



# **Tasa-arvon mahdolliset maailmat. Tasa-arvoisuuden ideologinen rakentuminen valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa**

Helsingin yliopisto  
Käyttäytymistieteellinen tiedekunta  
Opettajankoulutuslaitos  
Monikulttuurinen luokanopettajan  
koulutus  
pro gradu  
Kasvatustiede  
Joulukuu 2016  
Jenny Breilin

Ohjaaja: Leena Krokfors

Tiedekunta Käyttätymistieteellinen	Laitos Opettajankoulutuslaitos	
Tekijä Jenny Breilin		
Työn nimi Tasa-arvon mahdolliset maailmat. Tasa-arvoisuuden ideologinen rakentuminen valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa		
Oppiaine Kasvatustiede		
Työn laji/ Ohjaaja pro gradu / Leena Krokfors	Aika Joulukuu 2016	Sivumäärä 67 s.
<p>Tiivistelmä</p> <p>Tutkielmani tavoitteena on tarkastella sosiaalisen- ja koulutuksen tasa-arvon tavoitteita opetussuunnitelmassa osana normatiivista koulutuksen ohjausjärjestelmää. Opetussuunnitelma toimii sisällöllisenä, pedagogisena ja tavoitteellisenä asiakirjana, joka osaltaan antaa aikansa kasvatustavoitteille suunnan. Opetussuunnitelmaa tulkitaan poliittisena dokumenttina, jolloin sen tavoitteiden lähtökohtia tulkitaan ideologiselta kannalta. Tämän on tarkoitus kiinnittää huomio opetussuunnitelman toiminnallisiin lähtökohtiin. Lisäksi sosiaalisen ja koulutuksen tasa-arvon tavoitteita tarkastellaan yhteiskunnallisina käytänteinä. Tasa-arvopolitiikkaa analysoidaan sekä yhteiskunnallisten että arvolähtökohtien näkökulmasta. Nämä muodostavat taustan tasa-arvon tavoitteiden suuntautumiseen liittyville lähtökohdille. Tutkimusaineistona on <i>Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014</i>-asiakirjan yleisen osan tasa-arvolausumat.</p> <p>Tutkimus toteutettiin kriittistä diskurssianalyysia hyödyntäen. Tulkinan kehikko muodostettiin abduktiivisen päättelyn logiikalla, jossa havaintojen ajatellaan olevan jonkin johtoajatuksen perusteella analysoitavaksi otettuja. Argumentoinnin avulla pohdittiin opetussuunnitelmatekstissä esitettyjen lauseiden vaihtoehtoisten järjestelyjen mahdollisia seuraamuksia. Tällä pyrittiin esittämään tarkempia havaintoja mahdollisten seuraamusten ja syiden välisistä tekijöistä.</p> <p>Analyyssissä keskityttiin erityisesti opetussuunnitelman kehyksen muodostamiin mahdollisuuksiin toteuttaa tasa-arvoa. Mielenkiinnon kohteina olivat ne institutionalisoituneet ja ideologisoituneet diskurssit, joiden avulla konstruoidaan sosiaalista ja koulutuksen tasa-arvoa opetussuunnitelmatekstissä. Analyyssissä syvennyttiin tarkastelemaan opetussuunnitelman kehyksien muodostamia mahdollisuuksia toteuttaa tasa-arvoa. Tutkielmassa pohdittiin erityisesti opetussuunnitelmassa esiintyvien tasa-arvon diskurssien valtaa muokata ympäristöään.</p> <p>Opetussuunnitelmassa rakentuu diskursseja, joiden legitimaatio perustuu oletukselle tasa-arvosta saavutettuna asiointilana. Samalla tasa-arvo saa sosio-kulttuurisesti luonnollistuneita merkityksiä. Toisaalta toteutumisen kannalta tarkasteltuna opetussuunnitelman sisällöt ovat keskenään osittain ristiriitaisia. Opetussuunnitelman tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden käsitteiden määrittelemättömyys johtaa niiden pirstaloitumiseen, jolloin käsitteiden monimerkityksellisyys uhkaa ennemminkin tuottaa erojen rakentumisen kulttuuria kuin yhdenvertaisuutta.</p>		
Avainsanat opetussuunnitelma, diskurssianalyysi, kriittisyys, tasa-arvo		
Säilytyspaikka Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet) / <a href="http://ethesis.helsinki.fi">ethesis.helsinki.fi</a>		
Muita tietoja -		

Faculty Behavioural Sciences	Department Teacher Education	
Author Jenny Breilin		
Title Scenarios of Equality. Ideological Formation of Equality in the National Core Curriculum		
Subject Education		
Level/Instructor Master's Thesis / Leena Krokfors	Month and year December 2016	Number of pages 67 pp.
<p>Abstract</p> <p>The objective of the study is to understand the prevalent conception of social and educational equality in National Core Curriculum for Basic Education as part of normative steering of education. National Core Curriculum for Basic Education gives directions for the objectives in content, pedagogy and goals in education. The curriculum is seen as a political document, whereupon its objectives are studied from an ideological point of view. This aims for taking notice on curriculum's functional forms. Additionally, objectives of social and educational equality are studied as practices in society. Equality politics is analyzed from the perspectives of values as well as societal structures. This forms the premise of goals in educational equality. The reference material are the definitions of equality in the National Core Curriculum 2014.</p> <p>The study was carried out utilizing critical discourse analysis. The interpretation of the analysis was abductive where observations are treated as objects of analysis by a given approach. Possible consequences followed by the alternative arrangements of the sentences in the curriculum were argued with the objective of more specific observations and interrelations of the consequences.</p> <p>The analytical part focused on the possibilities by the curriculum framework to pursue equality. Main interests were the institutionalized and ideologist discourses that are used to construct social and educational equality in the curriculum. Special attention was given to study the possibilities to implement equality formed by the framework. A particular consideration in the curriculum was taken for the equality discourses that have the power to mould their surroundings.</p> <p>The curriculum forms discourses where their legitimation is formed by the presumption of equality as an achieved state of things. Through this transformation equality obtains significant features that become common. On the other hand, the content of the curriculum is somewhat contradictory to achieve genuine equality. Concept of equality that remains somewhat undefined leads to fragmentation which in turn pushes more towards inequality rather than equality due to the ambiguous nature of the interpretation.</p>		
Keywords national core curriculum, critique, discourse analysis, equality		
Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis / <i>ethesis.helsinki.fi</i>		
Additional information -		

# SISÄLLYS

1	JOHDANTO .....	2
2	KOULUTUKSEN FUNKTIO YHTEISKUNNASSA .....	5
	2.1 Peruskoulu-uudistus - koulutuspoliittinen reformi .....	5
	2.2 Koulutuspolitiikan ulottuvuudet muuttuvassa ajassa.....	8
	2.3 Vapaus, tasa-arvo, kasvatus .....	13
	2.4 Koulutuspolitiikka ja muuttuva tasa-arvo.....	16
3	TASA-ARVO YHTEISKUNNASSA .....	19
	3.1 Tasa-arvo, universalismi ja oikeudenmukaisuus poliittisina käsitteinä.....	19
	3.2 Opetussuunnitelma, yhteiskunta ja tasa-arvo .....	23
	3.3 Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus lainsäädännössä.....	27
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....	31
5	MENETELMÄLLISET VALINNAT .....	33
	5.1 Laadullinen tutkimusote ja tutkijan positiointi .....	33
	5.2 Diskurssianalyysi tutkimustapana .....	35
6	TUTKIMUSTULOKSET .....	40
	6.1 Edistämisen diskurssi.....	41
	6.2 Oppivan yhteisön diskurssi .....	45
	6.3 Yksilön vastuullistamisen diskurssi.....	47
	6.4 Lain velvoittamana toimiminen .....	49
7	LUOTETTAVUUS.....	51
8	POHDINTAA .....	53
9	LÄHTEET .....	58

# 1 Johdanto

Tampereen yliopiston sosiologian professori Seppo Randell viestitti kuulijoilleen Jyväskylässä koulunuudistuspäivien pääpuheenvuorossa marraskuussa 1966, kuinka ”yhtenäiskoulun eräs merkittävä etuisuus on se, että avatessaan useita valintamahdollisuuksia saman katon alla se ei sosiaalisen deprivaaation perusteella sulje ovia eteenpäinpyrkiviltä, sillä mitä varhaisemmassa vaiheessa valinta tapahtuu koulusta toiseen, sen enemmän sosiaalinen tausta pääsee vaikuttamaan”. (Randell, 1966.)

Vuonna 2012 silloinen opetusministeri Jukka Gustafsson pohti *Suomalainen peruskoulu 40 vuotta* – juhlaseminaaripuheessaan sitä, onko koulujen eriytymiskehitys vaikuttanut peruskoulun mahdollisuuteen olla tasa-arvoinen, kaikille yhtenäinen koulu, jossa tausta on lähtökohta, mutta ei mahdollisuuksien raja. Pohtimisen lähtökohtana hänen puheessaan olivat myös hallituksen tavoitteet poistaa esimerkiksi rasismia ja sukupuolista syrjintää. Gustafssonin mukaan olisi vaikea hyväksyä yhteiskuntaa, joka hyväksyisi edellä mainittuja ilmiöitä. (Gustafsson, 2012.)

Istuvan opetusministerin vastauksessa välikysymykseen välittyy huoli koulutuksellisen tasa-arvon turvaamisesta: ”Tärkeimmät asiat koulutuksellisen tasa-arvon turvaamisessa ovat koulutuksen maksuttomuus ja saavutettavuus. Varallisuus, kotipaikka tai perheen tausta eivät saa koskaan muodostua esteeksi eteenpäin ponnistelulle ja opiskelulle. Jokaiselle peruskoulunsa päättävälle taataan toisen asteen koulutuspaikka. Jokaisesta koulutusmuodosta säilyy polku jatko-opintoihin. [...] Koulujen väliset erot oppimistuloksissa ovat Suomessa kansainvälisesti vertaillen pienet, mutta merkkejä on ilmassa, että erot ovat kasvussa. Koulujen eriytymisen ehkäisemiseksi hallitus tukee 20 miljoonalla eurolla opettajien ja koulunkäyntiavustavien palkkaamista haastavien alueiden kouluille.” (Grahn-Laasonen, 2016.) Koulutuksen tasa-arvoisuuden kysymys on siis hieman muuttunut 60-luvusta tähän päivään – tasavertaisista mahdollisuuksista osallistua koulunkäyntiin kohti kysymystä ponnistelun ja opiskelun kautta tuotetusta mahdollisuuksien tasa-arvosta.

Määritelmästä kuitenkin riippuu, millaisina koulutuksen ongelmat ja niiden ratkaisut nähdään. Kysymys on niistä toimenpiteistä ja arvojen valinnoista, joilla suomalaisen

peruskoulun tasa-arvoista saavutettavuutta halutaan toteuttaa. Positiivisen diskriminaation keinot eivät vielä riitä turvaamaan sosiaalisen tasa-arvon toteutumista. Kuten Seppänen ja Rinne (2015) huomauttavat, Suomessa valtiovalta on retoriikkapuheensa tasolla päätenyt pitämään koulujen välisten erojen pienentämistä merkityksellisenä, mutta ei ole kuitenkaan pontevammin käyttänyt sääntelyvaltaansa (mt., s. 51).

Viime vuosien tutkimuksissa yhtenä (huolen)aiheena on ollut juuri koulutuksellisten polkujen eriytyminen jo varhaisessa vaiheessa vanhempien tekemien kouluvalintojen vuoksi. Tämän polarisoitumiskehityksen on katsottu erityisesti koskevan suuria kaupunkeja. Miten polarisoituminen tulee vaikuttamaan yhteiskunnalliseen integraatioon jos peruskoulu jatkaa erityiskehitystään luokitellen yhden sukupolven lapset eri kouluteille. (ks. esim. Seppänen, Kalalahti, Rinne & Simola, 2015.) Syntykö koulutuksellinen ylä- ja alaluokka uudestaan ja samalla synnyttää yhteiskunnallisen muodonmuutoksen prosessin, jossa yksilöiden väliset suhteet ovat sidoksissa sosioekonomiseen taustaan tai muilla luokittumisperusteilla järjestyneitä.

Kysymys koskee samalla yhteiskunnan ja yhteisön kysymyksiä. Viime vuosien medioissa on puitu maahanmuuton mukanaan tuomia haasteita, vanhojen vähemmistöjen oikeuksia, etnisiä ristiriitoja, rasistisia vihanpurkauksia ja radikaalioikeistolaista nationalismia. Nämä kaikki järjestyvät osaksi arkipuhetta. Tämä haastaa tutkimuksen etsimään konkreettisia toimenpiteitä ja ottamaan tarkastelun kohteeksi oman yhteiskunnallisen ajattelumme (totutut) tavat käsitteellistää ja teorisoida. Onko Suomella mahdollisuus välttää niin sanottu ymmärtämättömyyden Marie Antoinette-vaikutus tekemällä sosiaalipolitiikan ja koulutuspolitiikan saralla ratkaisuja, jolla vältettäisiin (mahdollisesti keksityn) anekdootin tilanne, jossa kuningatar Marie Antoinette vastaa leipää vaativalle, nälkäiselle kansalle, että ”miksi he eivät syö kakkua?” (ks. Therborn, 2014, s. 34)

Tasa-arvoon kasvattaminen on yksi opetussuunnitelman arvolähtökohtia ja tätä lähtökohtaa tulkitaan kytkemällä opetussuunnitelmateksti koulutuspoliittiseen tilanteeseen. Tutkielma on luontevaa jatkoa kandidaatintutkielmalleni, jonka kirjoittamisen aikana huomasin, etten voi tutkielman laajuudesta johtuen käsitellä kuin pienimuotoisesti koulutuspolitiikan merkitystä opetussuunnitelman sisältöjen

muodostumiselle. Näin ollen kandidaatintutkielman teoriataustaa on myös hyödynnetty pro gradu-tutkielmassa.

