit eivät rakennu itsestään, vaan niitä tuotetaan aktiivisesti omien valintojen ja sosiaalisen kanssakäymisen tuloksena. Niiden ulkopuolella on vähän liikkumavaraa, ja poikkeaminen voi kostautua sosiaalisesti. Kouluyhteisössä rakennetaan kuvaa oikeanlaisesta sukupuolesta, mieheydestä ja naiseudesta ja siitä, missä kulkevat rajat oikean ja väärän seksuaalisuuden välillä. (Lehtonen 2002, 156.) Normaaliutta ja poikkeavuutta määrittelevä valta tulee esiin koulun heteronormatiivisuudessa ja siellä erilaisuuden kohtaaminen todentuu monen oppilaan kohdalla ulossulkemisena, kiusaamisena tai suoranaisen väkivaltana. Pojille hegemonisen maskuliinisuuden vaade luo kapean miehisyyden mallin kasvussa pojasta mieheksi. Tyttöjen kohdalla hegemoninen maskuliinisuus näyttäytyy enemmän seksuaalisen häirinnän kohteeksi joutumisena.

Vallitseva ajatus sukupuolesta ja koko sukupuolijärjestelmästä ylläpitää tytöille ja pojille haitallisia käsityksiä, jotka voivat kaventaa heidän koulutusmahdollisuuksiaan ja mahdollisuuksiaan ilmaista itseään. Varsinkin poikien keskuudessa on tiukka normi siitä, ettei koulusta saa pitää tai siellä viihtyä – ainakaan avoimesti. Suomalaisessa keskustelussa ihannoidaan edelleen äijämäisyyttä ja kovia miesarvoja. Kovilla maskuliinisuusarvoilla on kova hinta, josta kärsivät niin pojat kuin tytötkin. Pojilla se voi tarkoittaa tunteiden ilmaisun, avun pyytämisen ja osin myös kouluttautumisen rajoituksia. Kovilla maskuliinisuusarvoilla on myös yhteys väkivaltaan. (Lunabba 2018, 117; Harinen & Halme 2012, 61.) Kouluterveyskyselyissä esiin nousevat fyysisen ja henkisen väkivallan kokemukset niin vertaisryhmässä kuin aikuisten taholta tulleina tekoina on osa maskuliinisuuden luomista. Sen avulla voidaan ylläpitää omaa statusta ja hierarkkista järjestystä. Väkivallan kulttuurin on todettu olevan monessa tapauksessa ylisukupolvista ja syiden rakenteellisiin, kulttuurisiin sekä perheisiin ja sen elinympäristöön liittyviä (Flinck & Paavilainen 2016, 94–95).

Lapsen oikeuksien yleissopimus velvoittaa kouluja opettamaan ja edistämään kunnioitusta monenlaista inhimillistä erilaisuutta kohtaan. Tämä pitäisi ottaa paremmin huomioon, jotta kouluhyvinvointi jakautuisi nykyistä paremmin niillekin, jotka joutuvat monenlaisen tietoisien tai tiedostamattoman syrjinnän ja alistamisen kohteiksi. (Harinen & Halme 2012, 70.) On erityisen tärkeää, että aihetta välttelevät opettajat saadaan käsittelemään aihetta asiallisesti osana opetusta. Puutteellisin tiedoin varustetut, vaikkakin avoimen positiivisesti asiaan suhtautuvat opettajat pitää myös saattaa ajan tasalle. Opettajia on rohkaistava puhumana seksuaalisuudesta sekä sukupuolen moninaisuudesta oppilaiden kanssa sellaisella tavalla, joka ei herätä henkilökohtaista häpeää opettajassa eikä oppilaissa. Myös oppikirjojen ja opettajankoulutuksen on uudistuttava. Opettaja on lapselle ja nuorelle aikuinen, jonka suhtautuminen ja toimintatavat vaikuttavat lapsen ja nuoren ajatteluun ja minäkuvaan (Savolainen 2016, 59.) Koulut vaihtelevat ilmapiiriltään siinä, miten herkästi tunnistetaan paikallisia tapoja tehdä ja arvottaa yksilöiden välisiä eroja. Vähemmistöön kuuluva ”erilainen” lapsi tai nuori ei ole ongelma, vaan ongelma on koulun käytännöissä, jos ne eivät kykene kohtaamaan erilaisuutta (Souto 2013a; Warinowski 2017, 244).

Koulussa saatava sosiaalinen tuki, kuten luokan vahva tuki ja hyväksyntä, vähentää yksinäisyyden kokemuksia. Tämä yhteys on pojilla voimakkaampi kuin tytöillä. Opettajan antama lisätuki oppilaalle on yhteydessä keskimääräistä useammin koettuun yksinäisyyteen, mikä ilmentää opettajien pyrkimystä tukea yksinäisiä oppilaitaan. Yksinäiset oppilaat pitävät opettajalta saamaansa tukea

tärkeänä. (Väljörvi 2019, 17.) Yksinäisyyteen tulisi puuttua ajoissa ja vähentää sitä aktiivisilla toimilla, kuten lisäämällä yksinäisten mahdollisuuksia sosiaalisiin kontakteihin. Opetussuunnitelman perusteet ja oppilas- ja opetushuoltolaki edellyttävät yhteisöllisyyden lisäämistä kouluissa ja oppilaitoksissa. Monissa kouluissa on jo otettu käyttöön erilaisia menetelmiä, joiden avulla opetetaan esimerkiksi tunne- ja vuorovaikutustaitoja. Vapaa-ajan matalan kynnyksen ja matalien kustannusten harrastetoiminnan järjestäminen tavoitteena on saada mukaan niiden ulkopuolelle jäävät lapset ja nuoret. Eri toimijoiden rooli on tärkeä esimerkiksi asenteisiin vaikuttamisessa, jotta esimerkiksi sijoitetut tai ulkomailla syntyneet nuoret eivät tuntisi itseään muita nuoria yksinäisemmiksi. (Halme ym. 2018, 55–56, 64.)

Suomessa ollaan tilanteessa, jossa ei ole mahdollista tarjota tasa-arvoa ja mahdollisuuksia kaikille suomalaisille heidän taloudellisesta ja yhteiskunnallisesta taustastaan riippumatta ilman, että alueellisiin eriarvoisuuksiin puututaan (Fina ym. 2021, 3). Yhteiskunnan sosiaalinen, alueellinen ja väestörakenteeseen perustuva eriytyminen haastaa perusopetus- ja varhaiskasvatusjärjestelmän sekä kansallisella että paikallisella tasolla toisaalta harvaan asutuilla seuduilla, mutta toisaalta myös suurten kaupunkien sisällä. Koulutuksellinen huono-osaisuus alueellistuu tavalla, joka heikentää merkittävästi maantieteellisesti ja sosiaalisesti syrjään jäävien peruskoulujen edellytyksiä tuottaa hyviä oppimistuloksia. (Bernelius & Huilla 2021, 10, 19.) Koulussa lapselle ja nuorelle syntyy näkemys toisaalta yhteiskunnasta, mutta myös omista mahdollisuuksistaan erilaisten valintojen edessä. Kun tähän yhdistää taantuvien alueiden väestön, työttömyyden ja sosioekonomisen rakenteen, muodostuu erilaisia kaventuvia valinnanmahdollisuuksia myös tytöille ja pojille. Halu opiskella, saavutettu koulumenestys ja koulutusvaihtoehdot eriytyvät alueittain, sosiaalisen taustan ja sukupuolen mukaan. Aikuisten alueellisesti eriytynyt sosioekonomisen taustan rakenne heijastuu lasten kotitaustojen eriytymiseen laajojenkin alueiden välillä. Koulutus periytyy vanhempien koulutus- ja tulotason mukaisesti.

Näyttää siltä, että erityisesti haja-asutusalueiden poikien koulunkäynnin tavoitteet liittyvät paikallisiin kaventuviin työnsaantimahdollisuuksiin ja niiden mukaisiin jatko-koulutusvalintoihin. Motivaatio koulunkäyntiin näyttäytyy enemmän realistisena kuin kunnianhimoisena opiskeluna. Koulunkäynti nähdään välttämättömänä pahana. Koulunkäynnin hyötyarvoa tulisikin tuoda näille nuorille entistä konkreettisemmin esille eri oppiaineissa ja keskityttävä keskeisten osaamistavoitteiden tavoitteluun. Tytöillä koulunkäyntiä motivoi enemmän halu päästä pois omalta kotipaikkakunnalta muualle opiskelemaan ja töitä tekemään. Haja-asutusalueen työpaikat liittyvät lähinnä hoiva-alan ja kaupan töihin, joten jos nämä eivät kiinnosta, on suuntauduttava isommille paikkakunnille. Syksyllä 2021 voimaan astuvat uudistukset toisen asteen maksuttomuudesta ja oppivelvollisuuden jatkumisesta 18 ikävuoteen, ovat näiden nuorten kannalta tärkeitä uudistuksia. Taloudelliset seikat eivät aseta samanlaisia esteitä koulutusvalintoihin kuin aikaisemmin huomioiden tietysti alueellisen koulutustarjonnan laajuuden. Velvollisuus hankkia vähintään toisen asteen tutkinto laajentaa kaikkien nuorten työnsaantimahdollisuuksia ja mahdollistaa esimerkiksi itsensä työllistämisen eri alueilla Suomessa.

KESKEISIÄ HAVAINTOJA ERIARVOISTAVISTA RAKENTEISTA:

- Oppimiseen vaikuttavat koulun arjessa useat asiat, esimerkiksi rajoittavat normit, väkivallan pelko, rasismi, syrjintä, kiusaaminen.
- Nuorten terveys ja hyvinvointi on sidoksissa heidän subjektiivisiin kokemuksiinsa mukaan ottamisesta, tasa-arvoisuudesta ja hyväksynnästä.
- Kouluissa ei usein osata kohdata erilaisuutta, mikä aiheuttaa oppilaille ongelmia
- Elinympäristö luo erilaisia tulevaisuudenkuvia sukupuolten välillä ja sisällä.

Koulu- hyvinvoinnin haasteita

8

Suurin osa lapsista ja nuorista voi hyvin. He elävät parempaa lapsuutta ja nuoruutta kuin edelliset sukupolvet. Maailman jatkuvan muutoksen tilasta huolimatta lasten ja nuorten kasvun ja oppimisen perustarpeet ovat pysyneet samoina. Lasten ja nuorten hyvinvoinnin osa-alueet koostuvat ihmis-suhteista, oppimisesta, osallisuudesta, turvallisuudesta ja terveydestä. Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen kouluterveyskyselyyn 2019 vastanneista lapsista yhdeksän kymmenestä oli tyytyväinen omaan elämäänsä. Heillä oli ystäviä ja harrastuksia ja he pystyivät keskustelemaan vanhempiensa kanssa asioista. Pitkällä aikavälillä kehitys on ollut myönteinen. Esimerkiksi väkivallan käyttö kotikasvatuksessa on vähentynyt ja koulun osallistumiskulttuuri ja työilmapiiri on kohentunut. (Heikkilä 2019, 10, 26; Ikonen & Helakorpi 2019.)

Kouluterveyskyselyt antavat yleiskuvan eri ikäisten lasten ja nuorten hyvinvoinnista, terveydestä, koulunkäynnistä ja opiskelusta sekä osallisuudesta että tarvittaessa avun saamisesta ja palveluiden vastaavuudesta heidän tarpeisiinsa. Ne tuottavat seurantatietoa lasten ja nuorten tilanteesta valtakunnallisella, maakunnallisella ja paikallisella tasolla. Joka toinen vuosi toteutettaviin kouluterveyskyselyihin osallistuvat nykyisin perusopetuksessa 4. ja 5. luokan oppilaat huoltajineen sekä 8. ja 9. luokan oppilaat. (Halme, Hedman, Ikonen & Rajala 2018, 5.) Vuoden 2019 kouluterveyskyselyn vastaajia oli yhteensä yli 150 000, ja eri luokka-asteiden oppilaiden vastausprosentit vaihtelivat 70–82 prosentin välillä (THL 2019b). Tuloksia hyödynnetään tässä selvityksessä erilaisten sukupuolten välisten ja sisäisten erontekojen tarkastelussa.

On syytä miettiä keinoja, miten koulussa viihtymistä voitaisiin kehittää ja oppilaiden halua käydä koulua vahvistaa. Seuraavaksi tarkastellaan kouluviihtyvyyteen vaikuttavia tekijöitä sekä pohditaan, miten koulun oppimisympäristöä voidaan muuttaa niin, että se tukisi lasten ja nuorten kouluun kiinnittymistä oppimisen ilon, yhteenkuuluvuuden, kannustavan ilmapiirin ja opiskelumenetelmien kautta. Aihetta on tutkimuksissa käsitelty jaotteleamalla tytöt ja pojat oletetusti yhtenäisiin ryhmiin. Tyttöjen ja poikien kouluun kiinnittymisen on nähty eroavan toisistaan.

8.1 Hyvinvoinnin muutos

Elämäntyytyväisyys on yhteydessä muun muassa koulutyytyväisyyteen, osaamiseen sekä opettajilta, muilta oppilailta ja vanhemmilta saatuun tukeen (Siddall, Huebner & Jiang 2013). Korkean suoriutumismotivaation omaavat nuoret kokevat kuuluvansa koulu yhteisöön. He kokevat saavansa opettajilta tukea oppimiseen ja ovat muita tyytyväisempiä elämäänsä. Niiden nuorten osuus, jotka eivät tunne kuuluvansa koulu yhteisöön, on kasvanut. Yhteenkuuluvuus ja elämäntyytyväisyys on sitä vähäisempää, mitä enemmän oppilaalla on kiusaamiskokemuksia. (Pulkkinen, Rautopuro & Välijärvi 2017, 124–125, 128; Välijärvi 2017, 16; Goman ym. 2020, 15.) Kokemus kuulumisesta johonkin on keskeinen osa osallisuuden kokemuksta ja vaikuttaa paljon kouluhyvinvointiin. (Virrankari, Leemann & Kivimäki 2020.)

Noin joka kymmenes perusopetuksen neljännen ja viidennen luokan oppilas ja joka viides yläkoululainen koki terveydentilansa keskinkertaiseksi tai huonoksi. Tyttöillä keskinkertaisen tai huonon terveydentilan kokemukset ovat lisääntyneet jonkin verran vuodesta 2015 lähtien. Ero poikiin oli selvä. Pojilla nämä kokemukset olivat harvinaisempia, eikä tässä ole ollut nähtävissä muutosta viimeisen vuosikymmenen aikana. (THL 2019b.) Koronaepidemia on vaikuttanut negatiivisesti lasten ja nuorten hyvinvointiin. Vaikutukset kohdistuvat erityisesti haavoittuvimmassa asemassa oleviin lapsiin ja nuoriin, joiden perheisiin on kasautunut huono-osaisuutta. Koronakriisi on lisännyt perheiden työttömyyttä, velkaantumista ja toimeentuloasiakkuutta sekä parisuhde- ja terveysongelmia. Haitat lasten ja nuorten hyvinvointiin, oppimiseen ja kouluttautumiseen ovat pitkäkestoisia. (Goman ym. 2021; Erola ym. 2020.)

Terveys ja hyvinvointi periytyvät sukupolvelta toiselle. Matalasti koulutettujen äitien lapset ilmoittivat muita useammin erilaisia hyvinvointiongelmia kuten ahdistuneisuutta, huonoa terveyttä sekä ystävien ja harrastusten puutetta. Vaikka tytöillä oli erilaisia hyvinvointipuutteita enemmän kuin pojilla, perhetaustan mukaiset erot olivat pojilla suuremmat. Sukupuoli risteää siis perhetaustan kanssa niin, että naissukupuoli näyttäisi suojaavan tyttöjä äidin vähäisen koulutuksen kielteisiltä hyvinvointivaikutuksilta. (Kestilä ym. 2019, 124–125.) Lasten ja nuorten kehitysympäristöön vaikuttavat vanhemmillä havaittavat sosioekonomiset hyvinvointierot esimerkiksi tiedollisten ja taloudellisten resurssien, psykososiaalisten voimavarojen ja toimintakyvyn alenemisen aiheuttamien rajoitteiden sekä mallioppimisen kautta (Laatikainen, Mäki & Kaikkonen 2013, 24).

Eri väestöryhmien hyvinvointierot ovat kasvaneet, vaikka suomalaisten hyvinvointi viime vuosikymmenten aikana on yleisesti parantunut. Länsimaissa on samaan aikaan voimistunut psykologisten ja terapeuttien lähestymistapojen hyödyntäminen erilaisten yhteiskunnallisten ongelmien, kuten esimerkiksi koulupudokkuuden, rasismien ja syrjinnän, ratkaisuna. Myös Suomessa psykologiasta ja eri terapiamuodoista ammentavat keskustelut ja käytännöt ovat levinneet laajasti koko koulutusjärjestelmään. Rakenteellisiin, yhteiskunnallisiin ja (talous)poliittisiin ongelmiin haetaan yhä enenevässä määrin ratkaisuja yksilön ja hänen käyttäytymisensä, olemuksensa ja ominaisuuksiensa muuttamisesta, mikä näkyy erityisen hyvin nuorten ja aikuisten koulutuksessa, ohjauksessa ja muissa tukijärjestelmissä. Yksilökeskeiset ja patologisoivat toimenpiteet varmistavat sen, että nuorten ongelmat yksilöllistyvät. Yksilöityminen tarkoittaa itsetunnon puutetta, haurasta identiteettiä, mielenterveysongelmia ja riippuvuuksia. Huonot kokemukset

opetuksesta, kiusatuksi tuleminen, rasismi ja erilainen muu marginalisointi koulussa esimerkiksi saavat helposti selityksensä yksilöön kiinnitetyistä psykologisista ja emotionaalista puutteista ja vajavaisuuksista, riskeistä, uhkista ja vastoinikäymisistä. Toistuessaan erilaisessa puheessa ja teksteissä sekä käytännöissä, ne alkavat vaikuttaa luontevilta ja nuoren itsestään kumpuavilta ”pään sisäisiltä” tosiasioilta. Tunnettyöskentelyn kautta yksilö alkaa tarkkailla itseään ja säädellä omaa toimintaansa. Jatkuva itsensä muokkaamisen odotus johtaa siihen, että syyt löytyvät aina itsestä. (Brunila, Harni, Saari & Ylöstalo 2021; Brunila 2011, 227.)

Kirjavainen ja Pulkkinen (2017b, 12) toteavat erityistä tukea saavien oppilaiden lukumäärän kasvaneen vuodesta 2006 kaikilla vuosiluokilla. Vettenrannan ym. (2016) mukaan kasvu näyttää viittaavan siihen, että heille ei ole tarjolla kouluissa riittävästi tukea. Tuen ja avun saannissa tulisi varmistaa yhdenvertaisuus ja matala kynnyksen hakemiseen. Tuen tarpeessa olevat nuoret pitää tunnistaa ajoissa. Huomio pitää kiinnittää myös erityisryhmiin, joilla on edessään erilaisia esteitä urapolulla. Tällaisia ryhmiä ovat esimerkiksi vammaiset, vajaakuntoiset nuoret ja maahanmuuttajat. Erityisryhmien tarkastelusta huolimatta on tärkeää pitää yllä tiettyä herkkyyttä katsoa, ketkä tarvitsevat tukea. Koulunkäynnin hankaluudet eivät yleensä noudata samaa linjaa kaikilla, vaan siihen vaikuttavat monet eri asiat. Oppilaiden tuen tarve on usein suurempi kuin ohjaukseen ja muuhun tukeen käytettävissä olevat, alimitoitettut resurssit. (Halme ym. 2018, 64; Kiilakoski 2012, 49–51.) Resurssien kohdentaminen voisi olla tärkeä myös tarkistaa. On syytä pohtia, ovatko ne kohdistettu oikeisiin paikkoihin ja käytetäänkö niitä parhaalla mahdollisella tavalla.

Yhä useamman lapsen ja nuoren nähdään voivan huonosti ja kärsivän vaikeutuvista ja kasautuvista ongelmista. Toimeentulovaikeuksia koetaan erityisesti yhden huoltajan perheissä ja monilapsisissa perheissä. Taloudelliset vaikeudet kuormittavat vanhempien jaksamista lapsiperheen arjessa. Työelämän piirteet ja järjestämisen tavat heijastuvat paitsi työntekijöiden työterveyteen, myös heidän perheidensä hyvinvointiin. Pienituloisuus, huoltajien määräaikaiset tai osa-aikaiset työpaikat ja työttömyys ovat keskeisiä tekijöitä lapsiperheiden köyhyyden taustalla. Köyhien lapsiperheiden huoltajilla on muihin huoltajiin verrattuna yleisemmin matala koulutustaso. Sosiaaliturvalla on heidän toimeentulollensa suuri merkitys. Lapsilisien, vanhempainpäivärahan ja kotihoidon tuen reaaliarvon alentuminen on koskettanut näitä perheitä merkittävästi enemmän kuin muita perheitä. (Salmi, Sauli & Lammi-Taskula 2014, 87–88.) Tulo- ja varallisuuserot ovat kietoutuneet yhteen muiden epätasa-arvon ulottuvuuksien, kuten koulutukseen ja terveyteen liittyvien eriarvoisuuksien, kanssa (Fila ym. 2021, 7).

8.2 Nuorten mielenterveys suoritusyhteiskunnassa

Nuorten mielenterveysongelmien lisääntyminen on pohjoismaalainen ja jopa yleismaailmallinen ilmiö. Suoritusyhteiskunnassa nuoriin kohdistuu kasvavia paineita, joita ahdistava maailmantilanne kärjistää entisestään. Entä jos katse suunnataan yhteiskuntaan ja rakenteisiin? Petersenin (2019) mukaan yksilöllisten ongelmien etsimisen sijaan tulisi keskittyä rakenteellisiin tekijöihin. Yhteiskunnan suorituskeskeisyys vaatii jatkuvaa erinomaisuuden osoittamista. Sen normien mukaan nuoren on edustettava esimerkiksi määrätietoisuutta, monilahjakkuutta, monipuolisuutta, myönteisyyttä, sosiaalisuutta ja rohkeutta. Ei riitä, että suoriutuu keskinkertaisesti. On oltava

jatkuvasti näyttämöllä ilman mahdollisuutta siirtyä välillä sivuun hengittämään ja olemaan oma itsensä. Uusliberalismin hengen mukaisesti on täytettävä ajan vaatimukset, jos näin ei tee, syrjäytyy. Yksilöt ovat vastuussa omasta onnistumisestaan ja epäonnistumisestaan. Syrjäytyneeksi leimautuminen on uhka, joka pitää ihmiset tehokkaasti yhteiskunnan rattaissa. (Petersen 2019, ks. Helne 2019; ks. myös Brunila ym. 2019.)

Huomion kiinnittyminen mielenterveyteen on korostunut erityisesti koulutuksessa. Tutkimusten mukaan noin joka neljäs nuori kärsii erilaisista mielenterveyden häiriöistä, kuten mieliala-, ahdistuneisuus-, käytös- ja päihdehäiriöistä. (Helne 2019.) Tavallisina lapsuuteen liittyvinä häiriöinä on nähty käytöshäiriöt sekä aktiivisuuteen ja tarkkaavaisuuteen liittyvät pulmat, jotka aiheuttavat huolta lapsen lähipiirissä. Niitä on tunnistettu eniten pojilla, mikä on johtanut myös poikien yliedustukseen erityisluokilla sekä tehostetun ja erityisen tuen saajina. Tyttöjen ja eivänekäiden poikien tarkkaamattomuuden häiriöt jäävät usein tunnistamatta, koska niihin ei välttämättä liity käyttäytymisongelmia. Tyttöillä on enemmän masennus- ja ahdistuneisuusoireita, jotka eivät näy ulospäin. (Patosalmi, Ahlgren, Leinvuo & Hirvonen 2019, 47, 50.) Vuonna 1997 syntyneitä koskevassa pitkittäistutkimuksessa havaittiin, että tytöt ja pojat ovat saaneet lähes yhtä paljon psykiatrisia diagnooseja. Poikien ensimmäiset mielenterveysdiagnoosit painottuvat leikki-ikään (3–7 vuotta) ja tyttöillä murrosiän (13–17 vuotta) mielialahäiriöihin. Kelan korvaamien psyykenlääkkeiden käyttäjien määrä on lisääntynyt vuosien 2010–2015 välillä sekä tyttöillä että pojilla. Kouluikäiset pojat käyttivät psyykenlääkkeitä erityisesti ADHD-lääkkeinä ja tytöt masennuslääkkeinä. (Ristikari ym. 2018, 56–59.) THL:n eri maakuntien välisiä eroja lasten somaattisia sairauksia koskevassa tutkimuksessa havaittiin, että psyykenlääkkeitä käyttivät eniten tytöt jokaisessa maakunnassa (Ristikari ym. 2018, 101–102).