Opetussuunnitelmatekstiä tulkitaan virallisena koulua ohjaavana dokumenttina. Peruskoulu nähdään aikaansa sidottuna sosiaalishistoriallisena ja kulttuurisena instituutiona, jonka tasa-arvokäsityksellä on vahva sidos talouteen, politiikkaan ja kulttuuriin. Tällöin opetussuunnitelman tavoitteilla ja niiden taustalla toimivilla ideologioilla on merkitystä siinä, kuinka yhteiskunnan tuleva aikuissukupolvi pystyy vastaamaan tasa-arvon toteutumiseen yhteiskunnassa, mutta myös siihen, minkälaisen muodon sivilisaatioiden sisäiset ja keskinäiset jännitteet tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden osalta tulevaisuudessa saavat. Huolet, jotka koskettavat talouden ahdinkoa ja koulutuksen tuloksellisuutta kilpailukyvyn takaajana, eivät voi poissulkea hyvinvointiin liittyviä kysymyksiä, kuten ihmisten keskinäistä luottamusta ja tasa-arvoa.

Tasa-arvo voidaan ymmärtää suppeana käsitteenä koskemaan sukupuolten välistä tasa-arvoa, mutta tässä tutkielmassa sitä käsitellään laajemmassa viitekehyksessä, jolloin se koskee niin sosioekonomista, kielellistä, kulttuurista sekä alueellista tasa-arvoa (ks. tasa-arvolaki 1986/609). Tutkimustehtävänä on analysoida *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*-dokumentin tasa-arvon tavoitteita. Erityisesti tarkastellaan opetussuunnitelman tasa-arvopohjaa sosiaalisesti kestävästä kehityksen näkökulmasta käsin. Käsitteen laajaan määritelmään sisältyy yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden kehitys, jolloin sen sosiaaliseen ulottuvuuteen liitetään kysymykset, jotka koskevat esimerkiksi yhdenvertaisia mahdollisuuksia toteuttaa hyvinvointia, tasa-arvoa, perusoikeuksia ja –edellytyksiä sekä osallistumisen ja vaikuttamisen mahdollisuuksia (Lehtisalo & Raivola, 1999, s. 261).

Koulutus toimii välineenä tasa-arvon saavuttamiseen. Tällöin tarkastelussa opetussuunnitelmaa käsitellään siitä näkökulmasta käsin, miten tasa-arvon periaatteet toteutuvat. Tästä voidaan käyttää käsitettä *koulutuksen tasa-arvo*. (Lehtisalo & Raivola, 1999, s. 69.)

## **2 Koulutuksen funktio yhteiskunnassa**

Autonomisen Suomen (1809–2017) koulunkäyntiä luonnehti erilaisten kansanryhmien koulutustarpeet ja –mahdollisuudet. Silloinen Suomi eli sääty-yhteiskunnassa, jossa syntyminen aateliseksi, pappissäätyyn, porvaristoon tai rahvaanlapsiksi määritti voimakkaasti koulutuksen suunnan. Edelleen kohtalokkaampaa oli syntyä tytöksi verrattuna poikaan. Kehittyvä kansakunta ja eurooppalainen aikalaiskeskustelu nosti kuitenkin yhä tarpeellisemmaksi myös rahvaan lasten koulutuksen tarpeen. (Vainio-Korhonen, 2010, s. 357.) Vasta 1960–1970-luvuilla rakennettiin tasa-arvotavoitteita korostava koulujärjestelmä – sitä ennen sosiaaliset ja alueelliset erot muodostivat merkityksellisimmän eron yksittäisten lasten koulutuspoluilla (Kettunen, 2010, s. 9). Seuraavassa tarkastelen lyhyesti tämän tasa-arvotavoitteisen yhtenäiskoulun syntyhistoriaa.

### **2.1 Peruskoulu-uudistus - koulutuspoliittinen reformi**

Vuosina 1946–1948 työskennelleen koulujärjestelmäkomitean esitys uudeksi koulumalliksi oli ensimmäinen johdonmukainen yhtenäiskoulujärjestelmän mallinnus Suomessa. Ehdotuksen kahdeksanvuotinen oppivelvollisuuskoulu olisi toiminut pohjana jatko-opinnoille. Koulujärjestelmäuudistuksen kokeiluvaiheen läpivienti eduskunnassa kaatui kuitenkin kannatuksen puutteeseen. Vasemmistopuolueet vaativat 1950-luvulla kaikille yhtäläisiä koulutusmahdollisuuksia, kun taas oikeistopuolueet puolustivat oppikoulun asemaa. (Kettunen, Jalava, Simola & Varjo, 2012, s. 37.)

Suurin osa suomalaisista oli 1960-luvun alussa käynyt korkeintaan kansakoulun. Suomessa toiminut rinnakkaiskoulujärjestelmä valikoi oppilaat eri koulutuksellisille poluille neljän kansakouluvuoden jälkeen, oppilaiden päätyessä joko oppikouluun tai kansa- ja kansalaiskouluihin. Eri koulutuspolkujen valintaan vaikuttivat pääsääntöisesti sosioekonomiset ja alueelliset syyt. Suurten ikäluokkien koulu- ja koulutustarve avasi keskustelua rakennemuutoksen tarpeesta koskemaan koulutus- ja työllistymisongelmaa, joka oli osittain seurausta maaseudun elinkeinojen koneellistumisesta. (Kettunen ym., 2012, ss. 25–26.)



Pitkällisen keskustelun tuloksena eduskunta hyväksyi äänin 123–68 vuonna 1963 pöytäkirjan, jossa edellytettiin ryhtymään kiireellisiin toimiin peruskoulun uudistamiseksi yhtenäiskouluperiaatteen mukaisesti. Keväällä 1964 Johannes Virolaisen porvarillinen enemmistöhallitus asetti peruskoulukomitean laatimaan kouluhallituksen pääjohtajan R.H. Oittisen johdolla säännöksiä yhtenäiskoulujärjestelmän perusrakenteeksi. Mietinnöissään komitea nivelsi aikaisemmat eri koulumuodot osaksi uutta yhtenäiskoulua, josta ensi kertaa käytettiin nimeä peruskoulu. Se yhdistettäisiin kansakoulusta, kansalaiskoulusta ja keskikoulusta. (Kettunen ym. 2012, ss. 38–39.) Luotavan järjestelmän pohjaksi piti kuitenkin muodostaa myös sitä koskevaa lainsäädäntöä. Koulutuksellisen alaluokan syntymisen ehkäisy oli komiteoissa työstetyn lain hallitsevana eetoksena. Peruskoululaki sai keväällä 1968 eduskunnan enemmistön äänestyksessä taakseen. Myös oikeisto äänesti peruskoulun puolesta, vaikka käytyä lakikeskustelua olivatkin hallinneet yksityiskoulujen säilyttämisen vaatteet sekä peruskoulun kieliohjelmaa koskevat kysymykset pedagogisten pohdintojen jäädessä taka-alalle. (Ahonen, 2012, s. 151.)

Koulutuksellisen tasa-arvon käsite korostui Suomessa erityisesti peruskoulun alkuvaiheessa 1970- ja 1980-luvuilla. Sirkka Ahosen (2003a) mukaan Peruskoulun uudistamisen yhteydessä koulutuksellisen tasa-arvon ajateltiin olevan mahdollisuuksien tasa-arvon lisäksi resurssien, sisältöjen ja rakenteiden yhdenvertaisuutta. Tämä tarkoitti yhdenvertaisuutta myös tulosten osalta. Jo kansakoululaitoksella oli ollut valtion taholta opetusta koskevia velvoitteita, mutta vasta peruskoulu toteutti vaatimuksen yhtäläisten tietojen ja taitojen opettamisesta koko ikäluokan oppilaille. Tätä vaatimusta tukemaan luotiin yksityiskohtainen opetussuunnitelma. (mt., ss. 10,156.) Yhtenäiskoulun tasa-arvopyrkimyksellä nähtiin olevan myös yhteiskunnallisen lähtökohtien periytyvyyden kannalta merkitystä. Rajaamalla vanhempien valintaa valita lapselleen oppi- tai kansakoulupaikka, tasattiin oppilaiden lähtökohdista johtuvaa eroa. (Okkonen, 2012, s. 28.) Suomessa väestön hallinnallistaminen koulutususkon kautta voidaan nähdä myös hallinnan projektina, jossa kansakoulun seurauksena tapahtunut kansan sivistystyö oli osaksi nivoutunut keinoksi hallita sivistymätöntä ja köyhää väestöä. Hallinnallisuuden kannalta liberaalissa demokratiassa olennaista on ollut vaikuttaminen institutionaalisen koulutuksen kautta yksilöiden ja väestön moraalikoodistoon ja todellisuuskäsityksiin. (Silvennoinen & Kinnari, 2015, s. 68–69.)

Uuden peruskoulun toteuttaminen aloitettiin Suomen pohjois- ja koillisosista vuonna 1972. Alkuvuosia luonnehtii valtion aktiivinen aluepolitiikka, jonka turvin moni kunta sai valtionapua koulujensa ylläpitämiseen. Peruskoulua kehitettiin intensiivisesti ja hyvinvointi-Suomi piti koulu-uudistusta pääsääntöisesti kunnia-asianaan. (Ahonen, 2012, ss. 153, 156.) 1970-luvulla käytyä tasa-arvokeskustelua siivitti uutena asiana sukupuolten tasa-arvokysymys. 1960-lukuun verrattuna yleisen tasa-arvokeskustelun sävy ei ollut kuitenkaan yhtä periaatteellinen. Koulutusmahdollisuuksien yhdenvertaisuuden tavoitteessa oli edistytty ja kaikille oppivelvollisuusikäisille oli luotu mahdollisuus ilmaiseen yhtenäiseen peruskouluun asuinpaikasta riippumatta. (Rinne & Vuorio-Lehti, 1996, ss. 61–62.) Yhtenä suurimpana kiistan aiheena oikeiston ja vasemmiston välillä olivat yksityiskoulujen asemat. Kysymys oli yhtäläillä yksityiseen omistusoikeuteen liittyvä kuin lasten yhteiskunnallisen erottelun tekeminen. (Ahonen, 2003b, s. 54.) 1960-luvun lopulla tehty kompromissiratkaisu yksityiskoulujen toiminnan sallimisesta ns. korvaavina kouluina muutettiin lakimuutoksella vuonna 1974 niin, että kunnan oli mahdollista itse päättää liittäisikö se korvaavat koulut koululaitokseensa. (Ahonen, 2003a, s. 150). Kunnalliseen järjestelmään siirtyneen tai korvaavana kouluna toimiminen ei vaikuttanut oppilaan oikeuksiin, jolloin koulutuksellisen yhdenvertaisuuden periaate säilyi. (Ahonen, 2003b, s. 54) Tiivistetysti peruskoulun alun tasa-arvoaateita luonnehtivat keskustelut oikeudesta tasa-arvoiseen koulutukseen.

Opetuksen sisällöllisen yhtenäisyyden katsottiin edistävän parhaiten tasa-arvoa, joten uuden opetussuunnitelman laadinta annettiin keskushallinnolle. Opetussuunnitelmien sisällön tuli olla mahdollisimman seikkaperäistä, jotta yhtäläiset elämässä tarpeelliset tiedot ja taidot saatiin opetetuksi koko ikäluokalle. Yhtenäisen peruskoulun sisään jäi kuitenkin vielä eräänlainen jäännös rinnakkaiskoulusta – tasokurssit matematiikassa ja kielissä yläluokilla. (Ahonen, 2003a, ss. 145, 147, 156.) Peruskoulun tasoryhmiin valikoitumiseen vaikuttivat alueelliset, sosiaaliset ja oppilaan sukupuoleen liittyvät tekijät, toisin sanoen valikoitumiseen ei ollut vaikuttanut yksin koulumenestys, kuten oli ajateltu. (Rinne & Vuorio-Lehti, 1996, s. 74.) Peruskoulu-uudistuksen alkuvaiheessa säädetyt tasoryhmäjaot poistettiin lakimuutoksella vuonna 1985 (Kalalahti & Varjo, 2012, s. 47).

## 2.2 Koulutuspolitiikan ulottuvuudet muuttuvassa ajassa

Koulutusjärjestelmä toimii koulutuspolitiikan välineenä pyrkimyksessä vaikuttaa yhteiskunnan sosiaaliseen ja taloudelliseen kehitykseen. Koulutuspolitiikassa joudutaan sovittamaan yhteen eri eturyhmien kasvatustavoitteita ja päämääriä. Näin ollen siinä on yhtäältä kysymys arvojen valinnasta ja vallan käytöstä (politics). Toisaalta kyse on myös toimintalinjojen laatimisesta ja keinoista käytännön kasvatusta- ja koulutusongelmien ratkaisemiseksi (policy). Koulutuspolitiikka on siis yhteiskunnallisen hyvän keskeinen säätely- ja valvontamekanismi, jonka säännöt on sekä virallisesti että epävirallisesti määritelty. Se on osa yhteiskuntapolitiikkaa ja koulutus on yksi yhteiskuntapolitiikan toteuttamisen välineistä. (Lehtisalo & Raivola, 1999, ss. 3, 26, 28–31.) Koulutuspolitiikan kenttään voidaan siis laskea kuuluvaksi kaikki ne toimenpiteet ja pyrkimykset, joilla yhteiskunnan eri ryhmät ja julkinen valta pyrkivät vaikuttamaan koulutuksen kehityssuuntiin. Kehityssuuntiin vaikuttavat julkisen vallan lisäksi myös eri organisaatioiden sekä yksilöiden ja perheiden toiminnat ja päätökset. (Lampinen, 2000, s. 11.) Yhteiskunnan muutoksilla on siis suora vaikutus koulutuksen kenttään.

Koulutuksen muutosta voidaan arvioida seuraamalla diskursseja siitä. Yhteiskunnan rakenteet muokkaavat diskurssia, mutta diskurssi myös osallistuu rakenteiden muokkaamiseen, niiden uudelleentuottamiseen ja muuttamiseen (Fairclough, 2010, s. 59). Vaikka monet ammattikasvattajat ovat huolissaan koulutuksen tasa-arvoisuudesta tai sosiaalisen oikeudenmukaisuuden teemoista, uudenlainen koulutuspuhe ja -toimenpiteet tuottavat eriarvoisuutta koulutuksellisen valinnanvapauden oikeuttamana. Perusteluna valinnanvapaudelle toimii uskomus koulutuksen tasoa nostavasta vaikutuksesta vapaamman kouluvalintaoikeuden toteutuessa. (Olssen, Codd & O'Neill, 2004, s.198.) Olssen kollegoineen viittaa Geoffrey Walfordin (1994, s. 142) tutkimukseen, jossa esimerkkinä toimii oppilaan (vanhempien) kouluvalintaoikeus, joka toisaalta antaa yksilöllisiä mahdollisuuksia valita koulutuspolkua, mutta joka samanaikaisesti rakentaessaan yhä eriytyneempiä koulutuspolkua ja hierarkkisempia järjestelmiä, tulee itse asiassa luoneeksi mahdollisuuksia vain osalle oppilaista. (Olssen, Codd & O'Neill, 2004, s. 200.) Subjektien valinnat tapahtuvat eri tavoin heidän yhteiskunnallisten ja kulttuuristen positioidensa sitomina. Vapaiden markkinoiden näkökulma jättää huomiotta sen, missä ja miten nämä omat toiveet ja halut sekä käsitykset kyvykkyydestä rakentuvat.

(Mietola, Lahelma, Lappalainen & Palmu, 2005, s. 15.) Koulutuksellisen tasa-arvon vaikuttamisen eroja tutkittaessa, tulisi huomio kiinnittää juuri eroja aiheuttaviin tekijöihin, kuten lasten kulttuurisiin ja kielellisiin eroavaisuuksiin sekä sosiaaliseen huono-osaisuuteen. (Antikainen & Rinne, 2012, s. 476.)

Silvennoinen, Kalalahti ja Varjo (2016) viittaavat Patomäen (2007) osoittamaan markkinamekanismien ulottuvuuksien lonkeroitumiseen myös koulutuksen alueelle (mt. s., 13). Suomessa kilpailuvaltio alkoi rakentua jo 1980-luvun alkupuolella, jolloin koulutuksen markkinoistuminen käynnistyi aikuiskoulutuksesta (Varmola, 1996, 2002; Silvennoinen & Kinnari, 2015, s., 74 mukaan). Koulutuksen uudistuspuhetta leimasi erityisesti sen kiinnittyminen markkinatalouden lakien mukaisesti tehokkuutta ja tuloksia korostavaan uskoon. Markkinamekanismin nähtiin sovittavan koulutuksen kysynnän ja tarjonnan yhteen ja näin tuottamaan tuloksellisuutta kilpailun avulla. (Silvennoinen & Kinnari, 2015, ss. 71,73.) Aiemmin tasa-arvo oli siis kytketty kysymyksiin yhdenvertaisista mahdollisuuksista osallistua koulutukseen, mutta uuden kilpailudiskurssin myötä vakiinnutettiin pikemmin yksilöllisten mahdollisuuksien tasa-arvo. Näin siirryttiin ajassa eteenpäin kohti kaventunutta ajatusta tasa-arvosta.

Koulujärjestelmien sisällä tapahtuvaa valikointia on tutkittu muun muassa koulutuksen periytyvyyden, yhteiskunnallisten erontekojen, puoluetousten näkökulmaa hyödyntäen (ks. esim. Seppänen ym., 2015). Tätä valikointiprosessia voidaan tarkastella myös tuloksien eroavaisuuksia tarkastelemalla. Taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestön OECD:n (Organisation for Economic and Cultural Development) toteuttama PISA-tutkimusohjelma (Programme for International Student Assessment) suoritettiin kuudennen kerran vuonna 2015. PISA-tutkimus on toteutettu joka kolmas vuosi vuodesta 2000 lähtien. Tulokset osoittavat oppilaiden sosioekonomisten erojen vaikutuksen oppimistuloksiin. Sosioekonomisen taustan vaikutusta tutkitaan yhtäältä käyttämällä ESCS-indeksiä (PISA Index of Economic, Social and Cultural Status). Vuonna 2015 OECD-maiden oppilaiden luonnontieteiden keskiarvopistemäärän ero ylimmän sosioekonomisen ja alimman sosioekonomisen neljänneksen välillä oli 88 pistettä. Suomen kohdalla vastaava ero oli 78 pistettä. Huolimatta siitä, että ero Suomen kohdalla on OECD-maiden keskiarvoa pienempi, vastaa se kuitenkin noin kahden vuoden opintoja keskimäärin. Tällä on merkitystä esimerkiksi jatko-opinnoissa suoriutumisen ja niihin

hakeutumisen kannalta. (OKM, 2016d, ss. 10, 52–53.) Toisaalta tarkasteltaessa luonnontieteiden suorituspistemäärän keskimääräistä muutosta sosioekonomisen indeksin arvon kasvaessa yhden keskihajonnan verran, huomataan vastaavasti, että oppilaan tausta on yhteydessä osaamistuloksiin. Mitä pienempi yhteys on, sitä tasarvoisemmaksi koulujärjestelmä voidaan katsoa. Suomen kohdalla tämä pistemäärä oli PISA 2015-tutkimuksessa 41 pistettä kun vastaava OECD-maiden keskiarvopistemäärä oli 39 pistettä. Verrattuna muihin Pohjoismaihin ja Viroon, koulutuksellisen tasa-arvon tila on parempi Islannissa (29 p.), Tanskassa (34 p.), Norjassa (38 p.) ja Virossa (33 p.). Ruotsin pistemäärä (44 p.) kielii koulutuksellisen tasa-arvon muutoksesta. Suomen pistemäärä on kasvanut vuodesta 2012 yhteensä 8 pistettä, 33 pisteestä 41 pisteeseen, kun vastaava arvo on pysynyt vuodesta 2012 vuoteen 2015 OECD-maiden keskiarvona samassa 39 pisteessä. Osaamisen eriarvoistuminen suhteessa kotitaustaan näyttää voimistuneen huolestuttavasti. Tästä oli nähtävissä viitteitä jo PISA 2012-tutkimuksen yhteydessä. (OKM, 2016d, ss. 52–54.)

Myös lukutaidossa oppilaan taustan merkitys näyttäytyy aiempaa voimakkaampana. Vuodesta 2009 lähtien lukutaidon taso on laskenut (17 p.) tyttöillä, joiden sosioekonominen tausta on keskimääräistä alhaisempi. Tarkasteltaessa kouluja, joiden oppilaisiin kuuluu paljon sosioekonomiselta taustaltaan alimpiin ryhmiin kuuluvia, huomataan lukutaidon osalta, että keskimääräinen taso on laskenut eniten (23 p.). Erittäin merkittävästi koskee näiden koulujen tyttöjä (29 p.) Osaamiseen vaikuttavien sosioekonomisten taustatekijöiden – kodin varallisuus, vanhempien koulutustaso, ammatti – vaikutus on siis kasvanut merkittävästi. (OKM, 2016d, ss. 55, 94.)

Alueellisesti tarkasteltuna ero pääkaupunkiseudun ja erityisesti Länsi- ja Itä-Suomen koulujen välillä on tilastollisesti merkitsevä kaikilla kolmella mitatulla osaamisalueella, luonnontieteissä, matematiikassa ja lukutaidossa. Pohjois- ja Etelä-Suomen oppilaiden pistemäärät olivat keskenään sen sijaan lähes identtisiä. Myös heikoimpien ja parhaimpien koulujen ääripäät näyttävät edelleen etäännyvän voimakkaasti toisistaan. (OKM, 2016d, s. 59.)

Koulujen väliset tulokset näyttävät yhä suurempaa osaa oppimisessa. Kouluja luonnehtii loppukädessä niiden maine karkeasti joko ”hyvinä” tai ”huonoina”, mikä taas

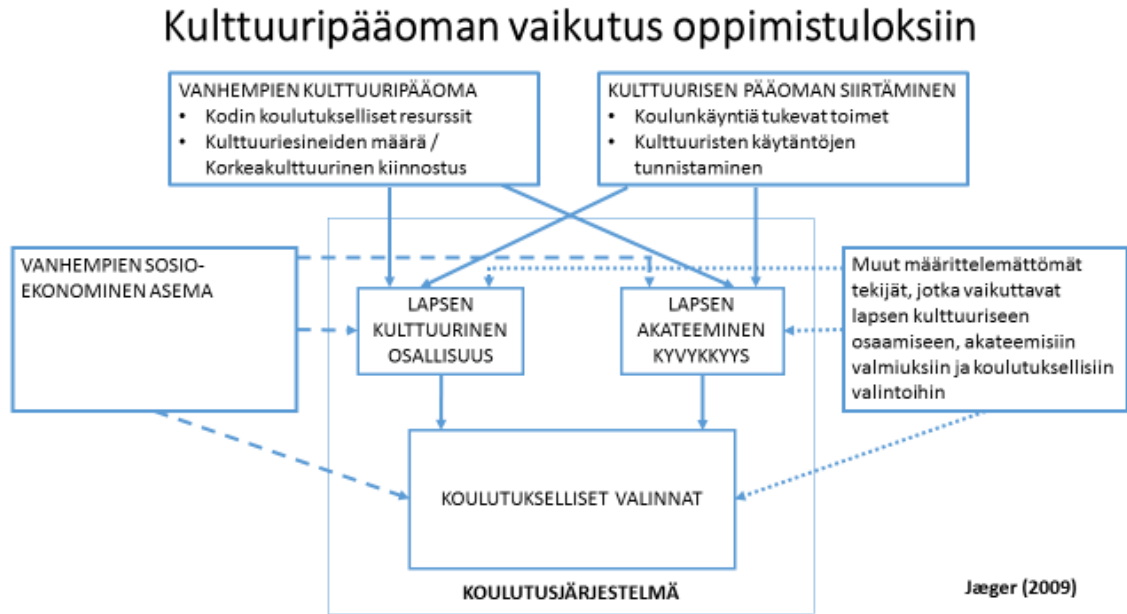
vaikuttaa vanhempien halukkuuteen laittaa lapsensa tiettyyn kouluun. Olssen kollegoineen (2004) huomauttaa, että pysyäkseen ”hyvänä” kouluna, tulee koulun täyttää tietynlaiset kriteerit. Tämä taas vaikuttaa siihen, että erottautuakseen ”huonoista” kouluista, täytyy esimerkiksi oppilasaineksen olla tietynlainen, jotta mielikuva ”hyvästä” säilyy. Näin syntyy kehä, jossa vapaampi kouluvalinta-oikeus ei toteuta itse asiassa tasa-arvoista mahdollisuutta, vaan vaikuttaa koulujen segregaatiokehitykseen, jossa ”hyvän” koulun maine toimii itseään toteuttavana ennusteena. Vanhempien sosioekonominen asema ja siihen liittyvä kulttuurinen ja sosiaalinen pääoma vaikuttavat tosiasiallisen valinnan mahdollisuuksiin. (mt., ss. 205–206.) Toisin kuin muissa Pohjoismaissa (Norjassa käytännössä kuntakohtaisesti), Suomessa koulujen välisiä ”ranking-listauksia” ei peruskoulun tasolla ole hyväksytty, vaan julkiarviointi on kohdannut jopa konsensusmaista vastustusta. Koulukohtaisten arviointitulosten julkistaminen on kuulunut perinteisesti angloamerikkalaisen koulujärjestelmän ”tilivelvollisuuden” piiriin. 1990-luvun Pohjoismaisten koulujärjestelmien uudistusten yhteydessä toteutettiin myös nykyisten arviointikäytänteiden linjaukset. (Wallenius, 2016, ss. 100–101.)

Yksilölliset kyvyt järjestyvät kilpailulogiikan mukaisesti eri koulutustahojen kilpaillessa parhaista opiskelijoista ja opettajista. Uusliberatistisessa ideologiassa valinnanvapauden nähdään vaikuttavan koulutuksen laatuun mutta myös kykyjen optimointiin. Uusliberalistisen retoriikan takana nähdään olevan lisääntyviä valinnanmahdollisuuksia ja vapautta korostavien markkinoiden tehoon uskovia instituutioita. Tämän nähdään kuitenkin ennen kaikkea korostuvan yliopistoissa peruskoulujen markkinaistumisen vaikutusten ollessa maltillisempia, valikoinnin jääden pääsääntöisesti julkisesti hoidetun koulujärjestelmän sisälle. (Silvennoinen ym., 2016, ss. 15–17.) Kärjen (2015) mukaan uusliberalismille tyypillisiä arvoja painottavat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 ja 2014. Uusliberarismin kasvu on nähtävissä verrattuna vuodesta 1994 vuoteen 2004. Vastaavasti tutkituissa koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmissa vuosilta 1995–2016 uusliberalistista painotusta ei havaittu. (mt., s. 295.)