Internetin ja sosiaalisen median jatkuva läsnäolo on yksi keskeinen nuorten mielenterveyteen ja elämiseen vaikuttava tekijä. Vuorovaikutusympäristönä se luo odotuksia ja vaatii jatkuvaa läsnäoloa. Euroopan unionin Kids Online Team-tutkimuksen (2020) mukaan 80 prosenttia suomalaisista yläasteikäisistä käyttää Internetiä useita kertoja päivässä tai melkein koko ajan. Sukupuolten välillä ei ollut eroja käytön määrässä, mutta sen kohteet vaihtelivat sukupuolten perusteella. Pojat käyttävät enemmän tietokoneita ja pelaavat tyypillisesti maailmanlaajuisten pelien ja erilaisten sovellusalojen piirissä. Tytöt kommunikoivat ja jakavat sisältöjä omissa piireissään niiden kanssa, jotka he tuntevat jo ennestään. Yli 12-vuotiaat tytöt ovat aktiivisia sosiaalisen median käyttäjiä. Media muodostaa nuorille sosiaalisen areenan, jonka keskiössä on ajanvietto, viihde ja sosiaalinen vuorovaikutus. Noin 40 prosenttia nuorista oli kokenut kiusaamista tai vihapuhetta mediassa. Tytöt kokivat poikia enemmän kiusaamista ulkonäkönsä tai taustansa vuoksi. (Smahel ym. 2020, 141.)

Hietajärvi ja Matikainen (2021) osoittavat, että sosiaalisen median käytön hyödyt ja haitat jakautuvat yksilötasolla sen käyttötapojen ja -tarkoitusten mukaan. Identiteetin rakentaminen ja itseänsä toteuttaminen ovat tärkeä osa sosiaalisen median käyttöä. Sosiaalinen media luo mielikuvia esimerkiksi ulkonäköön, painoon ja syömiseen ja vaikuttaa erityisesti nuorten naisten kehonkuvaan ja ulkonäköpaineisiin sekä itsearvostukseen. Myös seksuaalissävytteinen viestintä on tullut enemmän esille sen käytön kautta. (Hietajärvi & Matikainen 2021.) Sosiaalinen media luo nuorelle esineellistävää suhdetta omaan itseensä. Hän kokee olevansa jatkuvan arvioinnin kohteena, usein myös seksuaalisena kohteena. Tämä aiheuttaa monissa nuorissa tyytymättömyyt-

tä omaan kehoon ja ruokailutottumusten muuttamista. Tästä esineellistämistä on tuloksena kasvava vihamielisyys omaa kehoa kohtaan, häpeä ja jatkuva itsensä tarkkailu. (Rodgers 2016, 124, ks. myös Kelly ym. 2018, 66.)

Asiantuntijat ovat eri mieltä siitä, millaisia vaikutuksia älylaitteiden ja somen runsaalla käytöllä on lapsiin ja nuoriin. Jotkut asiantuntijat (ks. esim. Abi-Jaode, Treurnicht Naylor & Pignatiello 2020) nostavat esiin älylaitteiden ja somen runsaan käytön aiheuttavan riskin nuorten psyykkiselle hyvinvoinnille. Rungas Instagramin tai Facebookin käyttö lisää esimerkiksi ahdistuneisuutta, masentuneisuutta ja liiallista itsekkyyttä. Vaikka somessa jaetut kuvat tai muu sisältö eivät usein vastaa todellista arkea, sen tiedostaminen voi hämärtää. Sosiaalisessa mediassa tulee helposti olo, että mikään ei riitä. Ihmisten tarkkaavaisuus on joutunut koetukselle, sillä somealustojen erilaiset nopeat ja viihteelliset muodot rohkaisevat lapsia ja nuoria hakemaan elämässään pikaisia ratkaisuja. (Karppinen 2021.) Tämä näkyy koulussa lyhytjännitteisyyden lisääntymisenä ja sinnikkyyden heikkenemisenä. Toisaalta Aron (2021) koennissa alan tutkimuskirjallisuudesta todetaan, että esimerkiksi tarkkaavuuden ja itsesäätelyn pulmien ja älylaitteiden käytön välillä ei voida osoittaa syy-seuraussuhdetta. Voi olla, että itsesäätelyn haasteita omaavat lapset vain luontaisesti suuntautuvat käyttämään enemmän älylaitteita. Aro (2021) päätyy kuitenkin toteamaan, että älylaitteiden runsas monisuorittaminen vaikuttaa arjen toimintakykyyn itsesäätelyn ja tarkkavaisuuden osalta.

8.3 Kouluun kiinnittyminen

Vuoden 2019 kouluterveyskyselyn mukaan 75 % neljännen ja viidennen luokan oppilaista kertoi pitävänsä koulunkäynnistä. Vastaavasti kahdeksannen ja yhdeksännen luokan oppilaista hieman yli 50 prosenttia piti koulunkäynnistä. Nämä tulokset osoittavat, että yläkouluun siirryttäessä oppilaiden kiinnostus koulua kohtaan ja kouluviihtyvyys vähenee. (THL 2019b.) Kouluviihtyvyyttä voidaan tarkastella myös kouluun kiinnittymisen (school engagement) käsitteen avulla. Käsitteellä tarkoitetaan väljästi ilmaistuna koulun ja oppilaan välistä vuorovaikutusta, johon voidaan vaikuttaa muokkaamalla oppimisympäristöä. Kiinnittymiseen kuuluu olennaisesti myös oppilaiden keskinäinen ja oppilaan ja opettajan välinen vuorovaikutus. Keskusteluissa kouluun kiinnittyminen on noussut esiin kasvatuksellista ja opetuksellista yhteyttä kuvaavana tekijänä. Se on positiivisessa yhteydessä esimerkiksi oppilaan hyvinvointiin ja koulun loppuun suorittamiseen. Kouluun kiinnittyneet oppilaat kokevat usein olonsa turvallisemmaksi kuin heikommin kiinnittyneet oppilaat. Kouluun kiinnittymisen käsite on peräisin koulupudokkuuden tutkimuksesta, jonka tarkoituksena on ollut selvittää tekijöitä, jotka joko vahvistavat tai heikentävät oppilaiden kouluun kiinnittymistä. Siihen liittyvä tutkimus yhdistyy ajankohtaiseen keskusteluun siitä, miten oppilaiden, erityisesti poikien, kouluun kiinnittymistä voidaan vahvistaa. (Kupiainen ym. 2018, 86.)

Kouluun hyvin kiinnittyneet oppilaat ovat esimerkiksi kiinnostuneita oppisisällöstä, samastuvat koulun arvoihin ja saavat toisilta koulun ihmisiltä hyväksyntää ja tukea. Heikosti kiinnittyneet oppilaat eivät osallistu koulun toimintoihin aktiivisesti eivätkä koe kuuluvansa kouluun. Kouluun kiinnittyminen on tutkimusten mukaan välttämätöntä oppimiselle. Se on erilaista oppilaan eri kehitysvaiheissa ja siihen voidaan vaikuttaa kasvatuksellisin toimin. Kiinnittyminen ei toteudu

yhdenvertaisesti, vaan oppilaan tausta on yhteydessä siihen, kokeeko tämä olevansa osa luokkayhteisöä. Esimerkiksi maahanmuuttajataustaiset oppilaat kiinnittyvät keskimääräistä heikommin. Myös kiusaaminen, syrjintä ja perheen ongelmat voivat vaikuttaa kouluun kiinnittymiseen. (Sointu, Virtanen, Lappalainen & Hotulainen 2017; Halme, Hedman, Ikonen & Rajala 2017, 31, 60.)

Kouluun kiinnittymisen käsitettä voidaan tarkastella kolmen eri osa-alueen avulla: tunneperäinen, toiminallinen ja kognitiivinen kiinnittyminen. Tunneperäiseen kiinnittymiseen (affective / emotional engagement) liittyy esimerkiksi kouluun kuulumisen kokemus ja oppimisen ilo. Sitä voidaan vahvistaa esimerkiksi vahvistamalla ryhmän ilmapiirin ja oppilaiden keskinäisiä suhteita Toiminnalliseen kiinnittymiseen (behavioral engagement) kuuluu taas oppilaan aktiivinen osallistuminen ja läsnäolo koulussa. Kun tunneperäinen ja toiminnallinen kiinnittyminen on otettu huomioon, on helpompi vaikuttaa kognitiiviseen kiinnittymiseen (cognitive engagement). Siinä olisi tärkeää, että oppilas saisi toimia, ohjautua ja ottaa vastuuta tavoitellessaan tavoitteita, joihin on voinut itse osallistua. Kognitiivinen kiinnittyminen voi näkyä esimerkiksi oppilaan oma-aloitteisina opiskelutekniikoilla, joiden avulla syventyä paremmin aiheeseen. Kouluun kiinnittyminen ei siis ole vain koulussa hyvin käyttäytymistä, vaan hyvin kiinnittynyt oppilas myös pitää koulunkäynnistä ja arvostaa sitä. Tarkasteltaessa kouluun kiinnittymistä huomio keskittyy oppilaan koulunkäynnin kokonaisuuteen. Kuvaus hyvin kouluun kiinnittyneestä oppilaasta osuu suoraan monen opettajan ”mallioppilaaseen”, ja voi johtaa ajatukseen, että tytöt vastaavat kuvattua oppilastyyppeä poikia useammin. (Sointu ym. 2017; Fredrics, Blumfeld & Paris 2004, 60–61; Kupiainen, Ahtiainen, Hienonen, Kortesoja & Hotulainen 2018, 86.)

Kouluun kiinnittyminen ja motivaatio kuulostavat helposti samalta asialta. Kiinnittyminen liittyy siihen olennaisesti, mutta se on enemmän oppimisympäristön ja oppimisen välillä oleva motivaation välittämä mekanismi. Motivaatio auttaa oppimisessa, mutta hyvinkään motivoitunut oppilas ei opi, jollei oppimisympäristö kiinnitä häntä aktiivisesti toimien opiskelemaan. Ne kietoutuvat niin hyvin yhteen, että niitä on myös kuvailtu vastavuoroiseksi kierroksi, jossa parhaimmillaan kiinnittyminen ja motivaatio vastavuoroisesti vahvistavat toisiaan. Tätä aktiivista kiinnittämistä ja motivointia toteutetaan heikommin poikien tapauksessa: poikien annetaan helpommin luovuttaa koulunkäynnin suhteen. (Sointu ym. 2017; Kupiainen ym. 2018.)

Lerkkasen ja Pakarisen (2018) mukaan oppilaiden motivaatiota ja myönteistä kiinnittymistä lisää myös heidän autonomiaansa tukeva luokkailmapiiri, joka syntyy opettajan opetus- ja ohjauskäytäntöjen, vuorovaikutuksen sekä oppilaan toiminnan, ominaisuuksien ja aloitteiden yhdistelmästä. Opettajan ja oppilaiden tunnetiloja ennakoivat ohjaustavat ja palaute, ryhmän ja toiminnan organisoinnin laadukkuus, selkeät säännöt ja odotukset sekä työskentelyn rytmitys tukevat oppilaan vahvempaa sitoutumista koulutyöhön, parempaa itsesääteilytaitoa ja tehtäväsuuntautunutta käyttäytymistä ryhmässä ja vähentää luvattomia poissaoloja. Luokan ilmapiirin tulisi olla oppilaiden itsenäisyyttä ja pätevyyden tunnetta korostava sekä oppimista ymmärtävä, suoritusten ja arvosanojen painotuksen sijaan. Näin voidaan lisätä oppilaiden kiinnostusta opiskelua kohtaan. (Lerkkanen & Pakarinen 2018, 183–187.) Oppimistilanteissa voidaan käyttää erilaisia opetusmenetelmiä, jotka tukevat oppilaiden oppimista parhaiten sekä myös mahdollistavat uusien menetelmien hyödyntämisen. (Pöysä & Pesu 2018, 64). Kaikki edellä mainitut lisäävät oppilaan kouluviihtyvyyttä, jolloin huomio kohdistuu oppilaan oppimis- ja työskentelyprosesseihin oppimisen lopputulosten sijaan.

Aktiivisen toimintakulttuurin avulla kouluissa pyritään tarttumaan asioihin ja vaikuttamaan niihin esimerkiksi puuttumalla nuoren poissaoloihin ja tarjoamalla oppilaille tukea. Aaltosen (2011) lintsaamista käsittelevässä tutkimuksessa aktiiviseen kouluun liitettiin jälkikäteen positiivisia mielikuvia, vaikka se ei ehkä itse tilanteessa miellytäkään. Koulun aktiivinen toimintakulttuuri tukee nuorta jopa vielä koulun päättymisen jälkeenkin, jos nuori tuntee koulun yrittäneen huolehtia hänestä. Kouluvastaisuus ei tarkoita, etteikö nuori voisi päästä koulutuksen raitaille myöhemmin. (Aaltonen 2011.)

Koulu- ja luokkayhteisöön kiinnittymisellä ja yhteenkuuluvuuden tunteella on suuri merkitys lasten ja nuorten terveydelle ja hyvinvoinnille sekä mahdollisuuksille oppia omien kykyjensä mukaisesti. Luokkayhteisöön kiinnittyneet oppilaat kokevat olevansa tyytyväisempiä, elämänmyönteisempiä ja vähemmän yksinäisiä. Heillä on vähemmän ahdistuneisuusoireilua ja uupumusasteista väsymystä koulunkäynnissä. Suomessa pojat kokevat ulkopuolisuutta koulu- ja luokkayhteisöstään hieman tyttöjä enemmän. Esimerkiksi käyttäytymishaasteiden ilmetessä pojat tulkitaan herkemmin kurinpidon ja tytöt tuen kohteeksi. Tämä tulkinta vaikuttaa siihen, miten oppilasta lähestytään, ja kuinka hän kokee oman osansa kouluyhteisössä. (Kupiainen ym. 2018, 125; Halme ym. 2018, 30–32.)

8.4 Kouluhyvinvointi ja osallisuus

Kouluviihtyvyydellä tarkoitetaan oppilaan kokonaisvaltaista kokemusta hyvinvoinnista koulun fyysisissä ja sosiaalisissa tiloissa. Koulussa tärkeitä ovat sosiaalisen vuorovaikutuksen eri muodot. Niissä korostuvat oppilaiden suhteet ja emotionaaliset siteet toisiin oppilaisiin ja opettajiin sekä koulun yleinen ilmapiiri. Hyvät aikuiskontaktit koulussa ovat keskeisiä kouluviihtyvyyden raameja. Silti vain osa nuorista kokee, että koulussa on sellainen aikuinen, jolle voi puhua omista mieltä painavista asioista. Viihtyvyyteen vaikuttavina tekijöinä ovat myös materiaaliset olosuhteet, kuten erilaiset kouluympäristöt ja luokkatilat. Suomalaisen koulutusjärjestelmän ylpeys, opetusopillisesti pätevä opetus ja korkeasti koulutetut opettajat, eivät riitä yksin kouluviihtyvyyden takeiksi. (Halme, Hedman, Ikonen & Rajala 2018, 62; Soini ym. 2012, 7; Harinen & Halme 2012, 33, 47–49.)

Suomalaisten oppilaiden osaamisen taso on kansainvälisesti arvioiden hyvin korkea. Siitä huolimatta vuonna 2011 tehdyn kansainvälisen vertailun mukaan lapset kokivat viihtyvänsä huonosti koulussa. Vain puolet koululaisista koki, että oppilaita kuunnellaan ja heistä ollaan kiinnostuneita. YK:n lasten oikeuksien komitea huolestui asiasta ja suositteli Suomen kiinnittävän enemmän huomiota lasten mielipiteiden kuulemiseen sekä yleiseen kouluhyvinvointiin. Perustuslaissa, perusopetuslaissa kuin Lapsen oikeuksien sopimuksessa on yksiselitteisiä veloitteita lasten kuulemiseen ja huomioon ottamiseen, joten huomio oli aiheellinen. Opetuksen järjestäjällä on velvollisuus edistää kaikkien lapsien osallisuutta ja huolehtia siitä, että kaikilla oppilailta on mahdollisuus osallistua koulun toimintaan ja kehittämiseen sekä ilmaista mielipiteensä. Lapsia ja nuoria ei voi nähdä vain suojeltavina kohteina, vaan heidät tulee tunnustaa aktiivisina toimijoina, joiden mielipiteitä ja toimijuutta kunnioitetaan käsiteltäessä heihin kohdistettuja palveluita ja toimia koskevia asioita. Velvollisuus koskee Suomessa kaikkia lasten ja nuorten kanssa toimivia viranomaisia. (Valtioneuvosto 2021a, 35; Harinen & Halme 2012, 3; Peltola & Moisio 2017, 7.)

Lapsilla ja nuorilla on paljon kokemuksia siitä, että heidän mielipiteiden huomioiminen, osallisuus ja vaikuttamismahdollisuutensa ovat puutteellisia. Heidän äänensä kuuluu heikosti, kun käsitellään esimerkiksi opetukset sisältöjä ja menetelmiä, työjärjestyksiä, työpäivän pituutta ja jaksottamista tai koulun varustelua. Oppilaat eivät yleensä pyydä mahdolltomia. Toiveet saattavat koskea esimerkiksi valinnaisuutta välituntien viettotapoihin. (Peltola & Moisio 2017, 23; Harinen & Halme 2012, 4, 69–72.) Oppilaiden mahdollisuudet olla koulussa aktiivisesti osallisia muissakin kuin opetussuunnitelman ulkopuolisissa asioissa parantavat kouluviihtyvyyttä. Osallisuuden lisääminen muun muassa vähentää häiriö- ja ongelmatilanteita sekä parantaa työrauhaa. (Julin & Rumpu 2018, 267.) Silti toimintatilan ja vaikutusvallan antamista oppilaille puntaroidaan arjen hallinnan menetyksen pelossa. Koulu korostaa aktiivisena käytävää osallisuuskeskustelua ja kriittisyyteen kasvavia oppilaita, mutta perinteinen ja hierarkkinen auktoriteettiasema ei jousta oppilaiden laajoihin valtarakenteisiin. Keskustelussa korostetaan usein lasten ja nuorten haluttomuutta vaikuttaa yhteisiin asioihin, mutta tarjotut valmiit toimintamallit, kuten nuorisovaltuusto ja oppilaskuntatoiminta, eivät toimi kaikille. Niihin osallistuvat ovat usein jo valmiiksi aktiivisia sekä eri tavoin kouluympäristöissä menestyviä ja siinä viihtyviä. (Harinen & Halme 2012, 41–46, 67.)

Ikävalko (2016) käsittelee toisen asteen opiskelijoiden oppilaskuntatoimintaa tasa-arvosuunnittelua koskevassa väitöskirjassaan. Oppilaskuntatoiminta on yksi esimerkki malleista, joilla opiskelijoiden ei anneta muovata toiminnasta itselleen parhaiten sopivaa, vaan hänet ”osallistetaan” ja asetetaan osaksi ennalta sovittuja toimintatapoja, minkä voi sanoa olevan ristiriidassa aktiivisuuden ihanteen kanssa. Tällöin toimitaan opettajien ja muun henkilökunnan ehdoilla. Opiskelijoiden mielipidettä kysytään, mutta heidän ei oleteta vaikuttavan itse tekemisen tapaan. Opiskelijajäsenen on esitettävä arvioita siitä, miten esimerkiksi jokin asia ”naisopiskelijoiden” keskuudessa koetaan, jolloin hänet asetetaan ryhmässä sekä kaikkien opiskelijoiden että sukupuolensa edustajaksi. Toimintaa ei kuitenkaan ole syytä pelkästään kritisoida: se on osallisuutta ja osallistumista, joka mahdollistaa asioista keskustelun kouluissa eri toimijoiden kesken. Oppilaskuntatoiminnan oheen olisi syytä kehittää myös muita osallistumisen tapoja, joiden avulla voisi rakentaa epämuodollisempaa yhteisöllisyyttä kouluihin. (Ikävalko 2016, 108, 119.) Lapset ja nuoret voivat osoittaa toimijuuttaan tavoilla, jotka eivät kohtaa aikuisten käsityksiä toivotunlaisesta osallistumisesta. Ääni ja toimijuus kietoutuvat yhteen niin, että vaikeneminen samaistetaan passiivisuuteen. Eriarvoisessa asemassa olevat nähdään helposti vaiennettuina, passiivisina. Vaikeneminen ja kommunikaatiosta vetäytyminen voivat olla esimerkiksi toimijuuden ja osallisuuden muotoja, joihin oppilailla pitää olla oikeus. (Peltola & Moisio 2017, 22; Ikävalko 2016, 120.)

Kouluhyvinvointikyselyissä osallistumisoikeutta on käsitelty itsensä toteuttamisen kysymyksenä, ja näyttää siltä, että osallistuminen on jäänyt menestyksekkään tietotaidollisen osaamisen jalkoihin. Lapsen oikeus kehittyä täysimääräisesti -periaate velvoittaa kouluja kiinnittämään huomiota myös siihen, että oppimisen sisällöt ja menetelmät ovat sellaisia, että oppimistuloksissa menestyvät kokevat myös oppimisen, osaamisen ja onnistumisen iloa koulussa. Osallistumisen mahdollisuuksien puutteen vuoksi lasten ja nuorten osallistuminen suuntautuu opetustilanteiden ulkopuolelle. (Harinen & Halme 2012, 4–5, 71–72.) Mahdollisuus olla mukana esimerkiksi kouluympäristön suunnittelussa voi olla monelle nuorelle merkittävää identiteetin kehittymisen kannalta. Osallistuminen vaatii kaikille työskentelyilmapiiriä ja

avoimuutta erilaisille mielipiteille. Yhdenvertaisuuden toteutuminen on erittäin merkittävää osallisuusnäkökulmasta. Oppilaan omaehtoisen osallistumisen vuoksi kouluympäristön tai -ilmapiirin on oltava syrjinnästä vapaa ja suojeleva, eli sekä fyysisesti että tunneperäisesti turvallinen. (Harinen & Halme 2012, 44.)

Sukupuolivähemmistöihin ja maahanmuuttajataustaisiin suhtautuminen on esimerkki siitä, että koulun nuorten keskinäinen toiminta ei automaattisesti rakenna toimivaa ja osallistavaa yhteisöä, joka sallisi jokaisen olla omanlaisensa. Yhteisön rakentamiseen tarvitaan usein tietoisia toimenpiteitä. Osallisuus toteutuu tilanteessa, jossa jokaisella on oikeus kantaa omaa identiteettiään ja arvokkuuttaan vailla pelkoa tulla nolatuksi (Kiilakoski 2007, 13). Tilanne, jossa vähemmistöihin kuuluvat nuoret eivät löydä paikkaansa koulun yhteisössä, on paitsi turvaton, myös kasvatuksellisesti epätoivottava. (Kiilakoski 2012, 27.)

Oppimistoimijuutta lisäämällä voidaan vaikuttaa haluun ja uskoon omasta pystyvyydestä sekä strategiseen osaamiseen työskentelyn organisoinnissa. Poikien oppimiseen liittyvä toimijuus ja vertaisilta saatu sosiaalinen tuki koulutyössä on tyttöjä heikompaa. Vanhempien osallistaminen koulun tapahtumiin ja aktiivinen yhteydenpito opettajan kanssa ennustavat myönteisesti lasten oppimisminäkuvaa ja motivaation kehitystä. Erityisen tärkeää on saada isät mukaan koulun toimintaan. Vanhemmille ja lapselle itselleen on tärkeä tuoda esiin lapsen vahvuuksia, voimavaroja ja kehitysmahdollisuuksia. Myös opettajien hyvinvointi tukee lasten ja nuorten hyvinvointia. Opettajien yhteisen tiedonrakentamisen ja keskinäisen tuen kautta kouluissa jaksetaan paremmin. Yhteinen keskustelu ja rehtorin eettinen ja pedagoginen johtaminen ovat tässä avainasemassa. Koulun rakenteiden ja normien muuttaminen erilaisuutta kunnioittavaksi ja osallisuutta lisääväksi ovat avainasemassa. (Väljärvi 2019, 27–28.)

Opiskeluhoolto ja sen toteuttaminen moniammatillisena yhteistyönä on kouluhyvinvoinnin kannalta oleellista. Yhteisöllisellä opiskeluhoollolla tarkoitetaan toimintakulttuuria ja toimia, joilla edistetään lasten ja nuorten oppimista, terveyttä ja hyvinvointia sekä sosiaalista vastuullisuutta, vuorovaikutusta ja osallisuutta. Opiskeluhooltolain keskeisenä tavoitteena on ollut kehittää yhteisöllistä opiskeluhoiltoa niin, että lasten ja nuorten osallisuudesta tulisi ensisijainen tapa toteuttaa sitä. Monialaiseen auttamiseen, tuen tarpeiden tunnistamiseen ja niihin puuttumisen toteutumiseksi tarvitaan kansalliset yhdenmukaiset ja paikallisesti sovellettavat käytännöt sekä niistä vastaavat tahot. Lasten ja nuorten parissa toimivien ammattilaisten osaaminen pitää tarkistaa monialaisesta yhteistyössä ja tuen tarpeiden varhaisesta tunnistamisesta ja siihen puuttumisesta. (Perälä ym. 2015, 26, 78; Halme ym. 2018, 64–65.)