Koulutuspoliittisessa päätöksenteossa valtarakenteilla on merkitystä päätöksentekoon. Lehtisalo & Raivola jakavat koulutuspoliittiset valtarakenteet kolmeen ulottuvuuteen: poliittisiin, yhteisöllisiin (korporatiivisiin) ja virkamiespainotteisiin. Samalla todetaan,

että politiikkaa ja puhdasta ”hallintoa” on yhä vaikeampaa erottaa toisistaan. Näiden lisäksi toimijaksi luetaan molempiin vaikuttavat markkinavoimat. Valtakoneiston järjestäytymiseen vaikuttavat myös virkamiehistön nimityksiin linkittyvät poliittiset tavoitteet ja niiden välilliset seuraamukset päätöksenteolle. Näin koulutusjärjestelmää ohjaavan hallinnon politisoitumisessa on mahdollista nähdä riskejä esimerkiksi pienten puolueiden mahdollisuudessa saada koneistoon oma edustajansa. Toisaalta kysymys koskee myös sitoutumattomia virkamiehiä ja toisin ajattelevia. (Lehtisalo & Raivola, 1999, ss. 217–219.) Tätä kautta määrittyy myös tutkielman oleellinen käsite, ideologia. Se nähdään sosiokulttuurisesti perustavana käsitteenä, jota tuotetaan erityisesti diskursiivisesti ja jolla valtasuhteita pidetään yllä (Heikkinen, 1999, ss. 81–82). Ideologiaan rakentuva valta taasen määrittyy täysin ideologisen kielen avulla, joten tähän perustuva valta on valtaa esittää esimerkiksi tietty (koulun) käytäntö universaalina ja järkevänä, mikä taas johtaa käytännön kyseenalaistamattomaan hyväksyntään ja luonnollistumiseen (Fairclough, 2001, s. 27).

Pohjoismaisessa koulutusjärjestelmässä kulttuurisen pääoman merkitys on suurempi verrattuna taloudelliseen pääomaan tarkasteltaessa koulutuksellisen eriarvoisuuden tuottamia eroja oppilaiden välillä (Jæger, 2009, s. 1945). Koulutusjärjestelmä toimii institutionaalisenä välineenä, joka uusintaa, mutta myös ylläpitää sosiaalista eriarvoisuutta (Bourdieu & Passeron, 1977). Sopiva sosioekonominen tausta ja akateemiset valmiudet mahdollistavat lapselle koulutuksen kontekstissa suurempaa kyvykkyyttä tunnistaa kulttuurisia signaaleja ja pelisääntöjä. Bourdieu käyttää käsitettä habitus kuvattaessaan tätä kyvykkyyttä. Yksilöiden ja perhetaustan kannalta tämä tarkoittaa maun ja elämäntyylin kautta ilmentyvää sosiaalista asemaa ja toisin päin. (Bourdieu, 1998, ss. 1–13). Kuviossa 1. tarkennetaan kuvausta kulttuuripääoman merkityksestä oppimistuloksiin.



Kuvio 1. Oppilaan kulttuuripääoman vaikutus oppimistuloksiin (Jæger, 2009, käänös J.B)

### 2.3 Vapaus, tasa-arvo, kasvatustieteet

Yhteiskunnan funktionaalinen väline kansalaisuusihanteen toteuttamiselle on ollut kaikkina aikoina kasvatustieteet (Värri, 2008, s. 343). Koulutusta koskevassa tutkielmassa on miltei mahdotonta välttyä kasvatustieteen käsitteiden käytöstä. Käsiteltiin kasvatustieteillä mitä hyvänsä, on huomioitava, että yhteiskunnan ylläpitäessä koululaitosta, asettaa se myös vaatimuksia (kasvatustieteen)työn tavoitteisiin nähden. Tästä seuraa kasvatustavoitteiden ihanteiden valikoituneisuus vastaamaan kunkin ajan tavoitepäämääriä. Eräs yhteinen nimittäjä on löydettävissä kasvatustieteistä koskevassa teoreettisessa pohdinnassa, nimittäin kysymys vapaudesta sen eri muodoissa. Milton Rokeach (1973) on esittänyt, että politiikassa on kyse kahdesta arvosta – tasa-arvosta ja vapaudesta. Yksinkertaistettuna oletuksen mukaan yhtäältä on kyse näiden kahden arvon suhteesta toisiinsa, mutta toisaalta myös siitä kumpaa painotetaan enemmän. (Helkaman, 2015, s. 135 mukaan.) Tässä tutkielmassa tasa-arvoa tulkitaan poliittisena käsitteenä, jolloin kysymys vapauden ja tasa-arvon suhteesta nähdään oleellisena ilmiön ymmärtämiseksi.

Johan Vilhelm Snellman (1806–1881) lienee moderniksi kutsutun suomalaisen kasvatustieteen ja kasvatustieteen merkittävimpiä edustajia. Snellmanin ansioihin



kuuluu, että hän liitti kasvatustieteen tehtäväksi ensisijaisesti selvittää, ”mitä kasvatustieteen on”. (Uljens, 2007, ss. 7–8.) Immanuel Kantin muotoileman transsendentaalisen subjektifilosofian eli niin sanotun vapausfilosofian mukaan kasvatettava muodostuu vapaaksi siten, että kasvatustieteen toteutuessaan vapauttaa yksilön määrittelemään oman suhteensa maailmaan, mutta myös samalla suhteessa itseensä ja toisiin (Uljens, 1998, 2005; Siljander, 2002; Kivelä 2004; Oettingen, 2004, ks. Uljens, 2007, s. 8). Snellmanilaisittain ihminen on tuomittu ainaiseen sivistysprojektiin. Tämän sivistysprojektin ongelmaksi nousee kuitenkin kysymys siitä, kuinka kasvatuksella on mahdollista vaikuttaa tähän projektiin, ja missä määrin kasvatustoimintaa voidaan pitää välttämättömänä sivistysprojektina, jotta kasvatettava muodostuisi vapaaksi ja autonomiseksi. (Uljens, 2007, ss. 8–9.)

Vapauden käsitteen kehittäminen osana kasvatusta on ollut myös saksalaisessa Didaktik-traditiossa keskeistä, joskin sitä on tulkittu monella eri tavalla. Esimerkiksi Herbartin (1776–1841) kasvatustieteenfilosofiassa vapautta tulkitaan sisäisenä, moraalisen transsendentaalina<sup>1</sup> vapautena, mikä perustuu Kantin dualistisen ihmiskäsityksen varaan. (Salmela, 2011, s. xxxviii.) Herbartilaisen kasvatustieteen lopullisena päämääränä on hyve eli siveellinen luonne, toisin sanoen hyvä ja voimakas tahto. Näitä päämääriä edellyttää kuitenkin eräiden lähitavoitteiden saavuttaminen, tasapuolinen, monipuolinen harrastus (sivistys). Herbartin ”vapaaseen” persoonaan sisältyy ajatus sosiaalipeagogisen näkemyksen mukaisista sosiaalisista ominaisuuksista ja hyveistä, jotka edesauttavat yksilön mahdollisuuksia täyttää yhteiskunnan hänelle asettamia velvollisuuksia. Näitä ovat esimerkiksi hyvätavoittisuus, oikeudenmukaisuus ja kohtuullisuus. Ulkonaisen järjestyksen ja sitä kautta tavoitteiden ehdoton edellytys on valtiollinen hallintamalli. Tämä järjestys niin opetussuunnitelmallisesti kuin itse opetuksen avulla. Herbartin sanoin ”myönnän heti, ettei minulla ole mitään käsitystä kasvatuksesta ilman opetusta,

---

1

#### **transsendentaalinen**

**Määritelmä:** tiedon kokemuksesta riippumattomia edellytyksiä koskeva

**Selite:** Transsendentaalinen ja a priori ovat läheisessä yhteydessä. Transsendentaalinen on sellainen kognitio, joka ei niinkään ole tekemisissä objektien kuin objekteja koskevien a priori -käsitteiden kanssa. Transsendentaalifilosofiassa pyritään erottamaan tiedon empiirinen a posteriori -elementti sen puhtaasta a priori -elementistä. Näin transsendentaalisessa estetiikassa eli transsendentaalisessa havainto-opissa keskitytään havainnon a priori -edellytyksiin, kun taas transsendentaalisessa logiikassa keskitytään objekteja koskevan ajattelun käsitteellisiin a priori -edellytyksiin. Transsendentaalisessa deduktiossa Kant pyrkii osoittamaan a priori -käsitteiden objektiivisen reaalisuuden. Transsendentaalisella idealismilla Kant tarkoittaa, että kokemuksen objekteilla on a priori -muoto. (Tieteen termipankki, 2016)

samoin kuin en myöskään tunnusta mitään opetusta joka ei vaikuta kasvattavasti”. Kasvatuksen ensisijainen tavoite oli sivistys. (Bruhn, 1969, ss. 283-286.) Snellmanilaisen kansansivistystyön lähtökohta oli valtiokeskeisyys, jonka merkittävämpänä ajatuksena oli kansakunnan synnyn mahdollisuus sivistyksen kautta. Tullessa 1960-luvulle, oli lähtökohdaksi muodostunut yksilön *oikeus* koulutukseen. Valtiolla oli edelleen pyrkimys muuttaa yhteiskuntaa koulutuksen avulla, mutta sen lähtökohtana toimivat hyvinvointiyhteiskunnan vaatimukset koulutuksellisten mahdollisuuksien tasaisesta jakautumisesta. (Ahonen, 2003b, s. 37.)

Värri (2000) toteaa kasvatuksen olevan nyky-yhteiskunnassa ” valtapyyteiden ja ristiriitaisten pyrkimysten kohteena. Kasvatuksen päämääriin pyrkivät usein vaikuttamaan sellaiset tahot, esimerkiksi talouselämän puolestapuhujat, joiden ensisijaiset tarkoitukset eivät ole lainkaan kasvatuksellisia”. (mt. s. ix) Stephen May (1999) on todennut, ettei kasvattaminen voi olla neutraalia toimintaa, mistä seuraa, etteivät siinä esitetyt arvot ole välttämättä yhteisesti jaettuja tai ymmärrettyjä. Valtaväestön tai enemmistön kulttuurisen tiedon normalisointipyrkimys tulisi yrittää tunnistaa ja sijoittaa se laajempaan valtasuhteiden viitekehykseen siinä esiintyvien kulttuuristen näkemysten marginalisoinnin tarkastelemiseksi. (mt., ss. 31–33.) Kasvatus sisältää käytänteitä, joita ohjaavat pyrkimykset ovat laskelmoituja ja johdonmukaisia toimenpiteitä, jotka tähtäävät yksilöiden, yhteisöjen ja kokonaisten populaatioiden ohjaamiseen. Tästä voidaan käyttää myös käsitettä hallinta. Hallinnan tehokkuus perustuu yksilöivään ja yksilölliseen, toisin sanoen ihmiset on ohjattava ymmärtämään itsensä subjekteina, joilla on henkilökohtainen vastuu kannettavanaan. (Dean 2007, ss.60–78; Foucault 2008; Rose 1999, ss., 156–166, Kaisto & Pyykkönen, 2010, s. 10–11 mukaan.) Hallinnalla pyritään siis ensisijaisesti vaikuttamaan yksilön itseohjautuvuuteen. Tällöin hallintavalta perustuu ennen kaikkea hallintaan vapauden kautta. Vapaus saa siten merkityksensä ja ilmenemismuotonsa hallintakäytäntöjen kautta. Se ei ole rajoittamatonta vapautta, vaan se tekee yksilöistä vapaita määrittelyn ja ohjaamisen käytännöillä – vapautta valita annettujen vaihtoehtojen sisällä. (Rose 1999, ss., 65–66, Kaisto & Pyykkönen, 2010, s., 11–12 mukaan).

Deanin (1999) mukaan hallinnan vaikutusten tutkimista ei ohjaa tavoite vapauttaa hallinnan kohteita hallinnan alaisuudesta, vaan osoittaa hallinnan harjoittamisen ja

valtasuhteiden luonteen suhteessa niiden pysyvyyteen, avoimuuteen ja liikkuvuuteen. Näin hallintakäytännöissä vallitsevia rakenteita on mahdollista tuoda näkyville, jolloin niistä voidaan irroittaa luonnollisuuden tai välttämättömyyden leima. (mt. ss.34–38, Kaisto & Pyykkönen, 2010, ss., 13–14 mukaan.) Peruskoulu on mahdollista nähdä oppisisältöjen kautta hallintavaltaa käyttäväksi instituutioksi, jossa ”todellisuus nimetään” ja sen ”oikea luonne” omaksutaan. Oppisisältöihin kuuluva tieto on aina poliittinen valinta ja näin ollen hallinnan muoto. Nämä oppisisällöt kuvastavat kunkin aikakauden kulttuurisia itsestäänselvyyksiä mutta samalla niiden luonne on kontingentti<sup>2</sup> – ne eivät ole välttämättömiä, mutta niitä pidetään luonnollisina. (Silvennoinen & Kinnari, 2015, s. 68.)