Yksittäiset tapahtumat, areenat tai välineet eivät vielä riitä osallistamaan oppilaita. Osallisuuden toteutuminen vaatii ammatillista osaamista, lasten ja nuorten tiedon arvostamista, vaihtoehtoisten toiminnan ja kommunikaation muotojen tunnistamista, hyväksymistä ja mahdollistamista, sekä toimijuuden rakenteellisten esteiden tietoisesta purkamisesta. Osallisuus koulu- ja oppilaitosyhteisössä on parantunut, mutta vaikuttamismahdollisuuksissa on vielä kehitettävää. Ne kohdistuvat usein hyvin rajalliseen koulun ja oppilaitoksen toiminnan sisältöön. Sen sijaan varsinaiset vaikutusmahdollisuudet koulutyön sisältöihin ja sen järjestämisen tapaan ovat olleet vähäisemmät. (Peltola & Moisio 2017, 22–23.) Osallisuutta on onnistuttu kuitenkin parantamaan esimerkiksi

esiopetusyksiköissä OPS-uudistuksen myötä. Lapsilähtöinen toiminta ja aito osallisuus lisääntyivät uudistuksen myötä. (Saarinen ym. 2021, 58.) Asenteiden muutos ja asian oivaltaminen voivat viedä aikaa, mutta se muutos on selkeästi mahdollinen.

8.5 Yksilön ongelmasta kohti koulun yhteisöllistä toimintakulttuuria

Suomalaisten hyvinvointi on viime vuosikymmenten aikana parantunut, vaikka eri väestöryhmien hyvinvointierot kasvaneet. Samaan aikaan länsimaissa on voimistunut psykologisten ja terapeuttisten lähestymistapojen hyödyntäminen erilaisten yhteiskunnallisten ongelmien, kuten syrjinnän, rasmin tai koulupudokkuuden ratkaisemisessa. Nämä keskustelut ja käytännöt ovat läpäisseet myös koulutusjärjestelmän. Nuorten hyvinvointiin liittyvät ongelmat nähdään usein yksilöllisinä, vaikka näkökulman laajentaminen osoittaa, että kyse on enemmän yhteiskunnallisista rakenteista.

Rakenteellisiin ja yhteiskunnallisiin sekä talouspoliittisiin ongelmiin haetaan ratkaisuja vaikuttamalla yksilöön ja hänen käyttäytymiseensä, olemukseensa ja ominaisuuksiinsa. Terapeuttinen ja psykologinen kieli on osa uusliberalismin tavoitteita tuottaa itsevastuullisia, joustavia ja oman kilpailukykyä kehittäviä yksilöitä. Tämä koskee niin politiikkaa kuin sosiaalisia ja kulttuurisia käytänteitä sekä koulutusta. Toistuessaan tämä yksilöityminen alkaa vaikuttaa luonteelta ja nuoren itsestään kumpuavalta ”pään sisäisinä” tosiasioina. Tunnettyöskentelyn avulla nuori alkaa tarkkailla itseään ja säädellä omaa toimintaansa. Jatkuva itsensä muokkaamisen odotus johtaa siihen, että syyt löytyvät aina itsestä. (Brunila 2011.) Jopa eriarvoisuus, kuten rasismi ja koettu syrjintä, saatetaan psykologisoida ja nähdä eriarvoisuutta kokevan nuoren ongelmana (Kurki & Brunila 2021).

Tätä itsensä tarkkailua ja katseen kohteena olemista lisää osaltaan sosiaalisen median tärkeys nuorten elämässä. Koulu luo omalta osaltaan erinomaisuuden ja suorittamisen paineita, mutta sen vaikutus suhteessa Internetin ja sosiaalisen median jatkuvaan läsnäoloon ja syöttöön on pieni. Epärealistiset mielikuvat ja odotukset ovat esimerkkejä nuorten mielenterveyteen vaikuttavista tekijöistä. Nuoret ovat myös yhä tietoisempia kaikesta huolesta, mitä aikuiset tuntevat ympäröivästä maailmasta. Koronapandemian aiheuttama epävarmuus ja tartunnan riskit eivät ole helpottaneet stressiä. Sosiaalinen media avaa kaiken mahdollisen nähtäviin, jos lapsi ja nuori niin haluaa.

Terveys ja hyvinvointi periytyvät sukupolvelta toiselle. Lasten ja nuorten kehitysympäristöön vaikuttavat heidän vanhemmillaan havaittavat sosioekonomiset terveys- ja hyvinvointierot. Vanhempien erilaiset tiedolliset resurssit, taloudelliset mahdollisuudet, psykososiaaliset voimavarat, sairaudet ja toimintakyvyn alenemisen aiheuttamat rajoitteet sekä mallioppiminen aiheuttavat oppilaiden välillä eroja. (Kaikkonen ym. 2014, 151). Kansallisten syntymäkohorttien 1987 ja 1997-tutkimusten mukaan perhetaustan mukaiset erilaiset hyvinvointierot olivat pojilla suuremmat kuin tytöillä. Sukupuoli risteää perhetaustan kanssa niin, että naissukupuoli näyttäisi suojaavan tyttöjä äidin vähäisen koulutuksen kielteisiltä hyvinvointivaikutuksilta. (Kestilä ym. 2019, 124–125.)

Sukupuolten välisiä ja sisäisiä eroja hyvinvoinnissa voidaan tarkastella sosiaalisen järjestelmän tuotoksena ja yhteiskunnallisina valtarakennelmina. Näihin vaikuttaminen edellyttää koko yhteiskunnan tasolla strategisempaa otetta, laajempaa näkyväksi tekemistä, keskustelua, asenteiden muutosta ja toisintekemistä. Osallistumisen mahdollistaminen edellyttää syrjintää vahvistavia rakenteiden poistamista. Siihen tarvitaan todelliset, arjessa kantavat puitteet. (Harinen & Halme 2012, 71–72.)

Ratkaisuksi on esitetty dialogisempaa lähtökohtaa, jossa arvostetaan oppijan roolia ongelmanratkaisijana, toimijana ja yhteistyökumppanina (Niemi, Heikkinen & Kannas 2010, 54–55). Tällä tarkoitetaan työskentelytapojen muuttamista niin, että opettajien ja oppilaiden välinen dialogi vahvistuu ja tutkittavat asiat yhdistyvät vahvemmin oppilaiden kokemusmaailmaan (Niemi 2007, 2009). Osallisuuden ja vaikutusmahdollisuuksien edistämisen tavoitteet ja toimenpiteet tulisi kirjata lasten ja nuorten hyvinvointisuunnitelmiin sekä koulu- ja oppilaitoskohtaisiin opiskeluhoito-suunnitelmiin. Yhteisöllisyyden ja opintojen edistämiseksi tarvitaan yhtenäisiä toimintatapoja eri kouluasteille. Niiden suunnitteluun, käyttöönottoon ja vaikutusten seuraamiseen tulisi ottaa systemaattisesti mukaan lapsilta, nuorilta, vanhemmilta ja ammattilaisilta saadut ideat, kokemukset ja palautteet. (Halme ym. 2018, 64–65.)

Koulun toimintakulttuurin parantaminen vaatii henkilöstön valmiuksien kehittämistä ja opiskeluhoillon vahvistamista. Erityisesti koulun sisäisiä vuorovaikutussuhteita ja siihen liittyvää osaamista tulisia kehittää. Näin voi parantaa kaikkien kouluyhteisössä toimivien hyvinvointia. Jokaisessa koulussa pitäisi myös tarkistaa tasa-arvo- ja ihmisoikeuskasvatuksen toteutus ja oppilaiden koulunkäyntikyvyn arvioinnin monialaisuus sekä kattavuus. Opiskelijoiden ja huoltajien osallisuutta ja kiusaamista ehkäiseviä toimintamallia pitäisi aktiivisesti levittää ja hyödyntää. Koulunhyvinvoinnin parantamista koskevaa tietopohjaa pitäisi parantaa, jotta sitä voitaisiin parantaa mahdollisimman hyvin.

Koulunhyvinvoinnin parantaminen liittyy Marinin hallitusohjelmaan. Tavoitteena on muun muassa vahvistaa oppilaitosten yhteisöllistä toimintakulttuuria ja opiskelijoiden roolia sekä käynnistää sitouttavan kouluyhteistyön toimintamalli. Mallin tavoitteena on vähentää ja ennaltaehkäistä poissaoloja perusopetuksessa sekä tavoittaa oppilaita, joilla on pitkittyneitä poissaoloja. Koulunhyvinvoinnin parantamiseen tähdätään muun muassa toteuttamalla lainsäädäntöhanke turvallisen opiskelu ympäristön turvaamiseksi ja sitouttamalla koko kouluyhteisö vahvistamaan kiusaamista ja väkivaltaa ehkäisevää sekä yhteisöllisyyttä ja hyvinvointia tukevaa toimintakulttuuria. (OKM 2021a; OKM 2021b.)

KESKEISIÄ HAVAINTOJA KOULUHYVINVOINNISTA JA OPPIMISTULOSEROISTA:

- Suurin osa lapsista ja nuorista voi hyvin.
- Oppilaiden osallistumisessa ja koulunhyvinvoinnissa on vielä parannettavaa.
- Koulun kiinnittymistä lisää koulun arvoihin samaistuminen ja koulun ihmisiltä saatu hyväksyntä ja tuki, osallisuus ja vaikutusmahdollisuudet.
- Hyvinvoinnin ongelmat kohdistetaan usein yksilöön, ei niitä aiheuttaviin rakenteisiin.

Pohdinta

9

Selvityksen tavoitteena on ollut tarkastella, mitkä tekijät ovat yhteydessä sukupuolten sisäisiin ja väliisiin oppimistulosten eroihin ja koulutukselliseen segregatioon. Sukupuolen, oppimisen ja koulutuksen eroja on selvitetty myös koulutuspolitiikan, sukupuolten tasa-arvopolitiikan, kasvatuksessa ja koulutuksessa tehdyn tasa-arvotyön ja aluepolitiikan näkökulmista. Raportissa on tarkasteltu asiaa monipuolisesti ja -tasoisesti kysymällä, millaiset rakenteet ja käytännöt yhteiskunnassa, koulutuksessa, kasvatuksessa ja koulun arkipäivässä tuottavat eroja. Erottelut rakentavat erilaisia oletuksia ja sitä kautta toimijuuksia, kohtelua, hierarkioita eri sukupuolille sekä erilaisista taustoista tuleville lapsille ja nuorille (Brunila ym. 2019). Tämän vuoksi selvityksessä on tarkasteltu sukupuolten lisäksi etnisyyttä, varallisuutta, seksuaalisuutta ja elinolosuhteisiin liittyviä eroja. Intersektionaalisella lähestymistavalla on tarkasteltu erilaisten erojen kietoutumista oppimiseen ja niihin liittyviä normeja, oletuksia, hiljaisuuksia ja ulossulkemisia. Vasta näihin käytäntöihin ja rakenteisiin puuttumalla voidaan luoda tasa-arvoisuutta myös oppimistuloksiin sekä vaikuttaa segregatioon koulutuksessa ja työelämässä.

Koulutuksen lähtöolettamuksena on tasa-arvoisuus ja yhdenvertaisuus. Jokaiselle lapselle ja nuorelle on tavoitteena tarjota turvallinen paikka opiskella, yhtäläiset mahdollisuudet toimia ja toteuttaa itseään. Tasa-arvo otetaan itsestäänselvyytenä, asenteina ja puhetaipoina, joita myös opettajat osaltaan ylläpitävät omalla tasa-arvopuheellaan. Koulun toimintakulttuurissa puhutaan yleisesti lapsista ja nuorista neutraalisti oppilaina. Tämän selvityksen tulokset osoittavat, että koulussa tapahtuu jatkuvia eron tekoja eri taustatekijöiden suhteen. Esimerkiksi samaa sukupuolta ilmentävien odotetaan toimivan samalla tavalla, jolloin tuotetaan tyttö- tai poikatapaista toimijuutta. Heteronormatiivisuuden kautta oppilaat omaksuvat esimerkiksi feminiinisyyteen ja maskuliinisuuteen liittyviä normeja. Tämä näkyy esimerkiksi poikien keskinäisenä hierarkiana ja statuksen ylläpidon vaatimuksina ja erilaisuuden kapeana tulkintana.

Erilaisissa ongelmatilanteissa katse käännetään usein yksilöön ja hänen taustatekijöihinsä, eikä esimerkiksi ulossulkemisen käytäntöihin. Näin toimittaessa jää huomioimatta se, mitä tapahtuu koulussa erilaisissa sosiaalisen vuorovaikutuksen tilanteissa. Kysymys voi olla myös siitä, että koulun aikuisilla ja oppilailla ei ole valmiuksia, tietoa ja työkaluja käsitellä ja purkaa erilaisuutta. Asia ei ole helppo, sillä se vaatii erityisesti opettajilta omien arvojen, ennakkoluulojen ja toiminnan kriittistä pohdintaa sekä stereotyyppisten oletusten purkamista.

Opittu taipumus luokitella ihmisiä eri kategorioihin heihin liittyvien piirteiden, esimerkiksi ihonvärin tai syntyperän mukaan, vaikuttaa koulun arkeen. Esimerkiksi maahanmuuttajataustaiset oppilaat määrittyvät toisiksi, erilaisiksi, ja siten tulevat kohdelluiksi abstraktina maahanmuuttajien ryhmänä, ei yksilöinä. Koulumaailmassa heidän on usein vaikea löytää itseään perinteiseen suomalaisen kulttuuriin pohjaavista opetus suunnitelmista. Oppilaan oman taustan kulttuuri tulee käsitellyksi yksinomaan valtakulttuurin näkökulmasta esimerkiksi historiantunnilla.

Koulutuksen ohjausjärjestelmän haasteita

Tasa-arvolle ja yhdenvertaisuudelle perustuvalla hyvinvointivaltiolla on laaja julkinen kannatus. Oletus hyvästä tasa-arvoisuuden tilasta koulutuksen piirissä voi johtaa siihen, että tasa-arvoon liittyvien ongelmien ratkaisemista ei pidetä tärkeänä. Tasa-arvon edistäminen voi jäädä toiseksi esimerkiksi koulutuspolitiikan muihin tärkeisiin tavoitteisiin, jotka liittyvät Suomen kilpailukykyyn ja talouteen. Sukupuolten tasa-arvoa kannatetaan, mutta kun pitäisi ryhtyä tasa-arvoa edistäviin tekoihin, syntyy sekä aktiivista että passiivista vastustusta. Kehitystä estää asenteiden sijaan tasa-arvotekojen puute. Ne ihmiset, joihin epätasa-arvo kohdistuu, eivät saa ääntänsä tai kokemuksiaan kaikissa tilanteissa kuulluiksi. Tasa-arvon monet merkitykset eri tilanteissa ja kysymykset valtarakenteiden muutoksista johtavat jatkuvaan neuvotteluun. (Ylöstalo 2019.) Keskustelu tasa-arvosta koetaan enemmän henkilökohtaisena tunneasiana kuin yhteiskunnallisena kysymyksenä, vaikka nämä tunteet ja ristiriidat tulisivat olla osa yhteiskunnallista kehittämistyötä.

Hiljainen vastustus ja henkilökohtaisten mielipiteiden eroavaisuus yleisestä konsensuskuesta kertovat tarpeesta kiinnittää lisää huomiota tasa-arvon ajamiseen. Näkökulman esillä pitämisen vuoksi kasvatuksen ja koulutuksen rahoitukseen tulisi liittää sukupuolinäkökulman valtavirtaistaminen. Poliittisille päättäjille sekä valtion ja kuntien viranhaltijoille tarvittaisiin koulutusta tasa-arvosta ja yhdenvertaisuudesta, jotta heidän tietoisuutensa asiasta lisääntyisi ja se tukisi päätöksentekoa.

Sukupuolen tasa-arvon lisäksi on tarkasteltava myös esimerkiksi alueellista tasa-arvoa. Suomessa on alueellistuneita kulttuureja, joissa sukupuoli, sosioekonominen tausta ja etnisyys nähdään eri tavoin. Erilaiset ympäristöt luovat oppilaille erilaisia maailmoja rakentaa käsityksiä esimerkiksi omista mahdollisuuksistaan, sukupuolesta ja etnisyydestä. Oikeudenmukaisuutta tavoitteleva koulutuspolitiikka tunnistaa alueellisia eroja ja erilaisia tarpeita. Kansalliset perusopetuksen oppimistulosarvioinnit osoittavat, että alueiden välisten erot ovat pieniä. Kaupunkien sisällä eri koulujen välillä voi olla suuriakin eroja, joihin voi vaikuttaa kunkin alueen sosioekonominen tilanne. Se voi vaikuttaa oppilaaseen jopa enemmän kuin perheen sosioekonominen tausta.

2000-luvun alusta lähtien Suomessa on ollut käytössä opetus- ja kulttuuriministeriön lisärahoituksia positiivisen erityiskohtelun toteuttamiseksi kunnissa. Määrärahat ovat olleet toistaiseksi kuitenkin suhteellisen pieniä ja lyhytkestoisia. Rahoituksen kohdentamiseen tarvittaisiin kansallisesti yhtenäinen malli. Mallin avulla olisi mahdollista arvioida positiivisen erityiskohtelun toimivuutta. On tärkeää tiedostaa kohdistettujen resurssien tarkoituksenmukaisuus. Kuinka pitkälle kompensointia on mahdollista tehdä niin, että hyödyt lisääntyvät? Kun koulun ulkopuoliset tekijät määrittelevät eroista valtaosan, kuinka pitkälle koulun sisäiset tekijät voivat toimia tasa-

arvoistajina? Ruotsin koulutusjärjestelmässä pohditaan jo näitä kysymyksiä. (Bernelius & Huilla 2021, 113–114, 119–121; Holmlund, Sjögren & Öckert 2020, 6.) Koulutuspoliittisilla toimilla ei voida vaikuttaa pelkästään alueelliseen ja yhteiskunnalliseen segregaatioon, vaan tarvitaan myös muita politiikkatoimia, kuten talous-, asunto- ja työllisyyspolitiikkaa.

Toisaalta tulisi myös ymmärtää ja hyväksyä se tosiasia, että osaamisessa on aina ollut ja tulee olemaan eroja oppilaiden erilaisten kykyjen ja valmiuksien takia. Myös heikoimmin koulussa menestyvien oppilaiden tulee saada kokea itsensä hyväksytyiksi ja löytää ja kokea koulunkäynti itselleen merkitykselliseksi. Jatkuva oppiminen perustuu halulle kehittää osaamista. Välijärvi (2018) on esittänyt, että koulutustakuusta tulisi pyrkiä kohti osaamisen takuuta. Jokaisella nuorelle tulisi olla perusopetuksen päättyessä hyvät perustaidot. Tämä edellyttää, että koulutusratkaisuja tehdään enemmän koulu- ja kuntatasolla paikalliset tarpeet huomioiden. Koulutyön lähtökohdaksi yhteisen osaamisen rinnalle tulisi ottaa mukaan yksilöllinen vaihtelu oppimisen edellytyksistä ja kiinnostuksissa. Tietylle osalle ikäluokasta tulisi pystyä kehittämään yksilöllisiä oppimispolkua, jossa koulutyö sovitetaan joustavasti ja tarveperustaisesti oppilaiden erilaisiin valmiuksiin, tarpeisiin ja kiinnostuksiin. (Välijärvi 2018.)

Oppimistulosten taustatekijät

Oppimistulosarviointien ja -tutkimusten avulla on tarkasteltu suomalaisten oppilaiden osaamisen ja koulutuksellisen tasa-arvon tasoa. Osaaminen on kansainvälisesti edelleen korkealla tasolla, vaikka esimerkiksi PISA-tulosten mukaan siinä on tapahtunut laskua vuodesta 2006 lähtien. Sukupuolten sisäiset erot, erityisesti heikompien poikien heikentyvä osaaminen, ovat vaikuttaneet suuresti heikentyviin oppimistuloksiin. Osaamistason laskun syynä eivät ole pelkästään yksilöllisiin eroihin liittyvät tekijät, vaan pikemminkin oppilaan sosioekonominen asema, perheiden eriytyvät koulutukselliset, taloudelliset ja sosiokulttuuriset resurssit. Parempiosaisen perheiden lasten oppimistulokset ovat tosin pysyneet samalla tasolla.

PISA-tutkimusten ensiraporttien tulosten esittely on vahvistanut puhetta tytöistä ja pojista yhtenäisinä kategorioina, joiden välisiä eroja tutkijat selvittävät ja joiden avulla he selittävät saatuja tuloksia. Vaarana tällaisessa tulosten tarkastelussa keskiarvolukuina ja sukupuoleen liittyvänä yleistyksenä on se, että piiloon jäävät sukupuolten välisiä eroja suuremmat sukupuolten sisäiset erot. (Lahelma 2009, 139; Rautapuro & Juuti 2018, 9.) Sen sijaan muita muuttujia, kuten sosioekonomista ja kulttuurista taustaa, ei oteta yhtä näkyvästi esiin kuin sukupuolieroja. (Lahelma, Lappalainen & Kurki 2020.) Erot herkästi unohtuvat, kun katsotaan vain yksilöä tai sukupuolta. Oppilaan taustan ja oppimistulosten välinen systemaattisuus on tärkeää tunnistaa, jotta siihen voidaan tarttua. Yhteyttä tunnistaessa on syytä ottaa huomioon intersektionaalinen näkökulma. Erilaisten tekijöiden yhdistelmä vaikuttaa eri tavalla eri oppilailla.

Sukupuolen mukaan voidaan tehdä helposti luettavia tilastoja, mutta muiden tasa-arvomuuttujien kohdalla määritykset ovat teknisestikin monimutkaisia. Tämä johtaa siihen, että tasa-arvo-ongelma nähdään usein ensisijaisesti sukupuoliongelmana. Tilastot ja luokitukset ovat tärkeitä, koska ne helpottavat hahmottamaan eriarvoisuuksia, mutta samalla ne luovat osaltaan kuvaa maailmasta ja asioista, joita pidämme tärkeinä. (Lahelma ym. 2020, 15.) Oppimistulosarviointien tulosten ana-

lyysissä tarvitaan toisenlaisia tulokulmia ja esimerkiksi eriarvoistumista koskevan tutkimustiedon hyödyntämistä. Näin voitaisiin lisätä ymmärrystä epätasa-arvoisuutta uusintavista rakenteista, ideologioista ja hierarkioista.

Viimeisimmissä kansallisissa oppimistulosarvioinneissa on ollut mahdollista vastata sukupuolta koskevaan kysymykseen valitsemalla ”tyttö”, ”poika”, ”muu sukupuoli” tai ”en halua määritellä”. Näiden viimeksi mainittujen vaihtoehtojen vastaajamäärät ovat oppimistulosarvioinneissa jääneet alle yhteen prosenttiin, joten niitä ei ole voitu hyödynnetty tulosten tilastollisissa analyysissa. Vastaajamäärien vähäisyydestä huolimatta niitä voisi hyödyntää aineistojen laadullisissa analyysissä, ilman että vastaajan henkilöhenkilötietoja voi yhdistää yksittäiseen vastaajaan.

Oppimistulosarvioinneissa kerätään jo tietoa muun muassa tietoa pedagogiikasta opettajakyselyin. Oppilaat otetaan satunnaisotannalla, ja esimerkiksi yhdestä luokasta voi tulla mukaan vain muutamia oppilaita. Tästä syystä opettajakyselyjen pedagogisia vastauksia ei voida yhdistää oppimistuloksiin, saati selittää niitä. Oppimistulosarvioinneissa on haasteellista rakentaa sellaisia kysymyksiä ja mittareita, joilla voidaan tarttua eroja tuottaviin kulttuurisiin ja yhteiskunnallisiin rakenteisiin. Olisiko mahdollista tarkastella yksilöllisen tarkastelutavan lisäksi esimerkiksi oppimistilanteita ja niihin liittyvien pedagogisten menetelmien merkitystä oppimistuloksiin?

Sukupuolitietoisuuden vahvistaminen perusopetuksessa

Sukupuolen käsite on tutkimuksissa kehittynyt kohti moninaisempaa näkökulmaa. Kahtiajakautuneesta tyttö-poika-asettelusta ja sukupuolten välisten erojen korostamisesta on päästy kohti yksilöiden ja sukupuolten sisäisiä eroja sekä sukupuolen moninaisuuden tiedostamista. Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritellään sukupuolten tasa-arvoon, sukupuolitietoisuuteen ja sukupuolisensitiivisyyden sekä moninaisuuden käsitteitä, joiden tavoitteena on vahvistaa yhdenvertaisuutta ja sukupuolten tasa-arvoa sekä muodostavaa pohja perusopetuksen toteuttamiselle. Pulmana on perusteiden sukupuolten tasa-arvoon liittyvien tavoitteiden jääminen abstrakteiksi, jolloin ne eivät toteudu arjessa. Sukupuolten tasa-arvoon liittyviä käsitteitä ja niiden käsittelyä ei riittävästi avata paikallisissa opetussuunnitelmissa. On syytä pohtia, miten tasa-arvo näkyy esimerkiksi opetuksen järjestämisessä ja missä määrin toteutetaan opetussuunnitelmaa sen tiimoilta, eli missä määrin edistetään tosiasiallista tasa-arvoa.

Kouluihin tarvitaan konkreettisia työkaluja ja oppimateriaalia, jotta voidaan ymmärtää, mitä tasa-arvolla ja yhdenvertaisuudella tarkoitetaan sekä miten opettaja voi yhdistää sitä sen omaan opetukseensa. Opettajille ja oppilaille tarvitaan mahdollisuuksia keskustella ja pohtia sukupuolta ja sen moninaisuutta. Yksi toiminnallinen työkalu on tasa-arvosuunnitelma. Vuodesta 2005 lähtien opetuksen järjestäjillä ja kouluilla on ollut velvollisuus laatia toiminnallinen tasa-arvosuunnitelma sekä yhdenvertaisuussuunnitelma, joiden avulla edistää tasa-arvoa koulujen arjessa. Tasa-arvosuunnittelun käytännöt eivät kuitenkaan kaikilta osin vastaa tasa-arvolain ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden sukupuolten tasa-arvon edistämistä koskevia velvoitteita. Osa kouluista noudattaa suunnitelmaa, jota ei ole laadittu tasa-arvolain mukaisesti omassa koulussa (Mikkola 2020, 5). Sitoudutaanko sen tavoitteisiin kouluissa? Mitä sukupuolten tasa-arvon edistäminen vaatii arjessa?

Kouluissa käydään keskustelua esimerkiksi koulutuksen arvoista ja opetussuunnitelman perusteista, mutta ne eivät ole kaikkialla systemaattisia ja jatkuvia. Jokaisen opettajan tulisi tiedostaa, miten sukupuolinormeja uusinnetaan ja miten koulun toimintakulttuurissa tuotetaan sukupuolittunutta toimijuutta. Koulun arjen eriarvoistavat normit ja rakenteet voivat tehdä oppimisesta hankalampaa esimerkiksi vähemmistöön kuuluville oppilaille. Opettajan toiminnalla on osaltaan vaikutusta siihen, millaisina lapset ja nuoret näkevät itsensä ja siihen, mitä he osaavat ja voivat tehdä. Opettajalla voi olla myös käsitys, että yksi identiteetti sulkee pois toisen, eikä hän osaa ajatella tilannetta intersektionaalisesti. Koulun odotuksiin ja arvostuksiin voi olla vaikeaa yhdistää haavoittuvassa asemassa olen lapsen koulunkäynnin todellisuutta. Tämä ristiriita voi luoda tilanteen, joka näyttäytyy ei-odotettuna käyttäytymisenä, koulukielteisyysinä tai poissaoloina. Koulun tasa-arvoisen toimintakulttuurin mahdollistamiseksi jokaisella tulee olla oikeus tulla ymmärretyksi erilaisista lähtökohdista tai identiteeteistä huolimatta.

Opettajankoulutus ja kasvatusalan täydennyskoulutus

Opettajankoulutus on yksi keskeisimpiä instituutioita tasa-arvo-ongelman uusintamisessa ja purkamisessa. Tällä hetkellä opettajankoulutuksessa ja ohjausalan koulutuksissa ei systemaattisesti pohdita sukupuolten tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden kysymyksiä. Opetuksessa tarvitaan esimerkiksi sukupuolen, sukupuolitietoisuuden, sukupuolisensitiivisyyden käsitteiden avaamista ja nimeämistä. Opiskelijoilla tulisi olla mahdollisuus jo perustutkintovaiheessa purkaa koulua koskevia käsityksiä ja arvostuksia sekä saada valmiuksia niiden hyödyntämiseen opetustyössä. Sukupuolten tasa-arvon tulisi olla sisäänrakennettuna opintoihin satunnaisten tai valinnaisten opintojaksojen sijaan.

Tasa-arvoisuutta ja yhdenvertaisuutta koskevaa tutkimusta tulisi hyödyntää nykyistä tehokkaammin opettajankoulutuksessa ja ohjausalan koulutuksessa. Ensiarvoisen tärkeää on opettajankouluttajien tietoisuuden lisääminen kasvatuksen ja koulutuksen sukupuolittavista käytännöistä. Tämä edellyttää opettajankoulutuksen henkilökunnalle täydennyskoulutuksen järjestämistä teemasta. Kouluissa aiheen omaksuminen ja käyttöönotto edellyttää, että johto on tietoinen ja haluaa edistää tasa-arvo ja yhdenvertaisuus kysymyksiä. Pedagoginen johtaminen on avainasemassa koulun muutos- ja kehittämistyössä, minkä takia tarvitaan tasa-arvoaiheisiin koulutusta kasvatuksen ja koulutuksen johtamisen sekä rehtoriopintoihin. Myös opettajille ja opinto-ohjaajille tarvitaan aiheeseen liittyvää täydennyskoulutusta.

Hanketoiminnan rajat ja mahdollisuudet

Tasa-arvoa on pyritty edistämään koulutuksessa ja työelämässä erilaisilla, esimerkiksi eri ministeriöiden rahoittamilla, hankkeilla. Ydinpulma on se, ettei hankkeissa saatu tuloksia eikä tutkittua tietoa hyödynnetä riittävästi koulutuspoliittisissa päätöksissä, koulutuksen ohjausjärjestelmässä, opettajankoulutuksessa ja ohjausalan koulutuksessa sekä opetuksen järjestäjien että koulujen tasolla. Hankkeiden onnistumista ovat haitanneet esimerkiksi niiden rajattu kesto, aiempien tulosten unohtaminen, samojen asioiden toistuminen sekä vastuun jääminen yksittäisille henkilöille. Määräajan loputtua asioiden on oletettu olleen hoidossa. Luodut käytännöt pysähtyvät hankkeen sisäpiirin oppilaitoksiin tai verkostoihin, eivätkä laajenu niiden ulkopuolelle.

Hankkeita ohjaavat usein markkinatapainen ajattelu ja sukupuolihierarkkinen järjestys. Projektiyhteiskuntaa ylläpitäviin rakenteisiin pitäisi kiinnittää enemmän huomiota. Hankkeita tehdään niistä aiheista, joihin saadaan rahoitusta. Resurssit ovat kuitenkin usein vaatimattomat, jolloin vaikuttavuus kärsii. Hankkeisiin tarvitaan johdonmukaista, teemaa jäsentävää seurantaa ja vaikutusten arviointia. Jos hankkeilla halutaan aidosti muuttaa koulun toimintaa, sukupuolitietyyttä koskevat hankkeet pitäisi kiinnittää osaksi koulun toimintakulttuuria ja oppivaa yhteisöä.

Toimenpide- ehdotukset

10

Asiantuntijaryhmä on laatinut selvityksen tulosten pohjalta seuraavat toimenpide-ehdotukset:

Koulun toimintakulttuurin kehittäminen sukupuolitietoisuutta edistäväksi.

Sukupuolitietoisuus tuodaan osaksi jokaisen koulun toimintakulttuuria osana tasa-arvoisen ja yhdenvertaisen toimintakulttuurin arvostamista. Sukupuolitietoinen toiminta lähtee sukupuolistuneiden käytäntöjen tiedostamisesta, jota varten kouluissa käsitellään ja avataan sukupuolten tasa-arvon, yhdenvertaisuuden käsitteitä henkilökunnan kesken ja yhdessä oppilaiden kanssa. Koulussa huolehditaan, että toiminta toteutuu eri tilanteissa ja oppimisympäristöissä. Erityistä huomiota kohdistetaan siihen, miten oppimis- ja opetustilanteissa tuotetaan sukupuolittuneita odotuksia ja toimijuutta ja miten niitä puretaan. Oppilaiden kanssa luodaan yhdessä uusia tapoja toimia.

Sukupuolitietoisuuden opetuksen jalkautetaan koulun toimintakulttuuriin. Koulun toimintakulttuurissa tuetaan aktiivisesti moninaisuutta ja pyritään konkreettisiin toimiin toteuttamaan opetussuunnitelman tavoitteita moninaisuudesta. On huolehdittava siitä, että kukaan ei tule loukatuksi tai ohitetuksi sukupuolensa ilmaisun, kulttuurisen tai kielellisen taustan, terveydentilan, seksuaalisen suuntautumisen, vammaisuuden tai muuhun henkilöön liittyvän syyn vuoksi. Tavoitteena on turvallinen kouluympäristö kaikille.

Toiminnalliset tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmat aidoiksi työkaluiksi koulussa

Sukupuolitietoinen toimintakulttuuri pohjautuu aktiiviseen tasa-arvo ja yhdenvertaisuus suunnitteluun. Tasa-arvolain mukaan opetuksen järjestäjien ja koulujen tehtävänä on laatia koulukohtaiset toiminnalliset tasa-arvosuunnitelmat yhteistyössä henkilöstön, oppilaiden ja opiskelijoiden sekä huoltajien kanssa. Suunnitelmien tavoitteena on edistää tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta koulun arjessa. Koulujen tasa-arvosuunnitelmien tulee sisältää konkreettisia työkaluja sukupuolitietoiseen

toimintaan. Toimiva suunnitelma on käytännönläheinen. Se ankkuroitu koulun arkeen, esimerkiksi osana opetussuunnitelmaa, lukuvuosisuunnitelmaa ja koulun vuosikelloon. Suunnitelmat tehdään koulun lähtötilanteen perusteella.

Tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmat rakennetaan yhteisöllisesti ja konkreettisia toimintamalleja painottaen. Suositeltavaa on perustaa kouluun tasa-arvosuunnittelusta vastaava työryhmä, jossa on mukana sekä henkilökuntaa että oppilaita. Työryhmässä ollaan sensitiivisiä valtasuhteille ja huolehditaan siitä, että sen jäsenet ryhmän jäsenet tulevat kuulluiksi. Työryhmässä tunnustetaan erilaisia normeja, ennakkoluuloja ja stereotyyppioita, jotka liittyvät yhteiskunnallisesti rakentuviin eroihin, kuten sukupuoleen, etnisyyteen, vammaisuuteen, seksuaalisuuteen, terveyteen, varallisuuteen ja kielitaitoon. Samalla etsitään tapoja ylittää eriarvoisuutta koulun ja opetuksen käytännöissä sekä kaikkien keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Tasa-arvosuunnittelussa esitetään konkreettisia keinoja ehkäistä erilaista syrjintää ja häirintää, esimerkiksi tunnistaa omat etuoikeudet. Työryhmä ja koulun johto vastaa myös siitä, että tasa-arvosuunnitelmat tulevat vakiintuneiksi käytännöiksi koulun kaikkeen toimintaan sekä tunnetuksi koulun ulkopuolella. Toimintaan kutsutaan mukaan myös perheitä ja yhteistyötä tehdään myös koko kunnan tasolla niin, että tehty työ tulee näkyväksi ja dokumentoiduksi ja ideat jalkautuvat myös muihin kouluihin. Tasa-arvosuunnittelu ymmärretään jatkuvana toimintana eikä esimerkiksi vain dokumentin täyttämisenä. Työryhmä vastaa siitä, että tasa-arvokysymyksiä huomioidaan säännöllisesti koulun johtamisessa ja muissa käytännöissä. Työryhmän ja johdon tulee pitää asiaan esillä sekä henkilökunnan että oppilaiden keskuudessa. Koulun tulee nimetä tasa-arvoagentit, joiden tehtävänä on seurata ajankohtaista tasa-arvokeskustelua ja tuoda tasa-arvokysymyksiä säännöllisesti kouluun keskusteltavaksi.

Koulun sukupuolittuneista käytännöistä tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistämiseen

Perusopetuksessa tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta edistetään valtavirtaistamalla sukupuolitietoisuutta, jolloin sukupuolinäkökulma otetaan huomioon koulun kaikessa toiminnassa.

Keskeistä on kehittää koulun toimintakulttuuria kaikki oppilaat ja aikuiset huomioon ottavaksi oppimisympäristöksi, jossa kannustetaan jokaista yhteisön jäsentä ajattelemaan ja toimimaan yhdessä. Lisäksi huomiota kiinnitetään oppilaan ja opettajan väliseen vuorovaikutukseen, jotta se ei uusinna eriarvoisuutta ja ennakkoluuloja liittyen esimerkiksi sukupuoleen, etnisyyteen, vammaisuuteen, seksuaalisuuteen, kieleen tai varallisuuteen. Koulussa kuulluksi tulemisen ja tasa-arvoisen kohtelun kokemus vahvistaa myönteisiä kokemuksia myös oppimisesta. Se vahvistaa myös ymmärrystä erilaisista elämäntilanteista, resursseista ja vahvistaa parhaimmillaan keskinäistä huolenpitoa ja solidaarisuutta.

Oppilaat sitoutuvat toimintaan paremmin, kun heidän arvojensa ja tarpeidensa ja opetuskäytäntöjen välillä on sopivasti yhteneväisyyttä. Nämä yhdessä vahvistavat oppilaan akateemista suorituskykyä, uskomusta koulun merkityksellisyydestä ja lisäävät myönteisiä kokemuksia koulusta sekä yleistä hyvinvointia. Opettajan ja koko luokan yhdessä luoma kasvua ja oppimista tukeva ilmapiiri vahvistaa kouluun kiinnostumista. On panostettava oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen ja kotien kanssa tehtävään yhteistyöhön.

Normikriittinen lähestymistapa on yksi keino, jolla voidaan tehdä kouluista ja koulujen käytännöistä ja kulttuurista tasa-arvoisempia ja yhdenvertaisempia kaikille. Normikriittisyyteen liittyy olennaisesti ymmärrys sukupuolesta ja sukupuolittuneista käytännöistä, joiden tunnistaminen ja ylittäminen mahdollistavat kaikille oppilaille ja opettajille huomattavasti enemmän liikkumavaraa ja mahdollisuuksia toimia. Muutos lähtee oman ajattelun ja toiminnan tiedostamisesta.

Oppilaanohjauksen käytännöillä edistetään sukupuolitietoisuutta

Ohjausta kehitetään sukupuolitietoiseksi siten, että kannustetaan kaikkia nuoria tarkastelemaan jatko-opintomahdollisuuksiaan laaja-alaisesti. Opinto-ohjauksessa tunnistetaan ja tiedostetaan yhdessä sukupuoleen liittyviä vallitsevia stereotyyppisiä oletuksia ja pohditaan yhdessä sitä, miten niitä voisi purkaa ohjauksessa, omassa ajattelussa ja valinnoissa jatko-opintojen ja työelämän osalta. Samalla tunnistetaan vallitsevan kulttuurin vaikutuksia omassa ajattelussa. Lisäksi oppilaanohjaus on osaltaan jokaisen opettajan vastuulla. He voivat huomioida sukupuolitietoisien oppilaanohjauksen omassa oppiaineessaan, esimerkiksi avaamalla millaisissa työtehtävissä kyseisestä oppiaineesta on hyötyä ja millaisia työmahdollisuuksia sen opiskelu voi avata. Työelämään tutustumisjaksoa (TET-harjoittelu) kehitetään paremmin sukupuolitietoisuutta edistäväksi siten, että se ei uusinna sukupuolittuneita koulutusvalintoja ja työuria.

Opetusryhmien muodostamisen avulla moninaisuuden tukemisiin

Luokkien muodostukseen, kokoon ja oppilasryhmien moninaisuuteen kiinnitetään huomiota ja sitä tuetaan ja hyödynnetään opetuksessa. Oletuksia erilaisista ominaisuuksista ja kohtelusta tunnistetaan aktiivisesti niin, että lähtökohdiana on kaikkien oppilaiden tasavertainen kohtelu. Lisäksi on hyvä pohtia pienryhmäluokkia ja niiden muodostamista. Kiinnittämällä huomiota erilaisista lähtökohdista tulevien lasten ja nuorten mahdollisuuksiin olla tekemisissä keskenään vahvistetaan parhaimmillaan yhteisöllisyyttä, vertaistukea ja keskinäistä välittämistä. Tämä vahvistaa ymmärrystä erilaisista elämäntilanteista ja lähtökohdista.

Oppijan luottamusta omaan osaamiseensa vahvistetaan ja tehdään näkyväksi.

Opetusta kehitetään tavoitteellisemmaksi ja lisätään itsearviointia saavutettavista tavoitteista. Opettaja muodostaa selkeät konkreettiset tavoitteet oppijaksolle. Opetusta kehitetään vasta-
vuoroisemmaksi siten, että oppilaat saavat myös mahdollisuuksia asettaa omia tavoitteita, mikä voi vahvistaa sitoutumista oppimiseen. Oppilas saa oppimista edistävää palautetta, ja antaa palautetta myös opettajalle. Oppilas tietää, millaista osaamista kulloinkin arvioidaan ja miten sitä voi osoittaa. Oppimisprosessin aikana opettaja antaa jatkuvaa ja kannustavaa palautetta oppilaan osaamisen vahvuuksista ja heikkouksista. Osaamista voidaan osoittaa monipuolisesti muutenkin kuin kirjallisesti. Tällainen arviointi voisi auttaa heikommin osaavia nuoria. Oppilaita kannustettava säännölliseen tehtävien tekemiseen kotona. Opetukseen tulee saada lisää konkretisointia, monipuolisuutta ja johdonmukaisuutta, jotta oppilas ymmärtää asioita.

Lukemisen tärkeyttä korostetaan oppilaille ja tehdään siitä uusin keinoin innostavaa.

Lukemisen merkitystä korostetaan edelleen ja siihen pitää innostaa jokaista oppilasta. Opettajien tulisi näyttää tässä esimerkkiä ja innostaa toimillaan sekä toisiaan että lapsia ja nuoria erilaisten tekstien pariin. Esimerkiksi kirjojen valinnassa huomioidaan moninaisuutta sekä niiden aiheiden että kirjoittajien osalta. Kirjojen ymmärretään olevan ikkunoita maailmaan ja erilaisuuden ja valtasuhteiden ymmärtämiseen. Koulussa käytetään erilaisia yhteisöllisiä lukemisen ja kirjoittamisen tapoja, kirjakampanjoita ja kutsutaan myös kirjailijoita vieraiksi. Kirjoista tulee osa elävää koulun käytäntöä.

Opiskelutaidot ovat pitkälti kielellisiä ja ne vaativat harjoittelua. Koulussa käytetään entistä enemmän oppilaslähtöisiä, ongelmanratkaisua sisältäviä tehtäväkokonaisuuksia, vaihtelevia työtapoja, yhteisöllisiä lukemisen ja kirjoittamisen keinoja. Lisäksi opetuksessa voidaan hyödyntää oppilaiden vapaa-ajan tekstikäytänteitä. Jokainen opettaja on myös oman tieteenalansa äidinkielen opettaja.

Kaikkien lasten ja nuorten lukemista tuetaan huomioimalla heidän kiinnostuksensa kohteita, resursseja ja esimerkiksi oman identiteetin ja kielitaidon vahvistamista. Tätä tulee arvostaa ja tehdä näkyväksi kouluyhteisössä. Lisäksi on vahvistettava äidinkielen kielen opiskelua koko peruskoulun ajan, jotta toisen asteen opinnot ovat realistisia.

Hyvinvointiosaaminen osaksi koulukulttuuria

Hyvinvointia ajatellaan laajasti, erityisesti yhteisöllisenä kysymyksenä siten, että kaikilla koulussa toimivilla ihmisillä on kokemus kuulumisesta, mahdollisuus voida hyvin ja toteuttaa itseään sekä, auttaa ja tukea muita, että vaikuttaa koulun kulttuurin ja toimintatapojen kehittämiseen. Tarkasteltaessa sukupuolten välisiä ja sisäisiä eroja hyvinvoinnissa havaitaan, että niihin liittyvät hyvinvoinnin kysymykset laajentuvat sosiaalisesti ja kulttuurisesti tuotetuiksi käytännöiksi, normeiksi ja asenteiksi. Esimerkiksi erilaisiin vähemmistöihin kuuluvat oppilaat eivät aina löydä turvallista paikkaa kouluyhteisössä syrjinnän, rasmin tai koulukiusaaminen vuoksi. Näihin vaikuttaminen edellyttää koko yhteiskunnan tasolla strategisempaa otetta, laajempaa näkyväksi tekemistä, keskustelua, kohtelun ja oletusten muutosta ja toisintekemistä.

Koulun kykyä käsitellä eriarvoisuutta vahvistetaan

Tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden vieminen eläväksi käytännöksi kaikkeen koulun toimintaan vahvistaa koko koulun, opetuksen, keskinäisen vuorovaikutuksen, kohtelun ja oletusten muuttamista tasa-arvoisempaan suuntaan. Tämä lisää erilaisten lähtökohtien resurssien, tarpeiden ja toiveiden huomioon ottamista. Lapsi tai nuori ei leimaudu tai syrjäydy sukupuolen tai erilaisten taustatekijöiden, kuten sosioekonomisen aseman, maahanmuuttajataustan, alueellisen tai kaupunkien sisäisen segregaaation vuoksi. Positiivista erityiskohtelua voidaan käyttää keinona parantaa oppilaiden yhtäläisiä mahdollisuuksia silloin, kun oppimisen lähtökohdat ovat erilaisia.

Opetuksen järjestäjä seuraa tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumista sekä sukupuolitietoisuuden huomioimista perusopetuksessa.

Opetuksen järjestäjä arvioi ja seuraa säännöllisesti tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumista toiminnassaan sekä edistää tarvittavilla toimenpiteillä niiden toteutumista. Edistämistoimenpiteiden on oltava toimintaympäristö, voimavarat ja muut olosuhteet huomioon ottaen tehokkaita, tarkoituksenmukaisia ja oikea-aikaisia. Lisäksi opetuksen järjestäjä tekee yhteistyötä eri hallinnon alojen kanssa tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistämiseksi.

Tasa-arvon ja sukupuolitietoisuuden edistäminen opettajankoulutuksessa ja ohjausalan koulutuksessa.

Opettajankoulutuksessa tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden teemat sisällytetään kaikkeen opetukseen ja muuhun toimintaan, henkilökunnan asiantuntijuuden vahvistumiseen ja jokaisen opettajaksi ja opinto-ohjaajaksi opiskelevan opintoihin. Opettajankoulutuksessa järjestetään säännöllisesti koulutustilaisuuksia niin henkilökunnalle kuin opiskelijoillekin ja joissa yhdessä pohditaan sitä, miten tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta voitaisiin opettajankoulutuksessa, opetuksessa ja kouluissa yhdessä vahvistaa.

Tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistäminen edellyttävät kasvatuksen ja koulutuksen sukupuolistavien ja muihin eroihin liittyvien eriarvoistavien käytäntöjen tutkimuslähtöistä tunnistamista opettajankoulutuksessa. Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden tavoitteet opetuksen sukupuolitietoisuudesta huomioidaan opettajankoulutuksessa. Tämä edellyttää sukupuolen ja muita eroja tuottavien käsitteiden avaamista ja sekä niitä ylläpitävien rakenteiden purkamista opintojen aikana. Käsitteellistä ymmärrystä vahvistetaan tavalla, joka auttaa tulevia opettajia ja opinto-ohjaajia kaikessa omassa toiminnassaan tunnistamaan ja ylittämään eriarvoistavia rakenteita ja käytäntöjä. Sillä ilman käsitteiden ymmärtämistä asiat jäävät tunnistamatta eikä sukupuolten tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta voida edistää. Tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta käsittelevää tutkimuskirjallisuutta viedään opettajankoulutuksen kurssikirjallisuuteen ja opetuskokonaisuuksiin. Aiheesta tarvitaan erillisiä opintojaksoja, ja huomioimista opetusharjoittelun ja eri oppiaineiden sisällössä.

Tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta edistävä opettajankoulutus edellyttää koko opettajankoulutuksen henkilökunnan kouluttautumista ja täydennyskoulutusta. Paras ja tehokkain tapa on vahvistaa tutkimuslähtöisyyttä sekä edellyttää opettajankoulutuksen henkilökunnalta tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden asiantuntijuutta.

Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus liittyvät olennaisesti yhteiskuntalukutaitoon, ymmärrykseen siitä, että koulu ja opetus ovat osa yhteiskunnallista ja valtaan liittyvää toimintaa ja vallalla olevia järjestyksiä, mutta myös vallalla olevien järjestysten purkajia. Psykologisen ja oppiainedidaktisen tiedon rinnalle tarvitaan sosiologista ja yhteiskuntatieteellistä lähestymistapaa. Se auttaa ymmärtämään koulun käytäntöjä osana yhteiskuntaa, kulttuuria ja erilaisia valtasuhteita, joissa myös yhteiskunnalliset erot, kuten sukupuoli, etnisyys, seksuaalisuus ja muut erot rakentuvat.