## 2.4 Koulutuspolitiikka ja muuttuva tasa-arvo

Yhteiskunnalliset muutosprosessit ovat vaikuttaneet tasa-arvoon niin käsitteenä kuin politiikanakin. Oikeuden ja politiikan muuttunutta suhdetta voidaan peilata tasa-arvopolitiikan muuttuneen luonteen avulla. Vielä muutamia vuosikymmeniä sitten tasa-arvon vaatimukset kohdentuivat yhteiskunnallisen rakenteellisen eriarvoisuuden purkamiseen. Tämän päivän tasa-arvovaatteet kohdistuvat pikemminkin yksilöiden väliseen suhteeseen. (Kantola, Nousiainen & Saari, 2012, ss. 13–14.)

Tasa-arvovaatteiden muutosta on havaittu myös koulutuspoliittisessa puheessa. Kalalahti ja Varjo (2012) ovat analysoineet julkiseen keskusteluun liittyvää koulutuspoliittista puheavaruutta. Yhteiskuntapoliittisen kehityksen seurauksena suomalainen peruskoulu ja koko koulutuksen ohjausjärjestelmä ovat olleet muutoksessa viimeisen 20 vuoden aikana. Kansalliset tavoitteet säädetään edelleen valtakunnallisen opetussuunnitelman

---

<sup>2</sup> Kontingenssi

**Määritelmä:** väite, joka voi olla tosi tai epätosi kontekstista riippuen

**Selite:** Kontingenssilla tarkoitetaan yleisesti asiantilaa, väitelausetta tai tapahtumaa (kiistellymmän objektia) joka on mahdollinen, muttei välttämätön. Kontingenssi ei kuitenkaan suoraan tarkoita mahdollisuutta, sillä voi olla mahdollinen, mutta välttämätön asiantila tai olio. Kontingentti on siis itsenäinen modaalinen ominaisuus (muut ovat siis mahdollisuus ja välttämättömyys), jonka vastakohta on ei-kontingentti. Esimerkiksi väite "Sauli Niinistö on Suomen presidentti vuonna 2016" on kontingentti totuus siinä mielessä, että asiantila olisi toinen mikäli vastaehdokas Pekka Haavisto olisi voittanut presidentinvaalit. Toisin sanoen presidenttiys ei ole välttämätön asiantila.

mukaisesti, mutta keinoista toteuttaa nämä annetut tavoitteet päättää opetuksen järjestäjä eli kunta. Näin on siirrytty tiukan normatiivisesta sääntelykulttuurista kohti hajautettua ja arvioinnin kautta todennettuun koulutuksen ohjausjärjestelmään, jossa yksilölliset valinnat luonnehtivat koulutuksen kulkua. (mt., s. 39.)

Tasa-arvon käsite saa sisältönsä tietyssä ajassa ja paikassa, eri vallanpitäjien määrittelykamppailun tuloksena. Tasa-arvon käsitteen ulottuvuudet muuntuvat sen mukaan, kuinka siitä puhuvat instituutiot muuttuvat. Esimerkkeinä tästä nousevat esille yksilökeskeiset tasa-arvomääritelmät, jotka kumpuavat uusliberalististen hallinnan muotojen vaikuttamista. (Kantola ym., 2012, ss. 9–11.) Kalalahden ja Varjon (2012) huomio kiinnittyy valtiollisen sääntelyn väljentyvän seurauksena muuttuvaan mahdollisuuksien tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden käsitteiden uudenlaisiin merkityksiin. Niihin sisältyy jännitteitä, jotka näkyvät esimerkiksi vanhempien entistä vapaamman kouluvalintaoikeuden käytännön toteuttamisessa. (Kalalahti & Varjo, 2012, s. 39.) Vapaampi kouluvalintaoikeus linkittyy siis yksilökeskeiseen tasa-arvomääritelmään, sillä tämän kaltaisilla järjestelyillä esimerkiksi oppilaiden vanhempien sosioekonominen asema voi vaikuttaa koulutuspolkuun eriarvoistavasti.

Sääntelyn väljentyminen vaikutti Sirkka Ahosen (2012) mukaan mahdollisuuksien tasa-arvon käsitteen muutokseen myös vuoden 1992 tuntijakopäätöksen yhteydessä. Hän kuvailee uuden vapaamman tuntikehyksen perusteluita. Silloisen hallituksen työryhmä perusteli muutosta koulutuksellisen tasa-arvon käsitteen muuttuneella luonteella. Työryhmä piti peruskoulun yhdenmukaisuuden periaatetta vanhentuneena. Opetuksen kansallinen yhdenmukaisuus opetussuunnitelman muodossa ei ollut edellytyksenä mahdollisuuksien tasa-arvon toteutumiselle. (Ahonen, 2012, ss. 166–167.)

1990-luvulta lähtien suomalaisessa yhteiskunta- ja talouspolitiikassa on tapahtunut suunnan muutosta kohti sellaista talous- ja sosiaalipoliittista näkemystä, jonka mukaan tehokkaassa taloudessa valtion tehtävä on minimoitu ja markkinoiden toiminta maksimoitu. Toisaalta samalla tasa-arvon ylläpitäminen on nähty edelleen tärkeäksi valtiollisen sääntelyvallan alaiseksi tavoitteeksi. (ks. Poropudas & Volanen, 2003, s., 57; Virtanen, 2002, s. 300; Vanttaja & Rinne, 2008, ss., 19–20 mukaan.) Päätösvallan siirtyminen valtiolta kunnille on Suomessa merkinnyt ennen kaikkea julkishallinnon

sisällä tapahtunutta muutosta – kunnat ovat toisaalta saaneet lisää vapauksia tuottaa koulutuspalveluja, mutta samalla niiden vastuu on kasvanut (Sarjala, 1997, s. 333).

Kuntien vastuukysymykseen liittyy olennaisena osana koulutuksen tasainen laatu. Koulutuksen tasa-arvon *varmistaminen* nähdään perusopetuksen ohjausjärjestelmän yhtenä tehtävänä. Opetussuunnitelma ja siihen kiinteästi liittyvä paikallinen opetussuunnitelma luovat lakien ja asetusten ohella ohjausjärjestelmän normiosan. (POPS, 2014, s.9.) Yhteiskuntapolitiikka sen sijaan määrittelee ne koulutuksen tasa-arvon erot, joita koulutuksen sisällä sallitaan. Koulutuksen tasa-arvoa on mitattu esimerkiksi oppimistulosten vaihtelulla tyttöjen ja poikien välillä, väestöryhmien välisillä vaihteluilla ja alueellisen vaihtelun tarkastelukulmista. Opetusjärjestelyistä tai opetuksen laadusta syntyvät erot on mahdollista korjata taloudellisilla ja pedagogisilla toimenpiteillä, mutta toimintaympäristöstä tai yhteiskunnallisista syistä johtuvien erojen syiden etsiminen vaatii voimallisempaa koulutuspoliittista selvitystä, tahdonilmausta ja toimenpiteitä. (Jakku-Sihvonen & Kuusela, 2002, s. 7.)

### **3 Tasa-arvo yhteiskunnassa**

Koulutuksen yhtenä julkilausuttuna tehtävänä on integroida oppilas ympäröivään yhteiskuntaan. Koulu välittää myös arvojaan kasvatustehtävänsä ohella. Yhteiskuntatieteissä arvojen ajatellaan olevan jotakin sellaista, mitä kohti tulisi pyrkiä. Toisin sanoen arvot ovat ihmisen pyrkimystä kohti päämääriä, joita luonnehtii toiminnan abstraktisuus (Helkama, 2015, s. 8). Tämän tutkimuksen kannalta arvojen käsitteellisyys toimii siltana kohti pyrkimystä ymmärtää kouluinstituution ja sitä ympäröivän rakenteen merkitystä yhteiskunnalle. Tasa-arvo on vakiintunut kielenkäyttöön poliittisena merkitysten järjestelmänä eli diskurssina. Tutkielmassani tasa-arvon käsitteen sisällön politisointi merkitsee kouluinstituution ja sen käytänteiden analysointia opetussuunnitelman viitekehyksessä.

#### **3.1 Tasa-arvo, universalismi ja oikeudenmukaisuus poliittisina käsitteinä**

Koulutuksellista tasa-arvoa tulkittaessa voidaan puhua sen suppeasta tai laajasta tulkinnasta. Suppean tulkinnan mukaan tasa-arvo katsotaan toteutuneeksi, kun koulutukseen pääsyn muodolliset esteet on poistettu. Näitä ovat esimerkiksi lain asettamat julkiseen koulutukseen pääsyn esteet. Laaja tulkinta taas katsoo, että huomioitavaa olisi muodollisten esteiden lisäksi myös eroja aiheuttavien tekijöiden tuottamat eriarvoiset mahdollisuudet. Erityisesti olisi otettava huomioon kielellisen, kulttuurisen ja sosiaalisen huono-osaisuuden vaikutus tasa-arvon toteutumisen mahdollisuuksiin. (Antikainen & Rinne, 2012, s. 476.)

Koulutuksen vähimmäistavoitteet ovat laajalti hyväksytyjä. Niitä voidaan tarkastella havainnoimalla ylikansallisia periaatteita ja myöhemmässä alaluvussa esitettyinä lain kohtina. Ensiksi OECD:n kansainvälisessä katsannossa koulutuksellinen tasa-arvo edellyttää, että ketään ei aseteta henkilökohtaisten ominaisuuksiensa tai taustansa vuoksi eriarvoiseen asemaan koulutuksessa. Toisin sanoen esimerkiksi sukupuoli, etninen alkuperä tai sosioekonominen asema ei saa olla esteenä koulutusmahdollisuuksien tasa-arvoiselle toteutumiselle. Toiseksi sosiaalisen deprivaaation välttämiseksi kaikille tulisi taata minimikoulutus, joka vähimmillään tarkoittaa luku- ja kirjoitustaidon lisäksi

yksinkertaisen laskutaidon hallinnan. (Field, Kuczera & Pont, 2007, s. 11) Suomessa maksuton perusopetus kattaa laajimmillaan vuosiluokat 0-10, mikä takaa minimikoulutuksen vaateen. Koulutusmahdollisuuksien tasa-arvoisen toteuttamisen suhteen tarkasteltavaksi on otettava eriarvoisuuden sosiaalisesti rakentuneet muodot.

Yleisesti tunnustetut sosiaaliset käytännöt muodostuvat arvojen, arvostusten ja ideologioiden pohjalta. Näistä muokkautuu sosiaalisia käytäntöjä ja tapoja, jotka sulautuvat kiinteäksi osaksi ajatusmaailmaamme. Sosiaalisista käytänteistä ja tavoista voi tulla niin luonnolliselta tuntuva tapa jäsentää maailmaa, että on vaikea hahmottaa asiaa toisin. Simola (1995) kuvailee näitä tapoja uskomuksiksi, jotka tunnetaan, mutta niitä ei tiedosteta hyvin. Samalla ne ovat yleisesti tunnustettuja mutta huonosti tunnistettavissa olevia tapoja, joilla diskursseja rakennetaan (Simola, 1995, s. 24.) Eri yhteiskunnalliset toimijoiden arvot ja intressit antavat sisällöllisen muodon tasa-arvopuheeseen (Raunio, 1995). Hollin (2002) mukaan tätä tasa-arvopuhetta voidaan analysoida yhteiskunnallisena puheena, joka määrittelee, ketä tasa-arvopuhe koskee ja ketä se sulkee ulkopuolelleen (mt., s. 15). Välttämätöntä tasa-arvon tutkimisessa on se, että käsite nähdään sen omassa historiallisessa jatkumossaan, johon kiinteästi liittyy se, että tasa-arvon merkitys ei ole aina ollut sama kuin mitä sillä tällä hetkellä tarkoitetaan (Holli, 2012, ss. 75–79.) Koulutuksen kenttä on vahvasti sidottu yhteiskunnan muihin osaluoksiin, joten koulutuksellinen tasa-arvopuhe saa muotonsa yhteiskunnallisen tasa-arvopuheen johdattamana.

Demokraattisessa länsimaisessa yhteiskunnassa tasa-arvo saa muotonsa vallitsevan yhteiskunnallisen ihanteen ja tilanteen mukaan. Poliittisen tasa-arvon voidaan nähdä olevan demokraattisen yhteiskunnan peruspilareita. Edustukselliseen demokratian kehitykseen katsottiin kuuluvaksi se, että syntyperä tai asema ei asettanut estettä poliittisten oikeuksien käyttöön, kuten äänestämiseen. Sukupuolinäkökulma tuotiin poliittisen tasa-arvon periaatteeseen myöhemmin. 1900-luvulla poliittisen tasa-arvon ihanteen lisäksi tuli muita tasa-arvon ihanteita, jotka laajensivat sen näkökulmaa. Sosiaalinen ja taloudellinen tasa-arvon ihanne tähtäsi tuloerojen tasoittamiseen ja yhteiskunnan järjestäytymiseen niin, että sosiaaliset oikeudet perustettiin universaalisuusperiaatteen varaan koskemaan kaikkia kansalaisia yhdenvertaisesti sukupuolesta riippumatta. (Holli, 2002, ss. 15–17.)