Tasa-arvo ja sukupuolitietoisuus osaksi lisä- ja täydennyskoulutusta.

Lisä- ja täydennyskoulutukseen varataan riittävästi korvamerkittyä rahoitusta ja resursseja. Opettajien täydennys- ja lisäkoulutuksen tulisi kohdistua yhteisölliseen toimintakulttuuriin ja sukupuolitietoiseen opetukseen. Tasa-arvoa ja sukupuolitietoisuutta edistävästä koulutuksesta tehdään suunnitelmallista, velvoittavaa, saavutettavaa ja maantieteellisesti kattavaa. Koulutusta tarvitaan kaikille toimijoille koulutuksen ohjausjärjestelmän valtion ja kuntien tasolla sekä poliittisille päätöksentekijöille. Opettajien henkilökohtaisissa kehityssuunnitelmissa huomioidaan sukupuolten moninaisuuden, tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden teemat.

Tasa-arvon ja sukupuolitietoisuuden teemat sisällytetään myös kasvatuksen ja koulutuksen johtamis- sekä rehtoriopintoihin, koska johtaminen on avainasemassa koulun muutos- ja kehittämistyössä tasa-arvoisempaan ja yhdenvertaiseen suuntaan. Rehtorien johtamisosaamisen kehittämiseksi tuetaan koulujen toimintakulttuurin uudistamista. Pedagogisessa johtamisessa on keskeistä yhteinen visio, jota tavoitellaan sekä tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta koskevat tavoitteet ja konkreettiset suunnitelmat.

Tasa-arvo ja erityisesti sukupuolen valtavirtaistaminen viedään läpi kaikkeen koulutusta koskevaan poliittiseen ohjaukseen.

Politiikka-ohjelmiin, erityisesti tasa-arvo-ohjelmaan, tulisi laatia konkreettisempia tavoitteita, joiden toteutumista seurattaisiin ja arvioitaisiin systemaattisesti yli hallituskausien. Tasa-arvopolitiikan tavoitteita viedään aktiivisesti koulutuspolitiikkaan niin, että niiden välille tulee aktiivinen yhteys. Samalla huolehditaan riittävästä resursseista. Valtionneuvoston ja opetus- ja kulttuuriministeriön on huolehdittava siitä, että tasa-arvo- ja yhdenvertaisuustutkimusta rahoitetaan pitkäjänteisesti. Tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden huomioimista edellytetään myös kaikissa muissa rahoitusohjelmissa.

Tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta koskevaa määrällistä ja laadullista tutkimustietoa hyödynnetään kaikessa koulutusta koskevassa poliittisessa ohjauksessa. Määrälliseen tietoon keskittyminen ei poliittisessa ohjauksessa välttämättä riitä lisäämään ymmärrystä yhteiskunnallista eriarvoisuutta tuottavista ja uusintavista tekijöistä, minkä vuoksi laadullisen tutkimuksen asemaa vahvistetaan. Jos halutaan saada aikaan konkreettista muutosta tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen, niin silloin keskitytään kasvatuksen ja koulutuksen käytäntöihin ja olemassa olevien ja uusien eriarvoisuutta koskevien kysymysten tunnistamiseen.

Tasa-arvon ja sukupuolten huomioiminen oppimateriaaleissa.

Oppikirjojen ja verkkomateriaalien kaikessa suunnittelussa ja toimittamisessa otetaan huomioon tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden kysymykset. Erityisesti huomioita kiinnitetään sukupuoleen ja kaksijakoisen sukupuolen ylittäviin teemoihin sekä sukupuolisensitiivisyyteen oppimateriaaleissa. Niissä voidaan yhtenä lähtökohtana hyödyntää normikriittistä lähestymistapaa sukupuolten moninaisuuden ja erilaisten erojen tarkastelussa. Sukupuolitietoiset sisällöt ja konkreettiset välineet tukevat opettajia sukupuolten tasa-arvoa huomioivien teemojen käsittelyssä.

Lähteet

- Aaltonen, S. 2008. Itseluottamusta, varovaisuutta ja vaaraa. Yhteiskuntaluokka ja tyttöjen tulkinat sukupuoli-sesta häirinnästä. Teoksessa T. Tolonen (toim.) Yhteiskuntaluokka ja sukupuoli. Tampere: Vastapaino. 38–59.
- Aaltonen, S. 2011. Omalla lomalla. Nuorten näkökulmia lintsauamiseen. *Kasvatus* 42(5), 480–492.
- Abi-Jaoude, E., Treurnicht Naylor, K. & Pignatiello, A. 2020. Smartphones, social media use and youth mental health. *CMAJ* 192 (6), 136–141. <https://www.cmaj.ca/content/cmaj/192/6/E136.full.pdf>.
- Aden, S. 2009. Ikuisesti pakolaisia? Maahanmuutto keskustelu Suomen somalialaisten näkökulmasta. Teoksessa Keskinen, S., A. Rastas & S. Tuori (toim.) En ole rasisti, mutta... Maahanmuutosta, monikulttuurisuudesta ja kritiikistä. Tampere: Vastapaino. 25–32.
- Ahonen, S. 2003. Yhteinen koulu. Tasa-arvoa vai tasapäistämistä? Koulutuksellinen tasa-arvo Suomessa Snellmanista tähän päivään. Tampere: Vastapaino.
- Ahva, L. & Keränen, N. 2018. Sukupuoli peruskoulun ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa 1985–2014. Pro gradu- tutkielma. Kasvatustieteiden tiedekunta. Luokanopettajakoulutus. Oulun yliopisto.
- Antikainen, A. & Rinne, R. 2012. Ylikansalliset paineet, pohjoismainen malli ja suomalainen koulutus. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.) Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 441–479.
- Armila, P. & Käyhkö, M. 2018. Koulutusyhteiskunnan reunamerkitöjä – Syrjäseuduilla asuvat nuoret ja toisen asteen koulutukseen hakeutuminen. Teoksessa Silvennoinen, H., Kalalahti, M. & Varjo, J. (toim.) Koulutuksen lupaukset ja koulutususkko: Kasvatussosiologian vuosikirja 2. Kasvatusalan tutkimuksia, No. 79. Suomen kasvatustieteellinen seura. 129–161
- Arneson, R. J. 1989. Equality and equal opportunity for welfare. *Philosophical Studies* 56(1), 77–93.
- Aro, T. 2021. Älylaitteiden vaikutus lasten ja nuorten itsesäätelyyn. <https://journals.helsinki.fi/e-erika/issue/view/148/80>. (Luettu 15.5.2021)
- Attila, H., Pietiläinen, M., Keski-Petäjä, M., Hokka, P. & Nieminen, M. 2018. Tasa-arvobarometri 2017. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 8/2018. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160920/STM_08_2018_Tasa-arvobarometri%202017_net.pdf. (Luettu 6.5.2021.)
- Aunola, K. 2018. Kodin ja vanhempien merkitys oppimismotivaatiolle. Teoksessa K. Salmela- Aro (toim.) Motivaatio ja oppiminen. Keuruu: PS-kustannus. 211–225.
- Aunola, K. & Nurmi, J-E. 1999. Task-value scale for children. Unpublished test material, University of Jyväskylä, Finland.

- Aunola, K., Viljaranta, J., Lehtinen, E. & Nurmi, J.-E. 2013. The role of maternal support of competence, autonomy and relatedness in children's interests and mastery orientation. *Learning and Individual Differences* 25, 171–177.
- Baker, J. & Lynch, K. 2009. Dimensions of equality: a framework for theory and action. Teoksessa J. Baker, K. Lynch, S. Cantillon & J. Walsh. *Equality from Theory to Action* (toim.) Basingstoke: Palgrave MacMillan. 21–46.
- Bernelius, V. 2011. Osoitteenmukaisia oppimistuloksia? Kaupunkikoulujen eriytymisen vaikutus peruskoulu-
laisten oppimistuloksiin Helsingissä. *Yhteiskuntapolitiikka* 76(11), 479–493.
- Bernelius, V. & Huilla, H. 2021. Koulutuksellinen tasa-arvo, alueellinen ja sosiaalinen eriytyminen ja myönteisen erityiskohtelun mahdollisuudet. *Valtioneuvoston julkaisuja* 7. Helsinki: Valtioneuvosto.
- Bourdieu, P. 1986. The Forms of Capital. Teoksessa J. G. Richardson (toim.) *Handbook of theory and research for the sociology of education*. New York: Greenwood Press. 241–258.
- Brunila, K. 2009a. Parasta ennen: Tasa-arvotyön projektitapaistuminen. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 222. Väitöskirja. Helsinki: Yliopistopaino.
- Brunila, K. 2009b. Sukupuolten tasa-arvo korkeakoulutuksessa ja tutkimuksessa. *Sosiaali- ja terveystieteiden selvityksiä* 2009:51.
- Brunila, K. 2011. Kasvatus ja koulutus projektimarkkinoilla. *Kasvatus* 42(3), 222–231.
- Brunila, K. 2020. Interrupting psychological management in youth training. *Education Inquiry* 11(4), 302–315.
- Brunila, K. & Edström, S. 2013. The famous Nordic equality and what's Nordic about it? Gender equality in Finnish and Swedish education. *Nordic Studies in Education* 33(4), 300–313.
- Brunila, K., Hakala, K., Lahelma, E. & Teittinen, A. (toim.). 2013. *Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Brunila, K., Harni, E., Saari, A. & Ylöstalo, H. (toim.) 2021. *Terapeuttinen valta — Onnellisuuden ja hyvinvoinnin jännitteitä 2000-luvun Suomessa*. Tampere: Vastapaino.
- Brunila, K., Heikkinen, M. & Hynninen, P. 2005. Difficult but doable – good practices for equality work. Oulu University, Kajaani University Consortium, Adult Education Unit / The National Thematic Network. http://www.kajaaninyliopistokeskus.oulu.fi/proj/womenit/difficult_but_doable.pdf.
- Brunila, K. & Kallioniemi, A. 2018. Equality work in teacher education in Finland. *Policy Futures in Education* 16(5), 539–552.
- Brunila, K., Mertanen, K., Ikävalko, E., Kurki, T., Honkasilta, J., Lanas, M., Leiviskä, A., Masoud, A., Mäkelä, K. & Fernström, P. 2019. Nuoret ja tukijärjestelmät haavoittuvuuden eetoksessa. *Kasvatus* 50(2), 107–119.
- Brunila, K., Mertanen, K. & Mononen-Batista Costa, S. 2020. K. Brunila & L. Lundahl (toim.) *Youth on the Move: Tendencies and Tensions in Youth Policies and Practices*. Helsinki: Helsinki University Press. 149–165.
- Brunila, K., Onnismäa, J. & Pasanen, H. (toim.) 2015. *Koko elämä töihin: Koulutus tietokykykapitalismissa*. Tampere: Vastapaino.
- Brunila, K. & Rossi, L.-M. 2017. Identity politics, the ethos of vulnerability and education. *Educational Philosophy and Theory* 50(3), 1–12.
- Brunila, K. & Ylöstalo, H. 2015. Challenging gender inequalities in education and in working life. A mission possible? *Journal of Education & Work* 28(5), 443–460.
- Cantell, H. 2012. Maantieto auttaa maailman ymmärtämisessä. Teoksessa P. Kärnä, L. Houtsonen & T. Tähkä (toim.) *Luonnontieteiden opetuksen kehittämishaasteita 2012*. 95–104.
- Coleman, J. S. 1988. Sociological and economic approaches to the analysis of social structure. *The American Journal of Sociology* 94, 95–120.

- Danielson, P. & Näsi, M. 2019. Suomalaiset väkivallan ja omaisuusrikosten kohteena 2018 – kansallisen rikosuhritutkimuksen tuloksia. Helsingin yliopisto. Valtiotieteellinen tiedekunta. Kriminologian ja oikeuspolitiikan instituutti. Katsauksia 35. https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/305388/Katsauksia_35_%20Danielsson_N%c3%a4si_2019.pdf?sequence=4&isAllowed=y. (Luettu 24.5.2021.)
- Eccles, J. S., Adler, T. E., Futterman, R., Goff, S.B., Kaczala, C. M., Meece & J. L. & Midgley, C. 1983. Expectancies, values, and academic behaviors. Teoksessa J. T. Spence (toim.) *Achievement and achievement motivation*. San Francisco, CA: W. H. Freeman. 75–146.
- Eccles, J. S. & Roeser, R. W. 2011. Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence* 21(1), 225–241.
- Edström, S. & Brunila, K. 2016. Troubling gender equality: revisiting gender equality work in the famous Nordic model countries. *Education as Change* 20(1), 10–27.
- Eliot, L. 2010. The truth about boys and girls. *Scientific American Mind* 21(2), 22–29.
- Elomäki, A. & Ylöstalo, H. 2017. Tasa-arvopolitiikan U-käännös? Hallituksen tasa-arvo-ohjelmat hallinnan välineenä. *Politiikka* 59(2), 82–95.
- Ellonen, N. & Peltonen, K. 2011. Lasten ja nuorten väkivaltakokemukset ja psykososiaaliset ongelmat – moniulotteiset yhteydet ja mittaamisen haasteet. <https://www.doria.fi/handle/10024/122657>. (Luettu 24.5.2021.)
- Elomäki, A. & Ylöstalo, H. 2017. Tasa-arvopolitiikan u-käännös? Hallituksen tasa-arvo-ohjelmat hallinnan välineenä. *Politiikka* 59(2), 82–95.
- Erola, J., Niemelä, M., Sirniö, O., Kailaheimo-Lönnqvist, S., Heiskala, L., Jalovaara, M., Salonen, L. & Eskelinen, N. 2020. Koronakriisin vaikutukset lasten ja nuorten oppimiseen, koulutukseen ja hyvinvointiin pitkällä aikavälillä. Policy brief 19.5.2020. INVEST. https://research.utu.fi/converis/portal/Publication/48967922?auxfun=&lang=fi_FI. (Luettu 11.5.2021.)
- Fairclough, N. (toim.) 2003. *Analysing Discourse. Textual analysis for social research*. London: Routledge.
- Flinck, A. & Paavilainen, E. 2016. Ylisukupolvisen lasten kaltoinkohtelun ehkäiseminen lasten ja perheiden palveluiden haasteena. Teoksessa K. Nousiainen, P. Petrelius & L. Yliruka (toim.) *Puheista tekoihin! Ylisukupolvisten ongelmien ehkäiseminen lastensuojelussa ja perhe- ja sosiaalipalveluissa*. Työpäpaperi 20. Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. 92–102. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/130733/ty%C3%83%C2%B62016_20_Puheista%20tekoihin_WEB.23.6.16.pdf?sequence=1#page=92. (Luettu 25.5.2021.)
- Fina, S., Heider, B., Mattila, M., Rautiainen, P., Sihvola, M-W., & Vatanen, K. 2021. Eriarvoisuuksien Suomi. Alueelliset sosioekonomiset erot Manner-Suomessa. <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/stockholm/17740.pdf>.
- Fischer, F., Schult, J. & Hell, B. 2013. Sex differences in secondary school success: Why female student perform better? *European Journal of Psychology of Education* 28, 529–543.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C & Paris, A. H. 2004. School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59–109.
- Gartner M., Kiang L. & Supple A. 2013. Prospective links between ethnic socialization, ethnic and American identity, and well-being among Asian-American adolescents. *Journal of Youth & Adolescence* 43(10), 1715–1727.
- Goman, J., Huusko, M., Isoaho, K., Lehikko, A., Metsämuuronen, J., Rumpu, N., Seppälä, H., Venäläinen, S. & Åkerlund, C. 2021. Poikkeuksellisten opetusjärjestelyjen vaikutukset tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumiseen eri koulutusasteilla. Osa III: Kansallisen arvioinnin yhteenvedo ja suositukset. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, julkaisut 8:2021.
- Goman, J., Huusko, M., Metsämuuronen, J., Rumpu, N., Seppälä, H., Venäläinen, S. & Åkerlund, C. 2020. Poikkeuksellisten opetusjärjestelyjen vaikutukset tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumiseen. Osa I: Kansallisen arvioinnin taustaraportti, synteesi ja tilannearvio valmiiden aineistojen pohjalta. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, julkaisut 20:2020.
- Gordon, T. 2005. Toimijuuden käsitteen dilemmoja. Teoksessa A. Meurman-Solin & I. Pyysiäinen (toim.) *Ihmistieteet tänään*. Tampere: Gaudeamus. 114–130.

Grek, S. 2009. Governing by numbers: the PISA "effect" in Europe. *Journal of Education Policy*, 24 (1), 23–37.

Griffiths, M. 1998. The discourses of social justice in schools. *British Educational Research Journal* 24 (3), 301–316.

Gustavsson, M. 2009. Flickor, pojkar och samma möjligheter. Hur du som förälder kan bidra till mer jämställda barn. Hem och skola. <https://www.hemochskola.fi/material/flickor-pojkar-och-samma-mojligheter/>. (Luettu 8.6.2021.)

Hallitusohjelmat

Pääministeri Vanhasen II hallituksen ohjelma

Pääministeri Kiviniemen hallituksen ohjelma

Pääministeri Kataisen hallituksen ohjelma

Pääministeri Stubbin hallituksen ohjelma

Pääministeri Sipilän hallituksen ohjelma

Pääministeri Rinteen hallituksen ohjelma

Pääministeri Marinin hallituksen ohjelma

<https://valtioneuvosto.fi/tietoa/historiaa/hallitusohjelmat>

Halme, N., Kuusio, H., Kanste, O., Rajala, R., Klemetti, R. & Seppänen, J. 2017. Ulkomaista syntyperää olevien nuorten hyvinvointi Kouluterveyskyselyssä vuonna 2017. Tutkimuksesta tiiviisti 26, syyskuu 2017. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, Helsinki. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/135234/URN_ISBN_978-952-302-910-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y. (Luettu 29.12.2020.)

Halme, N., Hedman L., Ikonen, R. & Rajala R. 2018. Lasten ja nuorten hyvinvointi 2017. Kouluterveyskyselyn tuloksia. Työpaperi 15 /2018. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/136748/URN_ISBN_978-952-343-115-7.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Hansen, P. 2016. Opettajankoulutuksen hankeohjauksen mahdollisuudet ja rajat. Kahden poliittikalähtöisen kehittämishankkeen järjestelmäteoreettinen analyysi. Helsingin yliopisto, käyttätymistieteellinen tiedekunta opettajankoulutuslaitos, tutkimuksia 391.

Harala, S. 2015. Sipilä: Tasa-arvon edistäminen on itsestäänselvyys hallitukselle. Yle.fi. <https://yle.fi/uutiset/3-8069850>. (Luettu 17.3.2021.)

Harinen, P. & Halme, J. 2012. Hyvä, paha koulu. Kouluhyvinvointia hakemassa. Nuorisotutkimusverkosto/nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 56. http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/Hyva_paha_koulu.pdf.

Harju-Luukkainen, H., Aunola, K. & Vettenranta, J. 2018. Sosiaaliset suhteet koulunkäynnissä vahvuutena ja haasteena – nuorten kokemana sosiaalinen tuki kotona ja koulussa. Teoksessa J. Rautopuro, & K. Juuti (toim.), PISA pintaa syvemältä: PISA 2015 Suomen pääraportti. Kasvatusalan tutkimuksia, 77. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura. 121–149.

Harjunen, E. & Rautopuro, J. 2015. Kielenkäytön ajattelua ja ajattelun kielentämistä: äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2014: keskiössä kielentuntemus ja kirjoittaminen. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, julkaisut 2015:8.

Harjunen, E., Marjanen, J. & Karlsson, J. 2019. Äidinkielen pieni pitkittäisarviointi 2014–2017. Perusopetuksen päättöstä lukion päättöön. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 4.

Harter, S. 2012. The construction of the self. Developmental and sociocultural foundations. New York: The Guilford Press.

Hautamäki, J. Kupiainen, S., Marjanen, J. & Vainikainen, M-P. 2013. Oppimaan oppiminen peruskoulun päättövaiheessa: Tilanne vuonna 2012 ja muutos vuodesta 2001. Helsingin yliopisto, tutkimuksia 347.

- Hautamäki, J., Kupiainen, S., Kuusela, J., Rautopuro, J., Scheinin, P. & Välijärvi, J. 2015. Oppimistulosten kehitys. Teoksessa N. Ouakrim-Soivio, A. Rinkinen & T. Karjalainen (toim.) Tulevaisuuden peruskoulu. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 8. 34–41. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75121/okm8.pdf>. (Luettu 4.2.2021.)
- Heikkilä, M. (toim.) 2019. Lapsen aika. Kohti kansallista lapsistrategiaa 2040. Valtioneuvoston julkaisuja 4. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-698-0>. (Luettu 10.5.2021)
- Heikkilä, M. 2020. Gender equality work in preschools and early childhood education settings in the Nordic countries – an empirically based illustration. *Palgrave Communications* 6 (1). (Luettu 28.12.2020.)
- Heikkinen, M. & Huuki, T. 2005. Hoiva, huolenpito ja elollisesta huolehtiminen perusopetuksen piiloisina, sukupuolistuneina sisältöinä. Teoksessa L. Teräs (toim.) Koulutus, sukupuolisosialisaatio ja teknologia – näkökulmia segregatioon. Rannikon laatupaino Oy. Raaha. 17–30.
- Hellgren, J. & Marjanen, J. 2020. Svenska och litteratur i slutet av årskurs 9. Resultat av en utvärdering av lärresultat våren 2019. Publikationer 18. https://karvi.fi/app/uploads/2020/10/KARVI_1820.pdf. (Luettu 3.2.2021.)
- Hellsten, S. 1996. Oikeutta ilman kohtuutta. Modernin oikeudenmukaisuuskäsityksen kritiikkiä. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Helne, H. 2019. Nuorten ”normaali” paine johtuu yhteiskunnasta. <https://tutkimusblogi.kela.fi/arkisto/5065>. (Luettu 24.5.2021.)
- Hietajärvi, L. & Matikainen, J. 2021. Sosiaalinen media on vuorovaikutusta tukeva ympäristö. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/329232>. (Luettu 25.5.2021.)
- Hildén, R. & Rautopuro, J. 2014a. Ruotsin kielen A-oppimäärän oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, julkaisut 1:2014.
- Hildén, R. & Rautopuro, J. 2014b. Saksan kielen A- ja B-oppimäärän oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, julkaisut 4:2014.
- Hildén, R. & Rautopuro, J. 2014c. Venäjän kielen A- ja B-oppimäärän oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, julkaisut 5:2014.
- Hirvonen, K. 2012. Onko laskutaito laskussa? Matematiikan oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2012. Koulutuksen seurantaraportit 2012: 4. Helsinki: Opetushallitus.
- Hoikkala, T. 2019. Mikä työntää pois, mikä vetää puoleensa? Epätyypillisiä valintoja tehneet nuoret ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa J. Lahtinen (toim.) ”Mikä ois mun juttu” – nuorten koulutusvalinnat sosiaalisaatiomaisemien kehyksessä. Purkutalkoot-hankkeen loppuraportti. Valtion tutkimus- ja selvitystoiminta nro 68. Helsinki: Valtioneuvosto. 96–129.
- Holli, A-M. 2012. Kriittisiä näkökulmia tasa-arvon tutkimukseen. Teoksessa J. Kantola, K. Nousiainen & M. Saari (toim.) Tasa-arvo toisin nähtynä. Oikeuden ja politiikan näkökulmia tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen. Helsinki: Gaudeamus. 73–96.
- Holli, A-M & Rantala, M. 2009. Tasa-arvoviranomaisten institutionaalinen asema. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen selvityksiä 2009:54. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/73272/URN%3aNBN%3afife201504225191.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Holmlund, H., Sjögren, A. & Öckert, B. 2020. Jämlikhet i möjligheter och utfall i den svenska skolan. Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering, rapport 2020:7. <https://www.ifau.se/globalassets/pdf/se/2020/r-2020-7-jamlikhet-i-mojligheter-och-utfall-i-den-svenska-skolan-langtidsutredningen.pdf>.
- Huomo, M. 2021. Kouluverkosto harvenee – koulumatkat pitkiä etenkin Pohjois-Suomessa. Tilastokeskus, Tieto & Trendit. <https://www.stat.fi/tietotrendit/artikkelit/2021/kouluverkosto-harvenee-koulumatkat-pitkia-etenkin-pohjois-suomessa/>. (Luettu 22.7.2021.)

- Hotulainen, R. 2016. Osaamisen kehittyminen kuntatyypeittäin, kouluittain, luokittain ja osaamisprofieittain. Teoksessa: Hotulainen, R., Rimpelä, A., Hautamäki, J., Karvonen, S., Kinnunen, J., Kupiainen, S. & Wallenius, T. (toim.) Osaaminen ja hyvinvointi yläkoulusta toiselle asteelle: Tutkimus metropolialueen nuorista. Tutkimuksia 398. Helsinki: Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos. 97–110.
- Huhtanen, M. & Puukko, M. (toim.) 2016a. Saamen kielten opetus ja osaaminen. Saamen kielten oppimistulokset perusopetuksen 7.–9. vuosiluokilla 2015. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus julkaisut 21. https://karvi.fi/app/uploads/2016/04/KARVI_2116.pdf. (Luettu 4.2.2021.)
- Huhtanen, M. & Puukko, M. 2016b. Romanikielen asema, opetus ja osaaminen. Romanikielen oppimistulokset perusopetuksen 7.–9. vuosiluokilla 2015. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus julkaisut 4. https://karvi.fi/app/uploads/2016/03/KARVI_0416.pdf. (Luettu 4.2.2021.)
- Huhtanen, M., Puukko, M., Rainò, P., Sivunen, N. & Vivolin-Karén, R. 2016. Viittomakielen oppimistulokset perusopetuksen 7.–9.vuosiluokilla 2015. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 3. https://karvi.fi/app/uploads/2016/02/KARVI_0316.pdf. (Luettu 4.2.2021.)
- Hulleman, C. S., Barron, K. E., Kosovich, J. J. & Lazowski, R. A. 2016. Student motivation: Current theories, constructs and interventions within an expectancy-value framework. Teoksessa A. Lipnevich, F. Preckell, & R. Roberts (toim.) Psychosocial skills and school systems in the 21st century. New York: Spinger, Cham. 241–278.
- Holli, A-M. & Rantala, M. 2009. Tasa-arvoviranomaisten institutionaalinen asema. Sosiaali- ja terveystieteiden selvityksiä 2009:54. Yliopistopaino, Helsinki.
- Husen, T. 1972. Social background and educational career. Research perspectives on equality of educational opportunity. Centre for Educational Research and Innovation (CERI). Pariisi: OECD.
- Husen, T. 1975. Social Influences on educational attainment. Research perspectives on educational equality. Centre for Educational Research and Innovation (CERI). Pariisi: OECD. Gaudeamus. 73–98.
- Hotulainen, R. 2016. Osaamisen kehittyminen kuntatyypeittäin, kouluittain, luokittain ja osaamisprofieittain. Teoksessa R. Hotulainen, A. Rimpelä, S. Karvonen, S. Kupiainen, P. Lindfors, J. M. Kinnunen, J. Minkkinen, M-P. Vainikainen, T. Wallenius (toim.) Metropolialueen nuorten siirtyminen yläkoulusta toiselle asteelle: osaaminen ja hyvinvointi. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 27. 35–39.
- Huuki, T. 2010. Välttämisen vaikeus maskuliinisuuden rakentumisessa. Nuorisotutkimus 28 (1), 3–19.
- Huuki, T., Kivijärvi, A. & Lunabba, H. 2018. Johdanto: Kohti sukupuolivastuullista poikatutkimusta. Teoksessa Huuki, T., Kivijärvi, A., Lunabba, H. (toim.) Poikatutkimus. Tallinna: Vastapaino. 8–28.
- Huuki, T. 2018. Pojat ja (väki)valta kolmen metodologisen lähestymistavan valossa. Teoksessa. A. Kivijärvi, T. Huuki & H. Lunabba (toim.) Poikatutkimus. Tallinna: Vastapaino. 175–196.
- Hyde, J. S. & Durik, A. M. 2005 Gender, competence and motivation. Teoksessa A. J. Elliot & C. S. Dweck (toim.) Handbook of competence and motivation. New York: Guilford Publications. 365–391.
- Hynninen, P., Helakorpi, J., Lahelma, E., Lehtonen, J. & Snellman, J. 2011. Tasa-arvo ja sukupuolietoisuus opettajankoulutuksessa. Raportti TASUKO-hankkeesta 2008–2011. Helsinki: Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteiden laitos.
- Härmälä, M. & Huhtanen, M. 2014. Ranskan kielen A- ja B-oppimäärän oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, julkaisut 3:2014.
- Härmälä, M., Huhtanen, M. & Puukko, M. 2014. Englannin kielen A-oppimäärän oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 2014:2.
- Härmälä, M., Huhtanen, M. Puukko, M. & Marjanen, J. 2019. A-englannin oppimistulokset 7. vuosiluokan alussa 2018. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, julkaisut 13:2019.
- Härmälä, M. & Puukko, M. 2020. Johdanto. Teoksessa M. Härmälä & M. Puukko (toim.) Taitotasojen ja suullista kielitaitoa. Näkökulmia englannin kielen oppimistulosten arvioinnin osoittamiin kehityskohteisiin. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, artikkelikokoelma 1:2020. 7–12. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2020/05/KARVI_Artikkelikokoelma_1_2020.pdf.

- Ikonen R. & Helakorpi S. 2019. Lasten ja nuorten hyvinvointi – Kouluterveyskysely 2019. Tilastoraportti 33/2019. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/138562/Tilastoraportti_33_Kouluterveyskysely.pdf?sequence=2&isAllowed=y.
- Ikävalko, E. 2016. Vaikenemisiä ja vastarintaa: Valtasuhteet ja toiminnan mahdollisuudet oppilaitosten tasa-arvosuunnittelussa. Väitöskirja. Käyttätymistieteiden laitos. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 270. Helsingin yliopisto.
- Isosomppi, L. 2010. Opettajat ja kouluyhteisöt tasa-arvo-osaajina. Teoksessa M. Suortamo, L. Tainio, E. Ikävalko, T. Palmu & S. Tani (toim.) Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa. Jyväskylä: PS- kustannus. 159–171.
- Jakku-Sihvonen, R. & Kuusela, J. 2012. Perusopetuksen aika: selvitys koulujen toimintaympäristöä kuvaavista indikaattoreista. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2012:13. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75366/tr13.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Jauhiainen, A. 2009. Erillinen vai yhteinen koulu – yhteiskasvatuskeskustelun sukupuolittunut toimijuus. Teoksessa H. Ojala, T. Palmu & J. Saarinen (toim.) Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa. Tallinna: Vastapaino. 101–135.
- Jokela, S., Luopa, P., Hyvärinen, A., Ruuska, T., Martelin, T. & Klemetti, R. 2020. Sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöihin kuuluvien nuorten hyvinvointi. Kouluterveyskyselyn tuloksia 2019. Työpäperi 38/2020. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. <https://www.julkari.fi/handle/10024/140742>. (Luettu 12.1.2021.)
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 2016. Diskurssianalyysi. Tampere: Vastapaino.
- Johnson, P. 2006. Rakenteissa kiinni? Perusopetuksen yhtenäistämisen prosessi kunnan kouluorganisaation muutoshasteena. Väitöskirja. Kokkola: Jyväskylän yliopisto – Chydenius-instituutti – Kokkolan yliopistokeskus.
- Julin, S. & Rautapuro, J. 2016. Läksyt tekijäänsä neuvovat. Perusopetuksen matematiikan oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla 2015. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, julkaisut 20:2016.
- Julin, S. & Rumpu, N. 2018. Työrauhan ja turvallisen oppimisympäristön arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen julkaisut 6:2018. https://karvi.fi/app/uploads/2018/05/KARVI_0618.pdf.
- Julkunen, L. 2018. Poikakysymys – poikia koskeva huolenmäärittely 1920-luvulla poikaikää rakentamassa. Teoksessa A. Kivijärvi, T. Huuki & H. Lunabba (toim.). Poikatutkimus. Tallinna: Vastapaino. 52–75.
- Juutilainen, P.-K. 2003. Elämään vai sukupuoleen ohjausta? Tutkimus opinto-ohjauskeskustelun rakentumisesta prosessina. Väitöskirja. Joensuun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Juutilainen, P.-K. 2007. Sukupuoli lukion opinto-ohjauskeskusteluissa. Kasvatus 38 (2), 134–143.
- Jääskeläinen, L., Hautakorpi, J., Onwen-Huma, H., Niittymäki, H., Pirttijärvi, A., Lempinen, M., Kajander, V. 2015. Tasa-arvotyö on taitolaji. Opas sukupuolten tasa-arvon edistämiseen perusopetuksessa. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy.
- Kalalahti, M. & Varjo, J. 2012. Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus perusopetukseen sijoittumisessa ja valikoitumisessa. Kasvatus & Aika 6 (1), 39–55.
- Kalalahti, M., Silvennoinen, H. & Varjo, J. 2015. Luokittunut kouluvalinta ja mahdollisuuksien tasa-arvo. Teoksessa P. Seppänen, M. Kalalahti, R. Rinne & H. Simola (toim.) Lohkoutuva peruskoulu. Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 68. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 371–399.
- Kalalahti, M. 2014. Muuttuvat koulutusmahdollisuudet – Nuorten sosiaaliset hierarkiat ja koulumenestys. Sosiaalitieteiden laitoksen julkaisuja 14. Yhteiskuntapolitiikka. Helsingin yliopisto. Helsinki. Kalenius, A. 2020. Lausunto: Tasa-arvon tila suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa. https://api.hankeikkuna.fi/asiakirjat/e57d8e02-1729-464d-8610-6178679904f8/1b1b5380-6191-4266-9e11-e42eab1f682e/KIRJE_20210128093639.PDF.

- Kantola, J., Nousiainen, K. & Saari, M. 2012. Tasa-arvosta ja sen lukemisesta toisin. Teoksessa Kantola, J., Nousiainen, K. & Saari, M. (toim.) Tasa-arvo toisin nähtynä. Oikeuden ja politiikan näkökulmia tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen. Tallinna: Gaudeamus. 7–29.
- Kantola, J., Koskinen Sandberg, P. & Ylöstalo, H. 2020. Tasa-arvopolitiikka muutoksessa. Teoksessa J. Kantola, Koskinen Sandberg, P. & Ylöstalo, H. (toim.) Tasa-arvopolitiikan suunnanmuutoksia. Talouskriiseistä tasa-arvon kriiseihin. Helsinki: Gaudeamus. 7–30.
- Karppinen, K. 2021. Aaron Putula on puhelimellaan aamusta iltaan, ja niin on moni muukin – asiantuntijat listaavat kolme seurausta älylaitteiden liiasta käytöstä. Yle.fi nettiuutinen 17.5.2021, päivitetty 24.5.2021, <https://yle.fi/uutiset/3-11928696>. (Luettu 31.5.2021.)
- Karvi. 2019. Kannatteleeko koulutus? Yhteenveto kansallisen koulutuksen arviointitoiminnan tuloksista. H. Väättäinen (toim.) Kansallisen koulutuksen arviointikeskus, tiivistelmät 5:2019.
- Karvi. 2020. Millaista on yhdeksäsluokkalaisten kielellinen osaaminen? Suomen kielen ja kirjallisuuden arvioinnin 2019 päätulokset. Tiivistelmä 17. <https://karvi.fi/publication/millaista-on-yhdeksäsluokkalaisten-kielellinen-osaaminen-suomen-kielen-ja-kirjallisuuden-arvioinnin-2019-paatulokset/>. (Luettu 11.2.2021.)
- Kauppinen M. & Marjanen J. 2020. Millaista on yhdeksäsluokkalaisten kielellinen osaaminen? Suomen kielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2019. Julkaisut 13:2020. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Kelly, Y., Zilanawala, A., Booker, C. & Sacker, A. 2018. Social media use and adolescent mental health: findings from the UK millennium cohort study. *EClinicalMedicine* 6, 59–68. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2589537018300609?via%3Dihub>. (Luettu 25.4.2021.)
- Kestilä, L. Karvonen, S., Parikka, S., Seppänen, J., Haapakorva, P. & Sutela, E. 2019. Nuorten hyvinvoinnin erot. Teoksessa L. Kestilä & S. Karvonen (toim.) Suomalaisten hyvinvointi. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. 120–142. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/137498/THL_Suomalaisten%20hyvinvointi%202018.pdf?sequence=1&isAllowed=y. (Luettu 24.5.2021.)
- Kettunen, H. 2009. Tasa-arvosuunnittelu oppilaitoksissa. WoM Oy. http://www.wom.fi/Hanna_Kettunen_Tasa-arvosuunnittelu_oppilaitoksissa_2009.pdf. (Luettu 2.12.2020.)
- Kielilaki 2003/423. Voimaantulo 1.1.2004.
- Kiilakoski, T. 2020. Jääkaappimagneetteja tulen ja jään maassa – Islannin mallia etsimässä. <https://www.nuorisotutkimusseura.fi/nakokolma53>. (Luettu 28.6.2021.)
- Kiilakoski, T. 2012. Koulu nuorten näkemänä ja kokemana. Tilannekatsaus – marraskuu 2012. Opetushallitus muistiot 2012:6.
- Kingdon, D., Serbin, LA. & Stack, DM. 2017. Understanding the gender gap in school performance among low-income children: A developmental trajectory analysis. *International Journal of Behavioral Development* 41(2), 265–274.
- Kirjavainen, T. & Pulkkinen, J. 2017a. Takaako samanlainen tausta samanlaisen osaamisen? Maahanmuuttajataustaisten ja kantaväestön oppilaiden osaamiserot PISA 2012 -tutkimuksessa. *Kasvatus*, 48 (3), 189–202.
- Kirjavainen, T. & Pulkkinen, J. 2017b. Pisa-tulokset heikentyneet huippuvuosista – kuinka paljon ja mistä se voisi johtua? *Talous ja yhteiskunta*, 45 (3), 8–12.
- <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/55549/ty32017kirjavainenpulkkinen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. (Luettu 14.4.2021.)
- Kiuru, N. 2018 Kaveriverkostot ja oppimismotivaatio. Teoksessa Katariina Salmela- Aro (toim.) Motivaatio ja oppiminen. Keuruu: PS-kustannus. 123–139.
- Kivijärvi, A. & Mathias, K. 2018. Paljon puhuttu, vähän tutkittu – maahanmuuttajataustaisia poikia ja nuoria miehiä koskeva tutkimus Suomessa. Teoksessa A. Kivijärvi, T. Huuki & H. Lunabba (toim.). Poikatutkimus. Tallinna: Vastapaino. 309–330.

- Kivinen, O. & Hedman, J. 2017. Moniselitteiset PISA-tulokset ja niiden koulutuspoliittiset tulkinnat. *Politiikka: valtiotieteellisen yhdistyksen julkaisu* 59 (4), 250–263.
- Koerselman, K. & Pekkarinen, T. 2017. The timing of puberty and gender differences in educational achievement. VATT Institute for Economic Research. VATT Working Papers 97. <https://vatt.fi/fi/the-timing-of-puberty-and-gender-differences-in-educational-achievement>. (Luettu 15.5.2021.)
- Kosunen, S. 2012. ”Meillä on siis kouluja, joista ne tulee: siis Suomen eliitti”: keskiluokan lasten kouluvalinnat pois lähikoulusta. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 43(1), 7–19.
- Kosunen, S. Seppänen, P. & Bernelius, V. 2016. Naapurustojen segregaatio ja kaupunkilaisperheiden eriytyvät kouluvalintastrategiat. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 47(3), 230–244.
- Kotkavirta, J. 2000. Luottamus instituutioihin ja yksilöllinen hyvinvointi. Teoksessa K. Ilmonen (toim.) *Sosiaalinen pääoma ja luottamus*. SoPhi 42. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 55–68.
- Kuukka, K. & Metsämuuronen, J. 2016. Perusopetuksen päättövaiheen suomi toisena kielenä (S2) – oppimäärän oppimistulosten arviointi 2015. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisuja 13.
- Kupari, P., Välijärvi, J., Andersson, L., Arffman, I., Nissinen, K., Puhakka, E. & Vettenranta, J. 2013. PISA 2012 ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 20. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75271/okm20.pdf>. (Luettu 24.02.2021.)
- Kupiainen, S. 2010. Oppimaan oppimisen arviointi ja sen tulosten hyödyntäminen kouluissa. Teoksessa E. Korkiakoski, & P. Tynjälä (toim.). *Hyötyä ja vaikuttavuutta arvioinnista*. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto, 143–167.
- Kupiainen, S. 2016a. Perusopetuksen päättöarvosanat. Teoksessa R. Hotulainen, A. Rimpelä, S. Karvonen, S. Kupiainen, P. Lindfors, J. M. Kinnunen, J. Minkkinen, M-P. Vainikainen, T. Wallenius (toim.) *Metropolialueen nuorten siirtyminen yläkoulusta toiselle asteelle: osaaminen ja hyvinvointi*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 27, 20–29. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/131260/27_Metropolialueen%20nuorten%20siirtyminen%20yl%a4koulusta%20toiselle%20asteelle.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Kupiainen, S. 2016b. Luokkien väliset erot. Teoksessa R. Hotulainen, A. Rimpelä, J. Hautamäki, S. Karvonen, J. Kinnunen, S. Kupiainen & T. Wallenius (toim.) *Osaaminen ja hyvinvointi yläkoulusta toiselle asteelle: Tutkimus metropolialueen nuorista*. Tutkimuksia Nro 398. Helsinki: Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos. 67–95.
- Kupiainen, S. 2018. Yksi peruskoulu, monenlaisia luokkia? E-Erika. Erityispedagogista tutkimusta ja koulutuksen arviointia nro 1. <https://journals.helsinki.fi/e-erika/issue/view/6>. (Luettu 17.4.2021.)
- Kupiainen, S., Ahtiainen, R., Hienonen, N., Kortesoja, L. & Hotulainen, R. 2018. Koulumenestykseen ja oppimiseen vaikuttavien yksilö-, luokka- ja koulutason tekijöiden tarkastelua. Teoksessa Pöysä, S. & Kupiainen, S. (toim.) *Tytöt ja pojat koulussa – Miten selättää poikien heikko suoriutumisen peruskoulussa?* Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 36/2018. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia. 77–136.
- 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 perusopetuksen päättövaiheesta. Helsingin yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta, kasvatustieteellisiä tutkimuksia 52.
- Kurki, T. 2018. Immigrant-ness as (mis)fortune? Immigrantisation through integration policies and practices in education. Väitöskirja. University of Helsinki, Faculty of educational sciences. Helsinki studies in education 40.
- Kärkkäinen, H. & Säävälä, M. 2015. Maahanmuuttajien psyykkistä hyvinvointia ja mielenterveyttä edistävät tekijät ja palvelut. Systemaattinen tutkimuskatsaus. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja 40/2015. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75031/TEMjul_40_2015_web_09062015.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Kärnä, P. 2012. Peruskoululaisten asenteet fysiikan opintoja kohtaan – mitä tehdä, kun fysiikasta ei pidetä. Teoksessa P. Kärnä, L. Houtsonen & T. Tähkä (toim.) *Luonnontieteiden opetuksen kehittämishaasteita 2012*. Koulutuksen seurantaraportit 2012:10. 121–144.

- Kärnä, P., Hakonen, R. & Kuusela, J. 2012. Luonnontieteellinen osaaminen perusopetuksen 9. luokalla 2011. Koulutuksen seurantaraportit 2012:2. Helsinki: Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/140378_.
- Käyhkö, M. 2006. Siivoojaksi oppimassa. Etnografinen tutkimus työläistyöistä puhdistuspalvelualan koulutuksessa. Joensuu: Joensuu University Press.
- Käyhkö, M. 2008. Kädenjälki näkyviin – koulunpenkkiä väistelevät nuoret työläisnaiset. Teoksessa T. Tolonen (toim.) Yhteiskuntaluokka ja sukupuoli. Tampere: Vastapaino. 255–273.
- Käyhkö, M. 2011. Koulu tyttötutkimuksen näyttämönä. Teoksessa K. Ojanen, H. Mulari & S. Aaltonen (toim.) Entäs tytöt. Johdatus tyttötutkimukseen. Tampere: Osuuskunta Vastapaino. 89–133.
- Käyhkö, M. 2016. Kotoa pois pakotetut? Syrjäseutujen nuorten toiselle asteelle siirtyminen ja koulutuksen alueellinen eriarvoisuus. Teoksessa P. Armila, T. Halonen & M. Käyhkö (toim.) Reunamerkitöjä Hylkysyrjästä. Nuorten elämänraameja ja tulevaisuudenkuvia harvaanasutulla maaseudulla. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja. 74–96.
- Laatikainen, T., Mäki, P. & Kaikkonen, R. 2013. Terveys- ja hyvinvointierojen syntyminen alkaa jo lapsuudessa – tuloksia lasten terveysseuranta tutkimuksesta. Teoksessa M. Pelkonen, T. Hakulinen-Viitanen, M. Hietanen-Peltola & T. Puumalainen (toim.) Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 2013:36. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/69954/URN_ISBN_978-952-00-3452-8.pdf?sequence=1.
- Laatikainen, T., Haikkola L., Alitolppa-Niitamo, A., Säävälä, M., Maili, M., Leinonen, E., Mäki, P., Wikström, K., Markkula, J., Parikka, S. & Trang, L. 2014. Tulosten tarkastelua ja johtopäätökset. Teoksessa K. Wikström, L. Haikkola & T. Laatikainen (toim.) Maahanmuuttajataustaisten nuorten terveys ja hyvinvointi. Tutkimus pääkaupunkiseudun somali- ja kurditaustaisista nuorista. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Työpäpaperi 17/2014. 94–100.
- Lahelma, E., Lappalainen, S. & Kurki, T. 2020. Pisa-arvioinneissa rakentuva tasa-arvo ja sukupuoli. Sukupuolen tutkimus 33(3), 5–20.
- Lahelma, E. 1992. Sukupuolten eriytyminen peruskoulun opetussuunnitelmassa. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia, nide 132. Helsingin yliopisto: Helsinki. Väitöskirja.
- Lahelma, E. 2009. Tytöt, pojat ja kysymys koulumenestyksestä. Teoksessa H. Ojala, T. Palmu & J. Saarinen (toim.) Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa. Tallinna: Vastapaino. 136–156.
- Lahelma, E. 2011. Gender awareness in Finnish teacher education: an impossible mission? *Education Inquiry* 2(2), 263–267.
- Lahelma, E., Linnanmäki, K., Palmu, T., Tainio, L., Sunnari, V. & Lehtonen, J. 2011. Sukupuolen haasteet peruskoulussa sekä luokan- ja aineenopettajien työssä. Teoksessa J. Lehtonen (toim.) Sukupuolinäkökulmia tutkimusperustaiseen opettajakoulutukseen. Helsinki: Helsingin yliopisto. 64–78.
- Lahelma, E. & Tainio, L. 2019. The long mission towards gender equality in teacher education: Reflections from a national project in Finland. *Nordic Studies in Education*. 39(1), 69–84.
- Lahtinen, J. 2019. Mitä segregaatiosta ja sukupuolittuneista ammattikäsitteistä tiedetään – katsaus kirjallisuuteen. Teoksessa J. Lahtinen (toim.) ”Mikä ois mun juttu” – nuorten koulutusvalinnat sosialisaatiomaisemien kehityksessä. Purkutalkoot-hankkeen loppuraportti. Valtion tutkimus- ja selvitystoiminta nro 68, 31–38. Helsinki: Valtioneuvosto. 19–30.
- Lahtinen, J., Hoikkala, T. & Aapola-Kari, S. 2019. Lopuksi. Teoksessa J. Lahtinen (toim.) ”Mikä ois mun juttu” – nuorten koulutusvalinnat sosialisaatiomaisemien kehityksessä. Purkutalkoot-hankkeen loppuraportti. Valtion tutkimus- ja selvitystoiminta nro 68, 31–38. Helsinki: Valtioneuvosto. 141–153.
- Lahtinen, J. & Vieno, A. 2019. Sukupuolen mukaisen segregaation vaikuttamisen keinot. Teoksessa J. Lahtinen (toim.) ”Mikä ois mun juttu” – nuorten koulutusvalinnat sosialisaatiomaisemien kehityksessä. Purkutalkoot-hankkeen loppuraportti. Valtion tutkimus- ja selvitystoiminta nro 68. Helsinki: Valtioneuvosto. 31–38.
- Laiho, A. 2013. Sukupuolten tasa-arvo koulutuspoliittisena tavoitteena ja käsitteenä – erityistarkastelussa 2000-luvun politiikkadokumenteissa. *Kasvatus & Aika* 7(4), 27–44.