Oikeudellisen yhdenvertaisuuden on katsottu olevan ihmisten yhtäläistä oikeutta tehdä valintoja elämässä. Tasa-arvoisuuteen voidaan kuitenkin liittää ajatus oikeudenmukaisuuden ihanteesta tulkittaessa yhteiskunnallisia vapauksia tehdä valintoja elämässä, jolloin käsitteeseen sisältyy ajatus muun muassa resurssien tasaisesta jakamisesta. (Kantola ym., 2012, s. 11.) Samalla tasa-arvon käsite on yksi kiistellyimmistä käsitteistä, sillä sen määritelmä ja sisältö riippuu olennaisesti tulkitsijasta. Esimerkiksi käsitteen ”venyttäminen” ääriationalismin tai esimerkiksi muukalaisvihan tavoitteiden tarpeisiin muuttaa käsitteen muotoa itse asiassa tasa-arvon vastaisiin muotoihin (Kantola ym., 2012, s. 11). Toisaalta taas huoli tasa-arvonormien avautumisesta maahanmuuttajataustaisten perheyhteisöjen näkökulmasta tulee esille kannanotoista, asiantuntijakuulemisista ja kansalaiskeskusteluista, joita käsiteltiin valtakunnallisten tavoitteiden ja tuntijako-työryhmän loppuraportissa. Kannanotossa nousee esiin huomio, että erilaisista ja yhtäläisistä tasa-arvonormeista on voitava keskustella perusopetuksessa laajemmin. (OKM, 2010, s. 153.) Tasa-arvon käsitteen voidaan todeta sisältyvän yhtäältä yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden sisältöihin, toisaalta samalla käsite liittyy lainsäädännön ohjaamana normijärjestelmään.

Universalismin käsite, kun se ymmärretään samanaikaisesti osaksi oikeudenmukaisuuden käsitettä, vaikuttaa tässä tutkielmassa myös tasa-arvon käsitteellistämiseen. Taloustieteen nobelisti Amartya Senin näkemys oikeudenmukaisuudesta perustuu tasa-arvoisuuden ihanteelle. Senin oman oikeudenmukaisuusteorian kiinnekohta perustuu ajatukselle *toimintakyvystä*. Toimintakyky on lyhyesti ihmisten erilaista kyvykkyyttä hyödyntää perushyödykkeitä. Senin teoria ei ole teoria ideaaliyhteiskunnasta, vaan se keskittyy oikeudenmukaisuuden pohtimiseen siitä näkökulmasta käsin, miten jokin tietty järjestelmä olisi oikeudenmukaisempi kuin jokin toinen. (Sen, 2009, ss. 15, 46.)

Hyvinvointi liittyy Senin argumentoinnissa yksilön kykyyn tehdä valintoja. Yhteiskunnan tehtävänä on muodostaa yksilölle vaihtoehtoja, mutta samalla yhteiskunnan tehtävänä on pitää huolta siitä, että seniläisittäin merkittävin hyvinvoinnin mittari – vapaus valita – säilyy. Vapauteen valita vaikuttavat kuitenkin yksilön resurssit, jotka vaikeuttavat tai edesauttavat yksilön mahdollisuuksia hyödyntää resursseja ja sitä kautta valita oman hyvinvointinsa toteuttamisen tapoja. Tämä edellyttää todellisten mahdollisuuksien vertailua. Sen antaa esimerkkinä kuvitteellisen tilanteen, jossa henkilöt



A ja B näkevät nälkää. A:lla ei ole mahdollisuutta köyhyyden vuoksi hankki ruokaa, kun taas henkilö B näkee nälkää vapaaehtoisesti uskonnollisin perustein. Kummankin kurjuus on nälkiintymisen suhteen yhteismitallinen, mutta ratkaisevaa on se, että henkilö A ei olisi voinut valita toisin. Henkilö B sen sijaan olisi. (Sen, 1985, ss. 201-204.) Tällöin on päädyttävä pohtimaan, kuinka yhteiskunnassa vallitsevat mahdollisuuksien yhtäläisyydet tai erot vaikuttavat todellisten mahdollisuuksien valinnan vapauteen. Tätä vapautta on mahdollista tulkita universalismin käsitteen avulla.

Oikeudenmukaisuuden tutkimuksessa käsite universalismi on saanut osittain ristiriitaisia ulottuvuuksia. Käsitteen määrittely riippuu siitä tulkintakehikosta, josta universalismia kulloinkin määritellään. Sosiaalipoliittisessa tutkimusperinteessä käsite liitetään usein hyvinvoinnin jakoperiaatteista käytyyn keskusteluun, jolloin käsitteen merkityksellistäminen liittyy läheisesti sosiaalipoliittisten ratkaisujen perusteluihin. (Halmetoja, 2015, ss. 123-124.) Toisin sanoen käsite viittaa poliittiseen ideaaliin, sosiaalipoliittisten etuuksien kohdentamisen tapaan ja hyvinvointivaltiomallien eroihin. On kuitenkin huomattava, että käsitettä on käytetty eri maissa eri tavoin, jolloin sen määrittelyssä on otettava huomioon kulloinenkin konteksti. Esimerkiksi Pohjoismaissa käsitteen merkitys on edelleen voimakas yhteydessä hyvinvointivaltioon. Käsitteen käytöstä ei vallitse yhteismielisyyttä sosiaalipolitiikan tutkijoiden piirissä, mutta sillä viitataan kysymyksiin kansasta, yhtenäisyydestä, samanlaisuudesta ja kattavuudesta. Samalla sen vastakohtiksi muodostuvat residualismi, selektivismi, partikularismi ja erilaisuus tai moninaisuus. (Anttonen & Sipilä, 2010, s. 104.) Tässä yhteydessä universalismin käsite liitetään tasa-arvon käsitteen yhteyteen, jolloin tarkastelunäkökulmaa on mahdollista laajentaa.

Universalismin vertaaminen residualismiin (etuuksien kohdentaminen huono-osaisille), partikularismiin (ihmisten erilainen kohtelu) tai selektivismiin (tiettyjen etuuksien kohdentaminen huono-osaisille), johtaa Anttonen ja Sipilän (2010) mukaan sosiaalipoliittisten jakoperusteiden uudenlaiseen pohdintaan. Universalismin käsitehistoriassa sen sisällyttäminen sosiaalipolitiikan piiriin edellytti koko väestön ajattelua etuuksien ja tulonsiirtojen kohteena. Ensimmäisenä esimerkkinä tästä toimii yleisen oppivelvollisuuden säätäminen, jonka velvoittavuus kosketti koko kansakuntaa poiketen aiemmista vain tiettyihin väestöryhmiin suunnatuista ”julkisista palveluista”.

(mt. ss. 105–106) Silvennoinen (2016) kollegoineen pohtii, että ” ehkäpä kaikkein universalistisimmaksi hyvinvointivaltion palvelujärjestelmistä on osoittautunut julkinen, yhdenmukainen ja valikoimaton peruskoulujärjestelmä”. (mt. s., 26) Universalismia ei voida kuitenkaan nähdä yksistään demokraattisen järjestelmän saavutuksena, sillä universaaleilla järjestelmillä on myös pääsy henkilökohtaisten vapauksien ja poliittisen vastarinnan vähentämisen tavoitteiden sisälle (Anttonen & Sipilä, 2010, ss. 105–106). Koulutuksen kontekstissa tarkastelu voi kohdentua universaalisuuden mukaan järjestettyyn peruskoulutukseen, johon jokaisella on universaali oikeus osallistua, mutta joka samalla järjestelmän ja hallinnon tasolla järjestyessään voi huomaamattaan rajoittaa tämän oikeuden toteutumisen mahdollisuuksia.

### **3.2 Opetussuunnitelma, yhteiskunta ja tasa-arvo**

Oman tutkielmani kannalta näen yhteiskunnan ja kansallisen identiteetin käsitteen liittyvän keskeisellä tavalla toisiinsa opetussuunnitelmaa ohjaavan tasa-arvon rakentumisen tarkastelussa. Vastaavasti on otettava huomioon, että tarkastelussa sitoudutaan ajallisesti sellaiseen käsitejatkumoon, jossa anakronismin välttäminen nähdään merkityksellisenä tutkielman onnistumisen kannalta. Terminologian merkityserojen selventämisellä pyritään paikantamaan osaltaan yhteiskuntarakenteellista muutosta.

Opetussuunnitelma toimii opetuksen tavoitteellisena, sisällöllisenä ja pedagogisena raamina. Suomessa opetushallitus laatii kansalliset opetussuunnitelman perusteet, joiden tarkoituksena on varmistaa valtakunnallisesti opetuksen ohjaus ja yhtenäisyys. Opetuksen järjestäjätaho eli kunnat puolestaan laativat paikallisen opetussuunnitelman opetuksen yhtenäiseksi toteuttamiseksi kyseisen kunnan alueella. Näiden koulukohtaisten opetussuunnitelmien on mahdollista toimia valtakunnallista opetussuunnitelmaa tarkemmin vastaamaan alueellisia tarpeita ja erityispiirteitä. (Opetusministeriö, 2015.)

Simolan mukaan (1995) opetussuunnitelmia on tutkittu oman aikansa kuvaajina ja niihin on kirjattu kunkin aikakauden kasvatustavoitteet. Näitä opetussuunnitelmassa esitettyjä tavoitteita ja päämääriä pidetään opetusta määrittelevinä yhteiskunnallisina lupauksina. Lupaukset antavat valtiovallalle, opettajille ja oppilaiden vanhemmille suunnan siitä,

minkälaisista tietoja pidetään tärkeänä siirtää tuleville sukupolville. Opetussuunnitelmassa määritetään valtiollinen näkökulma opetuksen sisältöihin (mt., s. 87.) Opetussuunnitelma kertoo toisin sanoen niistä arvoista, joihin kasvatuksella halutaan vaikuttaa.

Yhteiskunta muodostuu prosessissa, jossa taloudelliset, poliittiset ja sosiaaliset puitteet ohjaavat yksilön ja yhteisön arvojen, tapojen ja normien muodostumista. Nämä taas ohjaavat kasvatus- ja koulutuskäytänteitä. Sosiaalisen rakenteen käsitteellä viitataan ajattelun ja toiminnan tapoihin, jotka ohjaavat ihmistä yhteiskunnassa. Sosiaalisten rakenteiden perusta on kokemuksessa ja perinteessä, joka karttuu yhteisön sisällä. Yhtenä yhteiskunnan määritelmänä voidaan pitää juuri sitä, että se koostuu yhtäältä sosiaalisista rakenteista, toisaalta ihmisten välisten suhteiden järjestelmistä. Kasvatussosiologian näkökulmasta tämä merkitsee sosialisointia kautta muodostunutta suhdetta ympäröivään fyysiseen ja henkiseen kulttuuriympäristöön. Sosiaalistuminen tapahtuu siis arjen osittain tiedostamattomien ja osittain tiedostettujen toimintatapojen kautta. (Antikainen, Rinne & Koski, 2013, ss. 15–41.)

Kangas (2001) näkee yhteiskunnan käsitteen liittyvän yhteiskunnan itsekuvaukseen. Samalla tämä itsekuvaus luo sitä, mitä se kuvaa, eli yhteiskuntaa. Toiseksi yhteiskuntarakenteen erityispiirteet määrittävät sitä, minkälaisesta sosiaalisen toiminnan alueesta käsin määrittelyä tehdään. (mt. s. 9) Koselleck (1972, 1989, 1994 ja 2000, s.212; ks. Kangas 2001, s.12) kiinnittää yhteiskuntaa koskevan poliittis-sosiaalisen yhteiskunnan käsitteen kontekstisidonnaisuuden koskemaan sen kykyä toimia niin muutoksen ilmaisijana kuin kyseisen muutoksen moottorina. Tästä seurauksena on, ettei yhteiskunnan käsitteen merkitys ole ymmärrettävissä *in abstracto*. Toisin sanoen käsitteen määrittelyssä on yhtäältä otettava huomioon sen syntykontekstin yhteiskuntarakenteellisten erityispiirteiden tarkastelu ja toisaalta käsitteen funktio tässä kyseisessä kontekstissa. (mt. s. 12)

Chantal Mouffe (1993) esittää yhteiskunnan koostuvan tilasta, jossa moninaiset eri subjektipositiot ja sosiaaliset suhteet kohtaavat. Yhteiskunta muodostuu päällekkäisistä jäsenyyksistä, jossa jokainen kuuluu useampaan yhteisöön ja vastaavasti osallistuu moniin kollektiivisen identifikaatioiden muotoihin. (mt. s. 97.) Ojala (2010) tarkastelee Skeggsiin (1997, s. 12) nojautuen, miten rakenteet, instituutiot, diskursiiviset järjestykset

ja tietyt resurssit omaava yksilö kohtaavat. Toimijuutta tarkastellaan subjektipositioiden avulla. Subjektipositiolla tarkoitetaan sellaista järjestystä (yhteiskunnassa), jossa yksilölle rakentuu tietynlainen toimijakuva. Siinä yksilö toimii aina suhteessa muihin toimijoihin, mutta samanaikaisesti yhteiskunnassa vaikuttavat rakenteelliset ehdot. Nämä ehdot ovat diskursiivisia positioita, jotka yksinkertaisesti ovat symbolisia ja normatiivisia väitteitä esimerkiksi yhteiskuntaluokasta ja sukupuolesta. Diskursiiviset positiot eivät ole määrätynlaista toimintatapaa kuten subjektipositiot vaan ne syntyvät yhteiskunnassa toimivien mekanismien vallan alaisena ja tuottavat näin erilaisia diskursiivisia positioita eri ryhmille. Subjektipositiot määrittyvät toisin sanoen sosiaalisten positioiden kautta. Ne mahdollistavat tai rajoittavat sitä, minkälaiset mahdollisuudet subjektipositiolla on päästä kiinni erilaisiin pääomiin yhteiskunnan kentällä. Sitä kautta määrittyy myös se, minkälainen toimijuus on kullekin mahdollista. (mt. ss., 39–41.) Kuten olen aikaisemmissa alaluvuissa esittänyt, tasa-arvon käsite saa merkityksensä suhteessa kunkin aikakauden vallanpitäjien kamppailun seurauksena. Käsitteen monimerkityksellisyyttä on mahdollista havainnoida myös tässä ajassa sen saamien merkitysten valossa:

Sosiaali- ja terveysministeriön yhteydessä toimiva tasa-arvoasiain neuvottelukunnan määritelmä toteutetusta (sukupuolten) tasa-arvosta on seuraavanlainen: ”Todellinen tasa-arvo tarkoittaa sitä, että ihmisen valintoja eivät ohjaa sukupuolen perusteella häneen kohdistetut odotukset, vaatimukset tai toiveet, vaan hän saa valita koulutusalaansa, ammattinsa ja harrastuksensa omien kykyjensä, mieltymystensä ja taitojensa mukaan”. (TANE, 2016.) Juha Sipilän hallituksen voimassa olevan tasa-arvo-ohjelman toimenpiteet koulutusta koskevissa tasa-arvokysymyksissä kielivät kuitenkin odotuksista, joita ohjaavat *taitoerojen* kautta sukupuolisisidonnaiset käsitykset:

Tuetaan sukupuolten taitoeroja vähentävää ja tasa-arvoa edistävää toimintaa kirjastoissa rahoittamalla hankkeita, jotka motivoivat tyttöjä matemaattis-luonnontieteellisten harrastusten pariin ja vahvistavat poikien lukutaitoa. Kirjastolain valmisteluun ja kirjastojen informaatio-ohjaukseen sisällytetään sukupuolten tasa-arvon edistämistavoite. (STM, 2016, s. 14)

Opettajankoulutusfoorumin tuottama raportti opettajankoulutuksen tulevaisuuden tavoitteista sisältää myös tavoitteita tasa-arvon toteutumisen suhteen. On kuitenkin huomattava, että tasa-arvoa ei raportissa määritellä. Tällöin dokumentin käsitys tasa-arvosta määrittyy tekstin suhteesta kulloiseenkin kontekstiin, johon tasa-arvosta

puhuttaessa viitataan. Esimerkkinä tästä tekstikatkelmä, jossa tasa-arvon tarve esitetään läheisessä suhteessa maahanmuuttajiin ja erityistä tukea tarvitseviin oppilaisiin. Lähtökohtana on se oletus, että osa oppilaista eli maahanmuuttajataustaiset ja erityisoppilaat ovat ratkaisevasti eri lähtöasemassa kuin ns. normaalit oppilaat. (ks. myös esim. Lappalainen & Lahelma, 2016, s.663)

Opettajankoulutuksen haasteena on varmistaa kaikille opettajille valmius moninaisten oppijoiden tasa-arvoiseen kohtaamiseen ja opettamiseen. Suomessa on entistä enemmän maahanmuuttajataustaisia lapsia ja nuoria. Myös erityistä tukea tarvitsevien oppijoiden määrä lisääntyy. (OKM, 2016, s. 12)

Näin tasa-arvo saa kasvonsa samassa ajassa vaikuttavien luonnehdintojen seurauksena. Subjektille eli yhteiskunnan jäsenelle tästä seuraa symbolien ja väitteiden kautta yhteiskunnan jäsenyyden toimijakuva, jonka ehdot ovat rakenteelliset (vrt. Ojala, 2010).

Tätä yhteiskunnan jäsenyyttä voidaan tulkita monesta suunnasta. Sille voidaan antaa merkitys myös identiteetin käsitteen avulla, jolloin joudumme kysymään mitä olemme ja samalla mihin itsemme samaistamme (Hall, 1999, s. 47). On kuitenkin otettava huomioon, ettei kansallisen kulttuurin jäsenyys merkitse samaa kaikille yhtenäisesti. Yuval-Davis (1997) esittää, että yhteiskunta rakentuu aina niin, että siinä elävien tiettyjen (marginaalisten) ihmisryhmien kokemus kuulumisesta kansakuntaan on suhteessa ei-kuulumisen tunteeseen hegemonisen kansakunnan jäsenyyden kautta. Toisin sanoen jäsenyys määrittelee samaistumista tiettyyn ryhmään kansakunnan sisällä. Toisaalta Yuval-Davis esittää, että kansainvälisessä yhteistyössä kansallisuus ja valtio näyttävät pitkälti yhden yhteisön projektina, mutta palautuessaan valtion sisälle se näyttää hyvin heterogeeniselta. (mt. ss., 11–12.) Hall (1999) näkee kansallisen kulttuurin diskurssina, joka järjestää ja rakentaa merkityksiä ”kansakunnasta”. Tämä identifikaatioprosessi muodostuu karkeasti viiden eri merkitystä luovan pääelementin kautta. Näitä ovat kansakunnan yhteinen kertomus, kansallisen identiteetin jatkuva luonne, luonnollistetut ja keksityt traditiot, perustamismyytit, joilla epäjärjestys muuttuu yhteisöksi ja viidentenä ajatus puhtaasta, alkuperäisestä kansasta. Tämä kulttuurinen representaatiojärjestelmä luo identiteettejä ja merkitysrakenteita, joiden avulla on mahdollista sijoittua monimielisesti menneisyyden ja nykyisyyden väliin. Samalla se kuitenkin menneisyyteen kääntyessään voi kätkeä näkyvistä kamppailun, jossa (kuviteltua) kansallista identiteettiä käytetään hyväksi uhkaavien ”toisten” poistamiseksi.

(mt. ss. 47–51.) Erik Allardt (1988) toteaa ”etteivät kansallisvaltiot ole sen ajattomampia ja luonnollisempia yksiköitä kuin muutkaan sosiaaliset yhteisöt. Ne liittyvät tiettyyn aikakauteen ja yhteiskuntaan, jossa tarvitaan maantieteellisesti rajoitetuilla alueilla kulttuurista yhdenmukaisuutta ja yhteistä kieltä. Sosiaalisia identiteettejä on aina tarvittu mutta teollisessa yhteiskunnassa ne liittyvät kansallisvaltioon ja kansakuntaan voimakkaammin kuin mihinkään muuhun.” (Allardt, 1988, s. 23.)

### 3.3 Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus lainsäädännössä

Tasa-arvo arkikäsitteenä saa usein itsestäänselvyyden leiman, sillä kansalaisten yhdenvertaisuus ja tasa-arvo ovat pitkään olleet eri muodoissa esillä keskusteluissa niin lehdissä kuin työpaikan palkkakeskusteluissa. Kuitenkin syrjintä- ja tasa-arvolainsäädäntö, joka konkreettisesti koskee yksittäistä kansalaista, on saanut lainvoiman vasta 1900-luvun jälkipuoliskolla (Ahtela, Bruun, Koskinen & Nummijärvi, 2006, s. 15).

*Perustuslain* (1999/731) 6 §:n 1 momentissa todetaan ihmisten olevan yhdenvertaisia lain edessä. Lain 6 §:n 2 momentissa säädetään, että ”ketään ei saa ilman hyväksyttävää perustetta asettaa eri asemaan sukupuolen, iän, alkuperän, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, terveydentilan, vammaisuuden tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella.” Perustuslain 6 §:n 3 momentissa veloitetaan kohtelevaan lapsia tasa-arvoisesti yksilöinä, joilla on mahdollisuus vaikuttaa itseään koskeviin asioihin kehitystasonsa mukaisesti. Perustuslaki säättää myös sukupuolten välisestä tasa-arvosta 6 §:n 4 momentissa seuraavasti: ”Sukupuolten tasa-arvoa edistetään yhteiskunnallisessa toiminnassa sekä työelämässä, erityisesti palkkauksesta ja muista palvelussuhteen ehdoista määrättäessä, sen mukaan kuin lailla tarkemmin säädetään.” Huomioitavaa on se, että syrjinnän vastainen lainsäädäntö ja yhdenvertaisuuslaki koostuvat yhtäläillä syrjintäkielloista, mutta myös velvoittavat samalla edistämään yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnallisin toimin.

Ensimmäinen *tasa-arvolaki* (1986/609) tuli voimaan vuonna tammikuussa 1987. Laajimmat ja yksityiskohtaisimmat tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta koskevat Suomen lait ovat *tasa-arvolaki* (1986/609) sekä *yhdenvertaisuuslaki* (1325/2014). Kumottua

*yhdenvertaisuuslakia* (21/2004) ei sovellettu 3 §:n 1 momentin mukaan koulutuksen tavoitteisiin, sisältöön eikä koulutusjärjestelmään. Sen sijaan 1.1.2015 voimaan tulleen *yhdenvertaisuuslain* 2 luvun 6 §:n 1,2, ja 4 momentin mukaan ”koulutuksen järjestäjän ja tämän ylläpitämän oppilaitoksen on arvioitava yhdenvertaisuuden toteutumista toiminnassaan ja ryhdyttävä tarvittaviin toimenpiteisiin yhdenvertaisuuden toteutumisen edistämiseksi. Edistämistoimenpiteiden on oltava oppilaitoksen toimintaympäristö, voimavarat ja muut olosuhteet huomioon ottaen tehokkaita, tarkoituksenmukaisia ja oikeasuhtaisia. Koulutuksen järjestäjän on huolehdittava siitä, että oppilaitoksella on suunnitelma tarvittavista toimenpiteistä yhdenvertaisuuden edistämiseksi. Koulutuksen järjestäjän ja tämän ylläpitämän oppilaitoksen on varattava oppilaille ja heidän huoltajilleen sekä opiskelijoille tai heidän edustajilleen mahdollisuus tulla kuulluiksi edistämistoimenpiteistä.” Näin koulutuksen järjestäjän velvollisuus yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon toteuttamisen suhteen määrittyy uudella tavalla.

Tasa-arvolain (1986/609) velvoittama tasa-arvosuunnitelma eli toiminnallinen tasa-arvosuunnitelma tulee olla laadittuna 1.1.2017 mennessä. Peruskouluja, lukioita, ammatillisia oppilaitoksia, yksityisiä kouluja, ammattikorkeakouluja, yliopistoja ja korkeakouluja sekä vapaan sivistystyön oppilaitoksia sekä koulun yhteydessä toimimattomia esikouluja koskeva suunnitelma on oppilaitoskohtainen. Suunnitelma voi sisältyä koulukohtaiseen opetussuunnitelmaan.

*Perusopetuslain* (628/1998) 2 §:n mukaan opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. Opetuksen tulee myös edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa.

Vuonna 1976 Suomessa voimaan tullut TSS-sopimus eli *taloudellisia, sosiaalisia ja sivistyksellisiä oikeuksia koskeva kansainvälinen yleissopimus* (106/1976), määrittelee opetuksen edellytykset 13 artiklassa seuraavasti: ”Tämän yleissopimuksen sopimusvaltiot tunnustavat jokaiselle oikeuden opetuksen saamiseen. Ne ovat yksimielisiä siitä, että opetuksen tarkoituksena on ihmisen persoonallisuuden ja sen arvon tajuamisen täydellinen kehittäminen ja että sen on vahvistettava ihmisoikeuksien ja perusvapauksien kunnioittamista. Ne ovat niin ikään yhtä mieltä siitä, että opetuksen on

tehtävä mahdolliseksi jokaiselle suorittaa hyödyllinen panos vapaassa yhteiskunnassa, edistettävä ymmärtämystä, suvaitsevaisuutta ja ystävyyttä kaikkien kansakuntien ja kaikkien rodullisten, etnisten tai uskonnollisten ryhmien kesken sekä edistettävä Yhdistyneiden Kansakuntien toimintaa rauhan säilyttämiseksi.”

Edellä esitettyjen lisäksi Suomea Yhdistyneitten kansakuntien antama *Ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus*. Sen sisältämä sanoma on pääosin vahvistettu kahden yleissopimuksen muodossa. Näistä toinen on *Kansalaisyhteisöiden ja poliittisten oikeuksien koskeva kansainvälinen yleissopimus* (8/1976) ja toinen *Yleissopimus lapsen oikeuksista* (59/1991 sekä 60/1991). Yleissopimus lapsen oikeuksista velvoittaa 28 artiklassa:

1. Sopimusvaltiot tunnustavat jokaisen lapsen oikeuden saada opetusta, ja toteuttaakseen tämän oikeuden asteittain ja yhtäläisesti kaikille ne erityisesti:

- a) tekevät pakolliseksi perusasteen koulutuksen, jonka tulee olla maksutta kaikkien saatavilla
- b) tukevat erilaisten keskiasteen koulutusmuotojen kehittämistä, mukaan luettuina opinto- ja ammatinvalinnanohjaus, saattavat ne jokaisen lapsen ulottuville ja ryhtyvät tarkoituksenmukaisiin toimenpiteisiin, kuten maksuttoman opetuksen käyttöönottamiseen ja taloudellisen tuen antamiseen sitä tarvitseville
- c) saattavat kaikkiin tarkoituksenmukaisin keinoin korkea-asteen koulutuksen kaikkien ulottuville heidän kykyjensä perusteella
- d) tuovat opetukseen ja ammattikoulutukseen liittyvän tiedon ja ohjauksen kaikkien lasten saataville ja ulottuville
- e) ryhtyvät toimenpiteisiin koulunkäynnin säännöllisyyden edistämiseksi ja koulunkäynnin keskeyttämisen vähentämiseksi.