- Laine, K., Ahonen, A. K. & Nissinen, K. 2020. PISA 2018. Talousosaaminen. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162220/OKM_2020_18.pdf?sequence=4&isAllowed=y. (Luettu 17.4.2021.)
- Laitinen, S., Hilmola A. & Juntunen, M-L. 2011. Perusopetuksen musiikin, kuvataiteen ja käsityön oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla. Opetushallitus. Koulutuksen seurantaraportit 2011:1.
- Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 1986/609. Annettu Helsingissä 8.8.1968.
- Lappalainen, H-P. 2011. Sen edestään löytää. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2010. Koulutuksen seurantaraportit 2011:2. Helsinki: Opetushallitus.
- Lastensuojelulaki 2007/417. Voimaantulo 1.1.2008.
- Laukkanen, M. & Lauriala, A. 2011. ”Koeta kestä, se on rankkaa!” Pohjoisen pojat, oppiminen ja hyvinvointi. Teoksessa R. Rinne, J. Tähtinen, A. Jauhiainen & M. Broberg (toim.) Koulutuspolitiikan käytännöt kansallisessa ja ylikansallisessa kehityksessä. Jyväskylän yliopistopaino. Jyväskylä. 413–435.
- Lehtonen, J. 2002. Kaapissa avoimesti ja piilossa julkisesti. Ei-heteroseksuaaliset nuoret naiset kertovat ja vaikevat seksuaalisuudestaan. Teoksessa S. Aaltonen & P. Honkatukia (toim.) Tulkintoja tytöistä. Suomalaisen kirjallisuuden seura. Tampere: Tammer-Paino Oy. 148–165.
- Lehtonen, J. 2003. Seksuaalisuus ja sukupuoli koulussa. Näkökulmana heteronormatiivisuus ja ei-heteroseksuaalisten nuorten kertomukset. Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 31. Yliopistopaino. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/23431/seksuaal.pdf?sequen>. (Luettu 24.5.2021.)
- Lehtonen, J. 2012. Opettajien käsityksiä seksuaalisuuden kirjosta. Nuorisotutkimus 2. <https://core.ac.uk/download/pdf/39981487.pdf>. (Luettu 24.5.2021.)
- Lehtonen, J. 2018. Ei-heteroseksuaalisten poikien ja transnuorten kokemukset ja valinnat koulutuksessa. Teoksessa A. Kivijärvi, T. Huuki & H. Lunabba (toim.) Poikatutkimus. Tallinna: Vastapaino. 121–145.
- Leino, K., Ahonen, A. K., Hienonen, N., Hiltunen, J., Lintuvuori, M., Lähteinen, S., Lämsä, J., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Pulkkinen, J., Rautapuro, J., Sirén, M., Vainikainen, M-P. & Vettenranta, J. 2019. PISA 2018 Ensituloksia. Suomi parhaiden joukossa. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:40. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161922/Pisa18-ensituloksia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Leino, K., Nissinen, K., Puhakka, E. & Rautapuro, J. 2017. Lukutaito luodaan yhdessä – kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus (PIRLS 2016). Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Leino, K., & Nissinen, K. 2018. Suomalaisoppilaiden lukemiseen sitoutuminen, taustatekijät ja lukutaito: yhteyksien etsiminen polkuanalyysillä. Teoksessa J. Rautapuro, & K. Juuti (toim.), PISA pintaa syvemmältä: PISA 2015 Suomen pääraportti. Kasvatusalan tutkimuksia, 77. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura. 39–67.
- Lerkkanen, M-K., Niemi, P., Poikkeus, A-M., Ahonen, T., E., Siekkinen, Niemi, P. & Nurmi, J-E. 2010. Luku- ja kirjoitustaidon kehitys sekä motivaatio esi- ja alkuopetusvuosina. Kasvatus 41(2), 116–128.
- Lerkkanen, M-K. & Pakarinen, E. 2018. Opettajan merkitys oppimismotivaatiolle. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.) Motivaatio ja oppiminen. PS-kustannus. Otavan kirjapaino Oy. Keuruu, 181–196.
- Lerkkanen, M-K & Pakarinen, E. 2019. The role of parental beliefs and practices in children’s motivation in a changing world. Teoksessa E. N. Gonida & M. S. Lemos (toim.) Motivation in Education at a Time of Global Change. Advances in Motivation and Achievement. Iso-Britannia: Emerald Publishing Limited.
- Linnakylä, P. Kupari, P. & Reinikainen, P. 2000. Sukupuolierot lukutaidossa sekä matematiikan ja luonnontieteiden osaamisessa. Teoksessa J. Välijärvi & P. Linnakylä (toim.) Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa. 73–88. <https://ktl.jyu.fi/pi/pisa/d054>. (Luettu 20.2.2021.)
- Lonka, E. 2015. Samapalkkaisuusohjelman kokonaisuusarviointi 2010–2014. Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön raportteja ja muistioita 2015:25. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/74512/URN_ISBN_978-952-00-3585-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Lunabba, H. 2018. Laadullisen tutkimuksen näkökulma poikien koulu- ja hyvinvointikeskusteluun. Teoksessa A. Kivijärvi, T. Huuki & H. Lunabba (toim.). Poikatutkimus. Tallinna: Vastapaino. 103–120.

- Lynch, K. & Baker, J. 2005. Equality in education: An equality of condition perspective. *Theory and Research in Education* 3(2), 131–164.
- Manninen, S. 2005. Tapaustutkimus poikien maskuliinisuuksien representaatioista ja hierarkkisesta järjestyksestä heidän ensimmäisenä kouluvuotenaan. Teoksessa L. Teräs (toim.) *Koulutus, sukupuolisosialisaatio ja teknologia – näkökulmia segregatioon*. Raaha: Rannikon laatupaino Oy. 31–49.
- Marjanen, J., Vainikainen, M.-P., Kupiainen, S., Hotulainen, R. & Hautamäki, J. 2014. Oppimaan oppiminen Vantaan peruskouluissa. Kolmas-, kuudes- ja yhdeksäsluokkalaiset oppijoina vuosina 2013 ja 2010. Vantaan kaupungin sivistystoimi ja Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus. Helsinki: Unigrafia.
- Meriläinen, R. 2011. Valkolakki vai haalarit, vaiko molemmat. Koulutuspolitiikan vaikuttajien näkemykset toisen asteen kehityksestä. *SuPerin julkaisuja* 1/2011. Helsinki.
- Mikkola, A. 2020. Tasa-arvosuunnitelmien seuranta 2019. Perusopetuksen oppilaitosten tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnittelu. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 23. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/tasa_arvosuunnitelmien_seuranta_2019.pdf.
- Mitchell, K. E., Levin, A. S & Krumboltz, J. D. 1999. Planned happenstance: Constructing unexpected career opportunities. *Journal of Counseling and Development* 77(2), 115–124.
- Myyry, S. 2020. Sukupuolten tasa-arvon diskursiivinen murros perusopetuksen opetus suunnitelman perusteiden 2004 ja 2014 välillä. *Kasvatus* 51 (3), 330–342.
- Mägi, K., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Rasku-Puttonen, H., & Nurmi, J.-E. 2011. The cross-lagged relations between children’s academic skills development, task-avoidance, and parental beliefs about success. *Learning and Instruction* 21, 664–675.
- Niemi, R. 2007. Luokka, jossa saa ajatella. Teoksessa A. Gretschel & T. Kiilakoski (toim.) *Lasten ja nuorten kunta*. Julkaisuja 77. Helsinki: Nuorisotutkimusseura/ Nuorisotutkimusverkosto. 42–53
- Niemi, R. 2009. Onks tavallinen koe vai sellainen, missä pitää miettiä. Ympäristölähtöisen terveystieteiden pedagogiikan kehittäminen narratiivisena toimintatutkimuksena. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 140. Jyväskylän yliopisto.
- Niemi, R., Heikkinen, H. L. T. & Kannas, L. 2010. Osallisuus koulupedagogiikan lähtökohtana. *Kasvatus* 41(1), 53–62.
- Niemonen, R. 2020. Hallitus on tasa-arvon suhteen kunnianhimoisin koskaan, mutta kaatuvatko tavoitteet koronaan? Tutkija: ”Koronakriisi on myös tasa-arvakriisi.” *Nettiuutinen Yle.fi*. <https://yle.fi/uutiset/3-11608088>, 27.10.2020. (Luettu 12.3.2021.)
- Nissinen, K., & Vuorinen, R. 2018. Alueelliset erot luonnontieteiden osaamisessa ja niitä selittävät tekijät: oppilaanohjauksella on merkitystä. Teoksessa J. Rautopuro, & K. Juuti (toim.) *PISA pintaa syvemmltä: PISA 2015 Suomen pääraportti*. 69–95.
- Nousiainen, K. 2012. Käsitteellisiä välineitä tasa-arvon erittelyyn. Teoksessa J. Kantola, K. Nousiainen & M. Saari (toim.) *Tasa-arvo toisin nähtynä – oikeuden ja politiikan näkökulmia tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen*. Gaudeamus Helsinki University Press, e-kirja.
- Nurmi, J.-E. & Kiuru, N. 2015. Students’ evocative impact on teacher instruction and teacher-child relationships: Theoretical background and an overview of previous research. *International Journal of Behavioral Development*, 39, 445–457.
- Nyyssölä, K. & Jakku-Sihvonen, R. 2009. Alueellinen vaihtelu koulutuksessa – temaattinen tarkastelu tasa-arvon näkökulmasta. Helsinki: Opetushallitus.
- OECD. 2016. *PISA 2015 results (Volume I): Excellence and equity in education*. Paris: OECD Publishing. <http://www.oecd.org/education/pisa2015-results-volume-i-9789264266490-en.htm>.
- OECD. 2019. *PISA 2018 Results (Volume II) Where All Students Can Succeed*. Pariisi: PISA, OECD Publishing.

- Ojala, H., Palmu, T. & Saarinen, J. 2009. Paikalla pysyvää ja liikkeessä olevaa. Feministisiä avauksia toimijuuteen ja sukupuoleen. Teoksessa Ojala, H., Palmu, T. & Saarinen, J. (toim.) Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa. Tampere: Vastapaino. 13–38.
- Oker-Blom, G. Den svenskspråkiga utbildningen i Finland: särdrag, utmaningar, utvecklingsbehov och förslag till åtgärder. Undervisnings- och kulturministeriets publikationer 2021:9.
- Ollus, N., Tanskanen, M., Honkatukia, P. & Kainulainen, H. 2019. Sukupuolistunut vihapuhe, seksuaalinen häirintä ja risteävät yhteiskunnalliset erot. Teoksessa M. Teräsaho & J. Närvi (toim.) Näkökulmia sukupuolten tasa-arvoon. Analyyseja tasa-arvobarometrasta 2017, 32–56. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/137765/URN_ISBN_978-952-343-314-4.pdf?sequence=1&isAllowed=y. (Luettu 24.5.2021.)
- Opetushallitus. 2016. Sukupuolittietoinen opetus ja ohjaus – mitä se on? <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/sukupuolittietoinen-opetus-ja-ohjaus>. (Luettu 25.4.2021.)
- Opetushallitus. 2019. Poikien oppimishaasteet ja – ratkaisut vuoteen 2025. OPH 2.0 – ennakkoinnin kehittämishjelman pilotointi. Raportit ja selvitykset 9. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/poikien-oppimishaasteet-ja-ratkaisut-vuoteen-2025>.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2010. Perusopetus 2020- yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 1. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75575/okmtr01.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2012a. Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:1. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162077/OKM_2012_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2012b. Ehdotus valtioneuvoston strategiaksi koulutuksellisen tasa-arvon edistämiseksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2012:28. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75345/tr28.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2021a. Sitouttava koulu yhteistyömalli puuttuu perusopetuksen koulupudokkuuteen ja ehkäisee syrjäytymistä. <https://minedu.fi/-/sitouttava-koulu-yhteistyomalli-puuttuu-perusopetuksen-koulupudokkuuteen-ja-ehkaisee-syrjaytymista>. (Luettu 15.6.2021.)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2021b. Toimenpideohjelma kiusaamisen ehkäisemiseksi – keskiössä resurssit, koulutus ja lainsäädännön päivittäminen. <https://minedu.fi/-/toimenpideohjelma-kiusaamisen-ehkaisemiseksi-keskiassa-resurssit-koulutus-ja-lainsaadannon-paivittaminen>. (Luettu 15.6.2021.)
- Opetusministeriö. 2008. Koulutus ja tutkimus 2007–2012. Kehittämissuunnitelma. Opetusministeriön julkaisuja 2008:9. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79100/opm09.pdf?sequence=1>.
- Ouakrim-Soivio, N. & Kuusela, J. 2012. Historian ja yhteiskuntaopin oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2011. Koulutuksen seurantaraportit 2012:3. Tampere: Opetushallitus.
- Ouakrim-Soivio, N., Pulkkinen, J., Rautopuro, J., & Hildén, R. 2018. Toteutuuko perusopetuksen tasa-arvo? Katsaus oppimistulosten arviointeihin. *Kasvatus*, 49(5), 415–430.
- Ozga, J. & Lingard, B. 2007. Globalisation, education policy and politics. Lingard, B. & Ozga, J. (toim.) *The Routledge Falmer reader in education policy and politics*. London: Routledge. 65–82.
- Pakarinen, E., Silinskas, G., Hamre, B. K., Metsäpelto, R.-L., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M. & Nurmi, J.-E. 2018. Cross-lagged associations between problem behaviors and teacher-student relationships in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 38(8), 1100–1141.
- Palttala, P. 2017. Pisa-tutkimus paljastaa uusia huolia Suomen pojista: Nuoret pärjäävät hyvin yhteistyössä, mutta sukupuolten väliset erot ovat maailman suurimmat – ”Tämä asia pitää ottaa vakavasti”. <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000005458038.html>. (Luettu 20.7.2021.)
- Patosalmi, M., Ahlgren-Leinvuo, H. & Hirvonen, J. 2019. Sukupuolivaikutusten arviointi Helsingin kaupungin palveluissa. Tasa-arvohankkeen tuloksia. https://issuu.com/tietokeskus/docs/19_12_10_tutkimuksia_1_patosalmi_ahlgrenleinvuo_hi. (Luettu 15.5.2021.)

- Pekkarinen, T. 2012. Gender differences in education. *Nordic Economic Policy Review*, 1, 165–195.
- Pelastakaa Lapset ry. 2018. Lasten ja nuorten kokemaa seksuaalinen häirintä ja siihen liittyvä kiusaaminen digitaalisessa mediassa. https://pelastakaaalapset.s3.eu-west-1.amazonaws.com/main/2018/08/31131602/Sexting_raportti_web-002.pdf. (Luettu 25.5.2021.)
- Peltola, M. & Moision, J. 2017. Ääniä ja äänettömyyttä palvelukentillä. Katsaus lasten ja nuorten palvelukokemuksia koskevaan tietoon. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 112. https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/aania_ja_aanettomytta_palvelukentilla.pdf.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Opetushallitus. Määräys 2004:1/011, 2/011 & 3/011.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2014:96
- Perusopetusasetus 852/1998.
- Perusopetuslaki 628/1998. Voimaantulo 1.1.1999.
- Perustuslaki 1999/731. Voimaantulo 01.03.2000.
- Perälä, M-L.; Hietanen-Peltola, M.; Halme, N.; Kanste, O.; Pelkonen, M.; Peltonen, H.; Huurre, T.; Pihkala, J. & Heiliö, P-L. 2015. Monialainen opiskeluhoito ja sen johtaminen. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, opas 36. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/126938/Monialainen_opiskeluhoito_Opas36.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Phillips, A. 2006. Really equal: opportunities and autonomy. *The Journal of Political Philosophy*, 14(1), 18–32.
- Pitkänen, K, Hievanen, R., Kirjavainen, T, Suortamo, M. & Lepola, L. 2017. Valtiontalouden säästöjen vaikutukset sivistyksellisiin oikeuksiin. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 27. https://karvi.fi/app/uploads/2017/11/KARVI_2717.pdf. (Luettu 22.6.2021.)
- Poikonen, J. 2011. ”Miksi valita jo peruskouluvaiheessa?” – Vanhempien kouluvalintastrategiat. *Kasvatus*(2), 131–143.
- Professoriliitto. 2015. Opetus- ja kulttuuriministeriölle. Asia: Professoriliiton lausunto valtion ohjausjärjestelmän kehittämisestä ja koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmasta. <https://www.professoriliitto.fi/@Bin/cc81f3ee5d34104fcbde7849f8f405e2/1622549638/application/pdf/433470/lausunto%20ohjausja%CC%88rjestelma%CC%88n%20kehitta%CC%88misesta%CC%88%5b1%5d.pdf>. (Luettu 4.6.2021.)
- Pulkkinen, J. & Rautopuro, J. 2017. Opin polut ja pientareet harvaan asutuilla alueilla. Valtion nuorisoneuvoston julkaisuja ISSN 2489-9461 (painettu), nro 59. https://tietoanuorista.fi/wp-content/uploads/2018/08/Nuorisobarometri_2017_Lis%C3%A4otos_.pdf. (Luettu 29.12.2020.)
- Pylkkänen, A. 2012. Muodollisen tasa-arvon pitkä historia ja sen sisäänrakennetut erot. Teoksessa J. Kantola, K. Nousiainen & M. Saari (toim.) Tasa-arvo toisin nähtynä. Oikeuden ja politiikan näkökulmia tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen. Helsinki: Gaudeamus. 57–72.
- Pöysä, S. 2018. Tyttöjen ja poikien väliset erot alkuportaattutkimuksessa. Teoksessa Pöysä, S. & Kupiainen, S. (toim.) Tytöt ja pojat koulussa – Miten selittää poikien heikko suoriutuminen peruskoulussa? Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 36/2018. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia. 17–28.
- Pöysä, S. & Pesu, L. 2018. Opettajien kokemukset tyttöjen ja poikien välisen tasa-arvon toteutumisesta kouluissa. Teoksessa Pöysä, S. & Kupiainen, S. (toim.) Tytöt ja pojat koulussa – Miten selittää poikien heikko suoriutuminen peruskoulussa? Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 36/2018. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia. 56–71.
- Rajakaltio, H. 2014. Yhteisvoimin kohti uudistuvaa koulua. Koulun kehittämisen toimintamalli – täydennyskoulutuksen ja kehittämisprosessin yhteen nivominen. Opetushallitus.
- Rinne, R. 2011. Tämä aika – teoksen tematiikan avauksia. Teoksessa R. Rinne, J. Tähtinen, A. Jauhiainen & M. Broberg (toim.) Koulutuspolitiikan käytännöt kansallisessa ja ylikansallisessa kehyksessä, Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 54. Jyväskylän yliopistopaino. 11–20.

- Ristikari, T., Törmäkangas, L., Lappi, A., Haapakorva, P., Kiilakoski, T., Merikukka, M., & Gissler, M. 2016. Suomi nuorten kasvuympäristönä- 25 vuoden seuranta vuonna 1987 Suomessa syntyneistä nuorista aikuisista. Raportti: 2016_009. http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/131119/URN_ISBN_978-952-302-712-1.pdf?sequence=1. (Luettu 10.5.2021.)
- Ristikari, T., Keski-Säntti, M., Sutela, E., Haapakorva, P., Kiilakoski, T., Pekkarinen, E., Kääriälä, A., Aaltonen, M., Huotari, T., Merikukka, M., Salo, J., Juutinen, A., Pesonen-Smith, A. & Gissler, M. 2018. Suomi lasten kasvuympäristönä Kahdeksantoista vuoden seuranta vuonna 1997 syntyneistä. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 210. PunaMusta Oy. Helsinki.
- Rodgers, R. F. 2016. The Relationship Between Body Image Concerns, Eating Disorders and Internet Use, Part II: An Integrated Theoretical Model Adolescent Research Review, 1:121–137. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s40894-015-0017-5.pdf>. (Luettu 25.5.2021)
- Roemer, J. E. 1998. Equality of opportunity. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rossi, L-M. 2010. Sukupuoli ja seksuaalisuus, erosta eroihin. Teoksessa T. Saresma, L. M. Rossi & T. Juvonen (toim.) Käsikirja sukupuoleen. 21–38.
- Rossi, L-M. 2015. Muuttuva sukupuoli. Seksuaalisuuden, luokan ja värin politiikkaa. Tallinna: Gaudeamus Oy.
- Rozek, C., Hyde, J., Svoboda, R. & Hulleman, C. 2014. Gender Differences in the Effects of a Utility-Value Intervention to Help Parents Motivate Adolescents in Mathematics and Science. *Journal of Educational Psychology* 107 (1), https://www.researchgate.net/publication/265965798_Gender_Differences_in_the_Effects_of_a_UtilityValue_Intervention_to_Help_Parents_Motivate_Adolescents_in_Mathematics_and_Science. (Luettu 14.4.2021.)
- Räsänen, P. & Aunola, K. 2007. Aritmetiikkatesti. Alkuportaati -tutkimuksen julkaisematon testimateriaali. Jyväskylän yliopisto.
- Saari, M. 2012. Sukupuolinäkökulman valtavirtaistaminen tasa-arvopolitiikan strategiana. Teoksessa J. Kantola, K. Nousiainen & M. Saari (toim.) Tasa-arvo toisin nähtynä. Oikeuden ja politiikan näkökulmia tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen. Tallinna: Gaudeamus. 175–197.
- Saarikoski, A. & Sovero, S. 2013. Älä oleta – normit nurin! Seta-julkaisuja 22. https://www.dropbox.com/s/bfgw8cddd30vtpk/NORMIT_NURIN.pdf?dl=0. (Luettu 13.5.2021.)
- Saarinen, J., Venäläinen, S., Johnson, P., Cantell, H., Jakobsson, G., Koivisto, P., Routti, M., Väänänen, J., Huhtanen, M., Kivistö & Viitala, M. 2019. OPS-tyon askeleita. Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 toimeenpanon arviointi. Kansallisen koulutuksen arviointikeskus, julkaisut 1:2019.
- Saarinen, J., Venäläinen, S., Johnson, P., Cantell, H., Jakobsson, G., Koivisto, P., Routti, M., Väänänen, J., Huhtanen & Viitala, M. 2021. OPS kehittämistyön kompassina: Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden 2014 toimeenpanon arviointi. Kansallisen koulutuksen arviointikeskus, julkaisut 1:2021.
- Salmela-Aro, K. 2018. Motivaatio ja oppiminen kulkevat käsi kädessä. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.) Motivaatio ja oppiminen. PS-Kustannus. Otavan kirjapaino Oy. Keuruu. 9–22.
- Salmela-Aro, K. & Chmielewski, A. K. 2019. Socioeconomic inequality and student outcomes in Finnish Schools. Teoksessa Volante, L., Schnepf, S.V., Jerrim, J. & Klinger, D.A. (toim.) Socioeconomic Inequality and Student Outcomes: Cross-National Trends, Policies, and Practices (Vol.4.) Singapore: Springer. 153–168
- Salmi, M., Lammi-Taskula, J. & Sauli, H. 2014. Lapsiperheiden toimeentulo. Teoksessa J. Lammi-Taskula & S. Karvonen (toim.) Lapsiperheiden hyvinvointi 2014. Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, 82–104. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/116712/THL_2014_21Teema.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Salminen, J. & Annevirta, T. 2014. Opetussuunnitelman perusteiden välittämä ohjaus – mitä, kenelle ja miksi? *Kasvatus* 45 (4), 333–348.
- Salminen, J., Pulkkinen, J. Koponen, T. & Hiltunen, J. 2018. Tyttöjen ja poikien väliset osaamiserot matematiikassa. Teoksessa J. Rautopuro & K. Juuti (toim.) PISA pintaa syvemmältä. PISA 2015 Suomen pääraportti. Suomen kasvatustieteellinen seura ry. Kasvatusalan tutkimuksia 77. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.

- Salmivalli, C. 1998. Koulukiusaaminen ryhmäilmionä. Tampere: Gaudeamus.
- Sen, A. 2010. *The Idea of Justice*. Lontoo: Penguin UK.
- Seppänen, P. 2006. Kouluvalintapolitiikka perusopetuksessa. *Suomalaiskaupunkien koulumarkkinat kansainvälisessä valossa*. Kasvatusalan tutkimuksia 26. Turku: Painosalama oy.
- Seppänen, P., Kalalahti, M., Rinne, R. & Simola, H. (toim.) 2015. *Lohkoutuva peruskoulu – Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka*. Kasvatusalan tutkimuksia 68. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Siddall, J., Huebner, E. S. & Jiang, X. 2013. A Prospective Study of Differential Sources of School-Related Social Support and Adolescent Global Life Satisfaction. *American Journal of Orthopsychiatry* 83(1), 107–114.
- Siekkinen, K. 2017. Koulutuksellisen tasa-arvon diskurssit ja toimijat peruskoulun tuntijakouudistuksessa. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Sinko, P., Pietilä, A. & Bäckman, P. (toim.) 2015. Luku-Suomessa taottua. Opetushallituksen Luku-Suomi-kärkihankkeen (2001–2004) raportti. <https://docplayer.fi/561958-Pirjo-sinko-asta-pietila-pia-backman-toimittaneet-luku-suomessa-taottua-opetushallituksen-luku-suomi-karkihankkeen-2001-2004-raportti.html>.
- Shin, H., & Ryan, A. M. 2014. Friendship networks and achievement goals: AN examination of selection and influence processes and variations by gender. *Journal of Youth and Adolescence*, 43, 1453–64.
- Silvennoinen, H., Kalalahti, M. & Varjo, J. 2016. Globalisaatio, markkinaliberalismi ja koulutuspolitiikan muutos. Teoksessa: H. Silvennoinen, M. Kalalahti & J. Varjo. (toim.) *Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset*. Kasvatustieteologian vuosikirja Vol. I. Suomen kasvatustieteellinen seura, kasvatusalan tutkimuksia 73. 11–34. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/69817/978-952-5401-94-3_SKTS_jyx.pdf.
- 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*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 68. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 325–370.
- Silvennoinen, H., Rinne, R., Kalalahti, M. & Varjo, J. 2015. Työväenluokan koulutusasenteet ja kouluvalinta. Teoksessa P. Seppänen, M. Kalalahti, R. Rinne & H. Simola (toim.) *Lohkoutuva peruskoulu. Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 48. 437–467.
- Silvennoinen, H., Seppänen, P., Rinne, R. & Simola, H. 2012. Yhteiskuntaluokat ja kouluvalintapolitiikka ylikansalliselta paikalliselle tasolle ulottuvassa tarkastelussa. *Kasvatus* 43(5), 502–518.
- Silverström, C. & Rautopuro, J. 2015. Språk och skrivande i årskurs 9. En utvärdering av lärresultat i modersmål och litteratur våren 2014. Nationella centret för utbildningsutvärdering publikationer 18:2015.
- Simola, H. 2015. Koulutusihmeen paradoksit. Esseitä suomalaisesta koulutuspolitiikasta. Vantaa: Hansaprint Oy.
- Simola, H., Seppänen, P., Kosunen, S. & Vartiainen, H. 2015. Oppilasvalikoinnin paluu? Teoksessa P. Seppänen, M. Kalalahti, R. Rinne & H. Simola (toim.) *Lohkoutuva peruskoulu. Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 68. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 87–121.
- Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., Livingstone, S., and Hasebrink, U. 2020. EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries. *EU Kids Online*. <https://doi.org/10.21953/lse.47fdeqj01ofo>. (Luettu 25.5.2021.)
- Sointu, E., Virtanen, T., Lappalainen, K., & Hotulainen, R. 2017. Vahvuuksien ja motivaation tukeminen edistämässä koulupolulle kiinnittymistä. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen, & M. Kuorelahti (toim.) *Ohjaus ja erityisopetus oppilaan tukena*. Juva: PS-kustannus. 111–128.
- Sosiaali- ja terveysministeriö. 2010. Valtioneuvoston selonteko naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta. *Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2010:8*. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/72199/URN%3aNB%3afi-fe201504227008.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

- Sosiaali- ja terveysministeriö. Tasa-arvo-ohjelmat.
- Hallituksen tasa-arvo-ohjelma 2008–2011. 2008. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2008:21.
- Hallituksen tasa-arvo-ohjelma 2008–2011. 2009. Seurantaraportti syksy 2009. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2009:65.
- Hallituksen tasa-arvo-ohjelma 2008–2011. 2011. Loppuraportti. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2011:9.
- Hallituksen tasa-arvo-ohjelma 2012–2015. 2012. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2012:10.
- Hallituksen tasa-arvo-ohjelma 2012–2015. 2015. Loppuraportti. Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 2015:1.
- Hallituksen tasa-arvo-ohjelma 2016–2019. 2016. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2016:4.
- Hallituksen tasa-arvo-ohjelma 2016–2019. 2018. Väli­raportti. Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 28/2018.
- Hallituksen tasa-arvo-ohjelma 2020–2023. 2020. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2020:35.
- <https://thl.fi/fi/web/sukupuolten-tasa-arvo/lait-ja-politiikka/tasa-arvopolitiikka>.
- Sosiaali- ja terveysministeriö. 2015. Tasa-arvolaki 2015. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/74511/Tasa-arvolaki_2015_2_painos_Julkariin.pdf?sequence=1. (Luettu 10.3.2021.)
- Souto, A-M. 2013a. Vaiettu rasismi koulussa. Haaste – rikos­sentorjuntaneuvoston ja oikeusministeriön julkaisema erikoisaikakauslehti. <https://www.haaste.om.fi/fi/index/lehtiarkisto/haaste22013/vaietturasismikoulussa.html>. (Luettu 11.2.2021.)
- Souto, A-M. 2013b. Pelko ja rasismi koulussa. *Kasvatus* 44 (3), 323–329.
- Steinmetz, S. 2012. The contextual challenges of occupational sex segregation: deciphering cross-national differences in Europe. Wiesbaden: VS Verlag.
- Sulkunen, S., Välijärvi, J., Arffman, I., Harju-Luukkainen, H., Kupari, P., Nissinen, K., Puhakka, E. & Reinikainen, P. 2010 PISA 2009 Ensituloksia. 15-vuotiaiden nuorten lukutaito sekä matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos Jyväskylän yliopisto, Opetus- ja kulttuuriministeriö, OECD.
- Summanen, A-M. 2014. Terveystiedon oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013. Opetushallitus, Koulutuksen seurantaraportit 2014:1. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/terveystiedon-oppimistulokset-perusopetuksen-paattovaiheessa-2013>. (Luettu 3.2.2021.)
- Sunnari, V. 2019. Sukupuolten tasa-arvo. Setstop – johdanto. https://setstop.files.wordpress.com/2019/11/setstop_johdanto_oppimateriaaliin.pdf. (Luettu 14.4.2021.)
- Sveriges Kommuner och Landsting. 2019. Se, förstå och förändra. Att motverka könsskillnader i skolresultat. <https://webbutik.skr.se/bilder/artiklar/pdf/7585-785-5.pdf?issuusl=ignore>. (Luettu 26.5.2021.)
- Sveriges Kommuner och Regioner. 2021. Normkritiskt arbete har gett resultat. <https://skr.se/skr/skolakulturfrid/forskologrundochgymnasieskola/jamstallidskola/konsskillnaderiskolresultat/skolresultat/normkritisktarbetehargettresultat.48700.html>. (Luettu 26.5.2021.)
- Syrjäläinen, E. & Kujala, T. 2010. Sukupuolitetoinen tasa-arvokasvatus – vaiettu aihe opettajankoulutuksessa ja koulun arjessa. Teoksessa M. Suortamo, L. Tainio, E. Ikävalko, T. Palmu & S. Tani. Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa. Jyväskylä: PS- kustannus. 25–40.
- Tanhua, I. 2012. Sukupuolten tasa-arvon hyvät käytännöt – Tasa-arvohankkeiden hyviä käytäntöjä seitsemästä teemasta. Työ- ja elinkeinoministeriö. [http://www.wom.fi/Sukupuolten_tasa-arvon_hyvät_kaytannot\(2012\)_Tanhua_TEM_Valtava.pdf](http://www.wom.fi/Sukupuolten_tasa-arvon_hyvät_kaytannot(2012)_Tanhua_TEM_Valtava.pdf). (Luettu 28.12.2020.)
- Tainio, L. 2009. Puhuttelu luokahuoneessa – tytöt ja pojat huomion kohteena. Teoksessa H. Ojala, T. Palmu & J. Saarinen (toim.) Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa. Tallinna: Vastapaino. 157–186.
- Tainio, L. & Teräs, T. 2010. Sukupuolijäsennys perusopetuksen oppikirjoissa. Opetushallituksen raportit ja selvitykset 2010:8. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/126079_sukupuolijasennys_perusopetuksen_oppikirjoissa_0.pdf.

- Tanhua, I. 2012. Sukupuolten tasa-arvon hyvät käytännöt. Tasa-arvohankkeiden hyviä käytäntöjä seitsemästä teemasta. Työ- ja elinkeinoministeriö.
- Tanhua, I. 2018. Ammattien sukupuolenmukaisen eriytymisen syyt ja mahdollisuudet lieventää eriytymistä ammatillisissa oppilaitoksissa. Segli-hankkeen tutkimusraportti. <https://www.kaikkienduuni.fi/tutkimusraportti>.
- Tanhua, I. 2019. Miksi koulutuksen segregaatio laitetaan nykyään yksilöiden syyksi? SEGLI. <https://www.kaikkienduuni.fi/news/2019/2/18/miksi-koulutuksen-segregaatio-laitetaan-nykyn-yksiliden-syyksi>.
- Tasa-arvoasiain neuvottelukunta. 2021. Kuntapolitiikan tasa-arvokysymyksiä. Sukupuolten tasa-arvo Suomen kunnissa 2017–2021. TANE-julkaisuja 19. <https://tane.fi/documents/31741422/31965916/Kuntapolitiikan+tasa-arvokysymyksi%C3%A4.+Sukupuolten+tasa-arvo+Suomen+kunnissa+2017%E2%80%932021.pdf/ff60b99-b59f-7b6d-05fc-e40302867e80?t=1618294533442>. (Luettu 5.7.2021.)
- Tasa-arvoaltuutettu. 2016. Sukupuolen moninaisuus puuttuu hallituksen tasa-arvo-ohjelmasta (TAS 181/16, annettu 30.5.2016). Tasa-arvoaltuutetun lausunto. <https://tasa-arvo.fi/-/sukupuolen-moninaisuus-puuttuu-hallituksen-tasa-arvo-ohjelmasta-tas-181-16-annettu-30-5-2016->. (Luettu 22.3.2021.)
- Tervasmäki, T. & Tomperi, T. 2018. Koulutuspolitiikan arvoalinnat ja suunta satavuotiaassa Suomessa. *niin & näin*, 25(2), 164–200.
- Teräs, L. 2005. Johdanto julkaisuun. Teoksessa L. Teräs, V. Sunnari & K. Kailo (toim.) *Koulutus, sukupuoliso-sialisaatio ja teknologia – näkökulmia segregaatioon*. Raaha: Oulun yliopisto, Kajaanin yliopistokeskus. 13–16.
- Teräsaho, M. & Närvi, J. (toim.) 2019. *Näkökulmia sukupuolten tasa-arvoon*. Analyyssejä tasa-arvobarometrista 2017. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL). 2019a. Sukupuolten tasa-arvo. Kehittämishankkeet ja ohjelmat. <https://thl.fi/fi/web/sukupuolten-tasaarvo/ajankohtaista/hankkeet-ja-julkaisut>.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL). 2019b. Aluevertailu 2017 ja 2019. <https://thl.fi/fi/tutkimus-ja-kehittaminen/tutkimukset-ja-hankkeet/kouluterveyskysely/kouluterveyskyselyn-tulokset#alueittain>.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL). 2019c. Sosiaali- ja terveystieteiden yhdenvertaisuuden käsitteet. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/139000/Sosiaali-ja_terveyspalvelujen_yhdenvertaisuuden_k%C3%A4sitteet_versio_2-0_saavutettava06032020.pdf?sequence=3&isAllowed=y. (Luettu 15.6.2021.)
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2020a. Tasa-arvosanasto. <https://thl.fi/fi/web/sukupuolten-tasa-arvo/sukupuoli/tasa-arvosanasto>. (Luettu 15.6.2021.)
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2020b. Tasa-arvoon liittyvä sääntely. <https://thl.fi/fi/web/sukupuolten-tasa-arvo/lait-ja-politiikka/tasa-arvoon-liittyva-saantely>. (Luettu 17.3.2021.)
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2021. Maahanmuutto ja kulttuurinen moninaisuus. Käsitteet. <https://thl.fi/fi/web/maahanmuutto-ja-kulttuurinen-moninaisuus/tyon-tueksi/kasitteet>. (Luettu 6.7.2021.)
- Tilastokeskus. 2017. Ulkomaalaistaustaisten lasten määrä on kaksinkertaistunut kymmenessä vuodessa. Väestö- ja oikeustilastot, Tilastokeskus. https://www.stat.fi/til/perh/2016/02/perh_2016_02_2017-11-24_tie_001_fi.html. (Luettu 14.4.2021.)
- Tolonen, T. 2008. Yhteiskuntaluokka: menneisyyden dinosauruksen luiden kolinaa? Teoksessa T. Tolonen (toim.) *Yhteiskuntaluokka ja sukupuoli*. Tampere: Vastapaino. 8–17.
- Tuohilampi, L. & Hannula, M. S. 2013. Matematiikkaan liittyvien asenteiden kehitys sekä asenteiden ja osaamisen välinen vuorovaikutus 3., 6. ja 9. luokalla. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) *Perusopetuksen matematiikan oppimistulosten pitkittäisarviointi vuosina 2005–2012*. Koulutuksen seurantaraportti 4. Opetushallitus. 231–250.
- Tuominen-Soini, H. Salmela-Aro, K. & Niemivirta, M. 2010. Ajallinen pysyvyys ja sukupuolierot nuorten opiskelumotivaatiossa. *Psykologia* 45(05–06), 386–401.
- Turtiainen, K., & Rezai, J. 2018. Valoa tunnelin päässä: tunnustussuhteet nuorten kertomuksissa. Teoksessa J. Hiitola, M. Anis, & K. Turtiainen (toim.), *Maahanmuutto, palvelut ja hyvinvointi: kohtaamisissa kehittyviä käytäntöjä*. Tampere: Vastapaino. 214–234.

- Tuuva-Hongisto, S. 2018. Syrjäkylänuorten haaveita kotiseudulle jäämisestä. *Nuorisotutkimus* 3, 23–37.
- Tuori, S. 2012. Monikulttuurisuus ja sukupuolten välinen tasa-arvo. Teoksessa J. Kantola, K. Nousiainen & M. Saari (toim.) *Tasa-arvo toisin nähtynä. Oikeuden ja politiikan näkökulmia tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen*. Tallinna: Gaudeamus. 271–283.
- Ukkola, A. & Metsämuuronen, J. 2019. Alkumittaus – Matematiikan ja äidinkielen ja kirjallisuuden osaaminen ensimmäisen luokan alussa. Julkaisut 17. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. https://karvi.fi/app/uploads/2019/07/KARVI_1719.pdf. (Luettu 4.2.2021.)
- Ukkola, A. & Metsämuuronen, J. 2020. Alkumittaus – Koulutulokkaiden matematiikan ja äidinkielen ja kirjallisuuden taidot ja osaamisen taustatekijät. Tiivistelmät 12. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. https://karvi.fi/app/uploads/2020/08/KARVI_T1320.pdf. (Luettu 9.2. 2021.)
- Uskonnonvapauslaki 2003/453. Voimaantulo 1.8.2003.
- Vainikainen, M-P. 2014. Finnish primary school pupils' performance in learning to learn assessments: A longitudinal perspective on educational equity. University of Helsinki. Faculty of Behavioral Sciences. Department of Teacher of Education Research Report 360. https://www.researchgate.net/publication/268486224_Finnish_primary_school_pupils'_performance_in_learning_to_learn_assessments_A_longitudinal_perspective_on_educational_equity_Mari-Pauliina_Vainikainen_Finnish_primary_school_pupils'_performance_in_lea. (Luettu 18.2.2021.)
- Vainikainen, M-P., Thuneberg, H. & Hautamäki, J. 2019. Oppiminen ja asenteet: muutostrendit ja yhteydet. Teoksessa J. Hautamäki, I. Rämä & M-P. Vainikainen. (toim.) *Perusopetus, tasa-arvo ja oppimaan oppiminen. Valtakunnallinen arviointitutkimus peruskoulun päättövaiheessa. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia* 52. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta, 43–76. https://www2.helsinki.fi/sites/default/files/atoms/files/verkko_peruskoulutus_taa-arvo_ja_oppiminen_sisus01.pdf.
- Valtioneuvosto. 2015. Hallitukselle ehdotetaan uudenlaista strategisen päätöksenteon mallia, <https://valtioneuvosto.fi/ohra,2015>. (Luettu 25.3.2021.)
- Valtioneuvosto. 2018. Ratkaisujen Suomi: hallituksen toimintasuunnitelma 2018–2019. Valtioneuvoston julkaisusarja 27/2018. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160963/27_Hallituksen%20toimintasuunnitelma%202018-2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Valtioneuvosto. 2021a. Kansallinen lapsistrategia. Komiteamietintö. Valtioneuvoston julkaisuja 2021:8. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162864/VN_2021_8.pdf?sequence=4&isAllowed=y.
- Valtioneuvosto. 2021b. Valtioneuvoston koulutuspoliittinen selonteko. Valtioneuvoston julkaisuja 2021:24. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162995/VN_2021_24.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitettujen opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 422/2012. Voimaantulo 01.08.2012.
- Varjo, J. 2007. Kilpailukykyvaltion koululainsäädännön rakentaminen. Suomen eduskunta ja 1990-luvun koulutuspoliittinen käänne. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 209. Helsinki: Yliopistopaino.
- Vehviläinen, M. & Brunila, K. 2007. Cartography of gender equality projects in ICT: liberal equality from the perspective of situated equality. *Information, Communication and Society* 10(3), 384–403.
- Venäläinen, S., Saarinen, J., Johnson, P., Cantell, H., Jakobsson, G., Koivisto, P., Routti, M., Väänänen, J., Huhtanen, M., Kauppinen, L. & Viitala, M. 2020. Näkymiä OPS-matkan varrelta – Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden 2014 toimeenpanon arviointi. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, julkaisut 5:2020.
- Venäläinen, S. & Metsämuuronen, J. 2015. Arjen tiedot ja taidot hyvinvoinnin perustana. Kotitalouden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2014. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 2015:5.
- Vettenranta, J. 2015. Koulutuksellinen tasa-arvo. Teoksessa J. Välijärvi & P. Kupari (toim.) *Millä eväillä uuteen nousuun? Pisa 2012 tutkimustuloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja* 2015:6. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75126/okm6.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

- Vettenranta, J., Välijärvi, J., Ahonen, A., Hautamäki, J., Hiltunen, J., Leino, K., Lähteinen, S., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Rautopuro, J. & Vainikainen, M.-P. 2016a. PISA 15 Ensituloksia. Huipulla pudotuksesta huolimatta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:41. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79052/okm41.pdf>.
- Vettenranta, J., Hiltunen, J., Nissinen, K., Puhakka, E., & Rautopuro, J. 2016b. Lapsuudesta eväät oppimiseen: neljännen luokan oppilaiden matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen: kansainvälinen TIMSS-tutkimus Suomessa. Koulutuksen tutkimuslaitos <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/52110/KTL-D117.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Vettenranta, J., Hiltunen, J., Kotila, J., Lehtola, P., Nissinen, K., Puhakka, E., Pulkkinen, J. & Ström, A. 2020a. Pe-
rustaidoista vauhtia koulutielle. Neljännen luokan oppilaiden matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen. Kansainvälinen TIMSS 2019- tutkimus Suomessa. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/73016>.
- Vettenranta, J., Hiltunen, J., Kotila, J., Lehtola, P., Nissinen, K., Puhakka, E., Pulkkinen, J. & Ström, A. 2020b. Tulevaisuuden avaintaidot puntarissa. Kahdeksannen luokan oppilaiden matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen. Kansainvälinen TIMSS 2019- tutkimus Suomessa. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/73019>.
- Vidén, S. & Naskali, P. 2010. Sukupuolitietoisuus Lapin yliopiston opettajankoulutuksessa. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 22. Lapin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan julkaisuja. Sukupuolen-
tutkimusyksikkö. <https://lauda.ulapland.fi/handle/10024/59463>.
- Viljaranta, J. & Tuominen, H. 2018. Oppiaineiden arvostukset: tärkeää, hyödyllistä, kiinnostavaa vai kuormit-
tavaa. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.) Motivaatio ja oppiminen. PS-kustannus. Otavan kirjapaino Oy.
Keuruu. 101 – 119.
- Virrankari, L., Leemann, L. & Kivimäki, H. 2020. Osallisuuden kokemus ja koulukiusaaminen: Kouluterveyskyselyn
2019 tuloksia. THL, Tutkimuksesta tiiviisti, 35/2020. [https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/140804/
URN_ISBN_978-952-343-599-5.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/140804/URN_ISBN_978-952-343-599-5.pdf?sequence=1&isAllowed=y). (Luettu 22.6.2021.)
- Vitikka, E. 2009. Opetussuunnitelman mallin jäsenitys: sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina.
Väitöskirja. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Välijärvi, J. 2017. PISA 2015 – Oppilaiden hyvinvointi. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. [https://jyx.jyu.fi/
bitstream/handle/123456789/55996/978-951-39-7046-8.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/55996/978-951-39-7046-8.pdf?sequence=1&isAllowed=y). (Luettu 21.6.2021.)
- Välijärvi, J. 2018. Oppiminen uudistuu. Tasa-arvoisen peruskoulun tulevaisuus: Koulutustakuusta osaamista-
kuuseen.
<https://oppiminenuudistuu.wordpress.com/2018/03/16/koulutustakuusta-osaamistakuuseen/>.
- Välijärvi, J. (toim.) 2019. Edellytykset kasvuun, oppimiseen ja osallisuuteen kaikille. Tutkijoiden havaintoja ja
suosituksia lasten ja nuorten monipuolisen kehityksen, terveyden ja vaikuttamisen mahdollisuuksien edistä-
miseksi. Valtioneuvoston julkaisuja 2019:7. [https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161440/
VN_2019_7_Edellytykset_kasvuun_oppimiseen_ja_osallisuuteen_kaikille.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161440/VN_2019_7_Edellytykset_kasvuun_oppimiseen_ja_osallisuuteen_kaikille.pdf?sequence=4&isAllowed=y).
- Warinowski, A. 2017. Monikulttuurisuuskasvatuksen yksinäpaisuudesta moninaisuuteen. Kasvatus 48(3),
242–248.
- Wargh M., Konu, A., Kivimäki, H., Koivisto, A-M. & Joronen, K. 2015. 8. ja 9. luokkalaisten itsearvioitu ma-
sentuneisuus ja perhetekijät. Sosiaalilääketieteellinen Aikakauslehti 52(1), 78–90.
- Wikström, K., Haikkola, L. & Laatikainen, T. (toim.) 2014. Maahanmuuttajataustaisten nuorten terveys ja
hyvinvointi. Tutkimus pääkaupunkiseudun somali- ja kurditaustaisista nuorista. Terveiden ja hyvinvoin-
nin laitos (THL). [https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/116199/URN_ISBN_978-952-302-212-6.
pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/116199/URN_ISBN_978-952-302-212-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y).
- Yhdenvertaisuuslaki 1325/2013. Annettu Helsingissä 30.12.2014.
- Ylönen, A. 2009. Specialisation within the Finnish comprehensive school system. Reasons and outcomes for
equity and equality of opportunity. Väitöskirja. Saarbrücken: VDM Publishing.

- Ylöstalo, H. & Brunila, K. 2018. Exploring the possibilities of gender equality pedagogy in an era of marketization. *Gender of education* 30(7), 917–933.
- Ylöstalo, H. 2012. *Tasa-arvotyön tasa-arvot*. Tampere: Tampere University Press. Väitöskirja.
- Ylöstalo, H. 2019. Mitä tasa-arvoasenteet kertovat tasa-arvosta? Teoksessa M. Teräsaho & J. Närvi (toim.) *Näkökulmia sukupuolten tasa-arvoon. Analyseja tasa-arvobarometrasta 2017*. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 17–31.
- Young, I.M. 2001. Equality of Whom? Social Groups and Judgements of Injustice. *The Journal of Political Philosophy* 9(1), 1–18.
- Young, I. M. 2011. *Justice and the politics of difference*. Princeton: Princeton University Press.
- Zacheus, T., Kalalahti, M. Varjo, J., Saarinen, M., Jahnukainen, M., Mäkelä, M-L. & Kivirauma, J. 2017. Yläkouluikäisten syrjinnän, kiusaamisen ja rasismien kokemukset. *Terra* 128(1), 3–15.

Raportissa tarkastellaan, mitkä tekijät ovat yhteydessä sukupuolten sisäisiin ja välisiin oppimistuloseroihin. Selvityksessä on laajennettu näkökulmaa yksilön oppimistuloksia selittävien taustatekijöiden tarkastelusta kasvatuksen ja koulutuksen käytäntöihin, oppimisen konteksteihin, vuorovaikutukseen sekä erilaisiin rakenteellisiin tekijöihin.

Sosiaalisen eriarvoisuuden kasvaminen heikentää tasa-arvoisia mahdollisuuksia menestyä koulutuspolulla. On tärkeää kiinnittää huomiota siihen, miten koulutus toistaa sekä eriarvoisuuksia että etuoikeuksia ja miten näitä käytäntöjä, kohtelua ja olettamuksia voidaan muuttaa. Tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden vieminen eläväksi käytännöksi kaikkeen koulun toimintaan vahvistaa koko koulun, opetuksen, keskinäisen vuorovaikutuksen, kohtelun ja oletusten muuttumista tasa-arvoisempaan suuntaan.

Analyysissa käytettiin jo olemassa olevaa, aihetta koskevaa tutkimustietoa, raportteja ja politiikkaohjelmia. Selvityksessä esitellään keskeiset, oppimistuloseroihin liittyvät tulokset ja annetaan toimenpideehdotukset. Selvityksen tuloksia voidaan hyödyntää perusopetuksen kehittämisessä ja koulutuspolitiikassa.

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) on itsenäinen koulutuksen arviointiviranomainen. Se toteuttaa koulutukseen sekä opetuksen ja koulutuksen järjestäjien toimintaan liittyviä arviointeja varhaiskasvatuksesta korkeakoulutukseen. Lisäksi arviointikeskus toteuttaa perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen ja oppimistulosten arviointeja. Keskuksen tehtävänä on myös tukea opetuksen ja koulutuksen järjestäjiä ja korkeakouluja arviontia ja laadunhallintaa koskevissa asioissa sekä kehittää koulutuksen arviontia.