Yleissopimus velvoittaa 29 artiklan mukaisesti, että koulutuksen tulee pyrkiä:

- a) lapsen persoonallisuuden, lahjojen sekä henkisten ja ruumiillisten valmiuksien mahdollisimman täyteen kehittämiseen
- b) ihmisoikeuksien ja perusvapauksien sekä Yhdistyneiden kansakuntien peruskirjan periaatteiden kunnioittamisen kehittämiseen
- c) kunnioituksen edistämiseen lapsen vanhempia, omaa sivistyksellistä identiteettiä, kieltä ja arvoja, lapsen asuin- ja synnyinmaan kansallisia arvoja sekä hänen omastaan poikkeavia kulttuureita kohtaan
- d) lapsen valmistamiseen vastuulliseen elämään vapaassa yhteiskunnassa ymmärryksen, rauhan, suvaitsevaisuuden, sukupuolten välisen tasa-arvon ja kaikkien kansakuntien, etnisten, kansallisten ja uskonnollisten ryhmien sekä alkuperäiskansoihin kuuluvien henkilöiden välisen ystävyyden hengessä
- e) kunnioituksen edistämiseen elinympäristöä kohtaan

Tasa-arvo voidaan ymmärtää monimuotoiseksi käsitteeksi, johon sisältyy oikeudellinen, lainsäädännön mukanaan tuoma osa-alue sekä yhdenmukaisen kohtelun periaate,



yhdenvertaisuus, syrjinnän kieltäminen ja näiden mukanaan tuoma tasa-arvon edistämisen vaade. Tässä tutkielmassa käsitteitä tasa-arvo ja yhdenvertaisuus käsitellään synonyymeina, sillä pääsääntöisesti muussa kuin suomenkielisessä tutkimuksessa sanojen käännösmuodot kääntyvät vain yhdellä sanalla (equality, égalité, igualdad, Gleichheit). (Nousiainen, 2012, s. 32.)

Seuraavissa kahdessa luvussa selvitän, kuinka pro gradu-tutkielmani tutkimusintressi ja sitä myötä tutkimustehtävä metodologisine valintoineen on syntynyt.

## 4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkielman tutkimustehtävänä on analysoida Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014-dokumentin, niin sanotun yleisen osan, luvuissa 1–4 esitetyn opetussuunnitelman arvopohjan tasa-arvotavoitteita. Erityisesti tarkastellaan tasa-arvon käsitettä osana kestävän kehityksen sosiaalista ulottuvuutta ja sitä myötä kouluksellisen tasa-arvon opetussuunnitelmadokumentissa saamia merkityksiä toteutumisen mahdollisuuden kannalta tarkasteltuna.

Tämän tutkielman aiheen valintaan on yhtä lailla vaikuttanut henkilökohtainen kiinnostukseni ymmärtää tasa-arvoa ilmiönä kuin globalisaation mukanaan tuomat kehityssuunnat, joiden vaikutusta on tärkeä tarkastella myös kansallisen koulutuksen ja sen päämäärien asettelun näkökulmasta. Sosiaaliset, poliittiset ja kulttuuriset muutokset haastavat kasvatuksen tutkimuksen ja opetuksen tarkastelemaan koulutusta osana yhteiskuntaa, jonka päämääränä soisi olevan eri instituutioiden voimavarojen yhdistäminen sosiaalisen tasa-arvon ja yhteiskunnallisen koheesion aikaan saamiseksi.

Tutkimuksen metodologis-teoreettinen kehys pohjautuu sosiaalisen konstruktionismin traditioon, jossa kieli nähdään todellisuutta uusintavana ja luovana tekijänä. Tutkimukseni aineistona toimiva *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* on virallinen dokumentti, joka koostuu kahdesta osasta. Ensimmäiseen, niin sanottuun yleiseen osaan on kirjattu yleiset kasvatukselliset ja eettiset periaatteet, opetuksen arvopohja sekä kasvatus- ja oppimistavoitteet. Toinen osa koostuu oppiainekohtaisista sisällöistä. Tutkimuksen nojattessa sosiaalisen konstruktionismin näkemykseen todellisuuden rakentumisesta, nähdään tasa-arvo sosiaalisesti konstruoituna käsitteenä. Tutkielmassa hyödynnetään myös muita dokumentteja intertekstuaalisuuteen nojaten. Seuraavassa selvitän, miten tutkimuskysymykset ovat muotoutuneet.

Aineiston ensiluvun aikana pyrin alustavan tutkimuskysymykseni mukaisesti havainnoimaan tekstiä löytääkseni johdonmukaisuuksia tasa-arvon tavoitteisiin. Opetuksen arvopohja esitettiin pääosin luvuissa 1–4. Oppiainekohtaisissa sisällöissä vain osassa aineita oli määriteltynä tasa-arvotavoitteita. Tutkimuksen laajuus asetti kuitenkin tietyt ehdot aineiston käsittelylle, joten aineiston luennan aikana ja sen jälkeen pyrin

tarkentamaan alustavia tutkimuskysymyksiäni ja aihevalintaani rajatakseni ne tarpeeksi kapea-alaisiksi. Tätä edelsi kuitenkin pitkällinen kirjallisuuteen tutustuminen ja jonkinlaisen esiymmärryksen synty aiheen ympärille. Tutkimuskysymykset tarkentuivat lopulliseen muotoonsa vasta analyysin edettyä tarpeeksi pitkälle. Aineiston luennan aikana ymmärryksen tason muutti jatkuvasti muotoaan, luoden uudenlaista suhdetta aineiston ja tutkimukseni sekä kirjallisuuden välille. Pietikäinen ja Mäntynen (2009) huomauttavatkin osuvasti, että tutkimuksen näkökulman muuttuessa vaatii aihekin viilaamista ja sama toisin päin. Prosessin etenemistä voidaan nimittää myös diskurssintutkimuksen hermeneuttiseksi kehäksi. (Pietikäinen & Mäntynen, 2009, ss. 141, 145)

Varsinaiset tutkimuskysymykset muotoivat seuraavanlaisiksi:

1. Miten sosiaalisen tasa-arvon käsite rakentuu Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014-dokumentissa?
2. Miten koulutuksen tasa-arvon toteutumista todennetaan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014-dokumentissa?

Tutkimuskysymyksiä tarkentaviksi apukysymyksiksi muodostuivat:

Miten koulun tasa-arvottehtävä näkyy opetussuunnitelmassa?

Minkälaisena käsitteenä tasa-arvo näyttäytyy uudessa opetussuunnitelmassa?

Millaisilla toimenpiteillä tasa-arvoa pyritään saavuttamaan? Minkälainen on opetussuunnitelman kasvatustavoite tasa-arvoon liittyvien tavoitteiden suunnassa?

## 5 Menetelmälliset valinnat

Seuraavassa esitän tutkielmani metodologisen viitekehyksen eli toisin sanoen menetelmäopillisen periaatekysymyksen (Niiniluoto, 1980, s. 7). Ottaen huomioon diskurssianalyysin laajan kentän, tuon esiin oman tutkielmani valintojen ja tieteenfilosofisten sitoumusten kautta sen tutkimuskäytännön, joka perustellusti jäsentää tutkielmani kulkua. Tutkielman analyysiosa toteuttaa kriittistä otetta hyödyntävää diskurssianalyysin periaatetta, orientaationa laajemmin kasvatussosiloginen tilanneanalyysi. Menetelmän valinta sijoittuu jälkistrukturalismin alle, jossa historiaa hyödynnetään deskriptiivisten käsitteiden analysoimisessa. Lähdekirjallisuudesta voidaan kuitenkin huomata, että tutkimuksessa hyödynnetään teorian muodostuksessa ”keskustelua” myös oman tieteenalan ulkopuolelta tulkinnan syventämiseksi.

### 5.1 Laadullinen tutkimusote ja tutkijan positiointi

*Pysyvyys katoaa heti kun yskäiseekin oletettuun suuntaan, mutta sinnikäs tutkija kuorii pihdeillä maailmaa löytääkseen alasimen, joka ei olisi tarujen tuote. Silti alasin on aina tutkijansa takoma, mikä ei ole mikään häpeä. (Ilmonen, 2010, s. 127.)*

Vaikka tutkielman ”alkupääomana” toimiikin henkilökohtaiset motiivini ymmärtää tasa-arvoa ilmiönä sitä sen enempää peittelemättä, on analyysini toteutettu hyvää tieteellistä käytäntöä noudattaen. Aiheen ympärille kasautunut mielenkiintoni on voinut jopa parantaa tutkielmani luotettavuutta, sillä yhtenä lähtökohtana on ollut todella ymmärtää ilmiön ympärillä vaikuttavia seikkoja ja näin ollen olen pyrkinyt kattavalla lähdemateriaalilla luomaan selittävän analyysin joka pohjaa edellisissä luvuissa esitettyyn teoriataustaan. Esitettyjen tutkimuskysymysten valossa voi ainakin rajoitetusti pohtia tasa-arvoa koskevien lausumien seurauksia. Ennakkoluulojen tutkimiseen ei ole löydettävissä yksiselitteistä vastausta, sillä vastaukseen sisältyy monimutkainen yhdistelmä historiallista, poliittista, taloudellista ja rakenteellista voimaa suhteessa tutkittavan asian kontekstiin (Brown, 2010, s. 9). Yhtä lailla käsitän, että tasa-arvon käsitteen taustalla vaikuttavat rakenteelliset voimat. Omassa tutkimuksessani pyrin diskurssianalyysin keinoja käyttämällä tuomaan näkyville rakenteellisia ehtoja, jotka ovat olemassa opetussuunnitelman tekstissä. Oletan, että opetussuunnitelmateksti heijastaa ääneen lausumattomia oletuksia, jotka analyysin edetessä saattavat paljastaa jotain tekstin

taustalla olevista sisäisistä johdonmukaisuuksista, jotka antavat tekstille sen tosiasiallisen, vaikuttavan sisällön.

Agee (2009) tarkastelee laadullisen tutkimuksen tutkimuskysymysten muotoutumista. Hyvä tutkimuskysymys ei välttämättä ole tae hyvälle tutkimukselle, mutta se voi antaa muotoa ja suuntaa tutkimuksen etenemiselle. Laadullisessa tutkimuksessa, toisin kuin määrällisessä, ei ennalta määritetä hypoteesia, mutta tutkimuksen etenemisen kannalta on tärkeää esittää relevantti tutkimuskysymyksen aihio. (mt. ss. 431–434.) Tässä tutkimuksessa tutkimuskysymyksen lopullinen muoto muodostui vasta analyysin edettyä tarpeeksi pitkälle. Tutkimuskysymysten muotoutuminen noudattaa kuitenkin kaavaa suurisuuntaisen teorisoinnin (Grand Theory) kautta kriittisen teorian kehysten läpi analyysia kuljettavaa polkua, jossa analyysi paikallistuu lopulta diskurssianalyysiin. (ks. esim. Agee, s. 437). Esiymmärryksenä on, että tasa-arvo saa ristiriitaisia merkityksiä hallinnollisissa dokumenteissa, jolloin käsitteen monimerkityksellisyys vaikuttaa kasvatuksen kentällä sitä pirstaloiden. Omassa tutkimuksessani päämääränä on analysoida tasa-arvoa diskursiivisesta näkökulmasta. Yhteiskunnallisen keskustelun politisoinnilla tarkoitetaan tasa-arvoa koskevien avoimien merkitysten ja niihin liittyvien ristiriitojen paikantamista. Tätä seuraten on mahdollista tarkastella tasa-arvoa koskevien merkityksellistämisen käytänteiden tunnistamista. (Laclau & Mouffe, 1985.)

Erityisesti laadullista analyysiä tehdessä tutkijan on hyvä tuoda esille oma positionsa suhteessa tutkittavaan aiheeseen. Tutkimuksen aineisto on tutkimuksen olennaisin osa, mutta vasta tutkija luo aineistoon suhteen. Suhteella omaan tutkimuskohteeseeni tarkoitan sitä tapaa, jolla analysoin aineistoani ja suhteella tutkimusaineistooni puolestaan tarkoitan sitä näkökulmaa, jolla tarkastelen aineistoni kielenkäyttöä. Tutkijan positio määrittyy suhteella aineistoon ja tuloksiin. (Juhila, 1999, ss. 201-203.)

Suhteeni tutkimuskohteeseen on henkilökohtainen kiinnostukseni koulutusjärjestelmän taustalla vaikuttavista eriarvoistavista tekijöistä, jotka varsin merkittävällä tavalla edistävät tai estävät yksilön mahdollisuuksia ”valita” omaa tietään. Kiinnostukseni on lähtöisin omista kokemuksistani, näistä monista vuosista, joita olen viettänyt suomalaisen koulutusjärjestelmän sisällä. Oma koulutuspolkuni ei ole ollut sujuvan lineaarisesti etenevä, vaan se on sisältänyt monta keskenään erilaista aikaa ”kympin tytöstä melkein

koulupudokkaaseen”. Miksi näin on tapahtunut ja mitkä syyt ja seuraukset ovat mahdollisesti vaikuttaneet tähän? Mitä olisi voinut tapahtua tietyin edellytyksin toisin? Sen sijaan suhteeni aineistoon määrittäyty oman henkilökohtaisen määritelmäni mukaisen koulutuksellisen tasa-arvon käsitteen tärkeydestä omassa arvomaailmassani.

Honan ja Bright (2016) esittävät laadullisen tutkimuksen ongelmaksi liiallisen menetelmällisen ortodoksian, josta seurauksena on tutkimuksen alistuminen vain tietynlaisen epistemologian ja ontologian tiukkaan seuraamiseen. Tutkijat viittaavat St Pierren (2011) huomautukseen, jossa laadullinen tutkimus on menettänyt mahdollisuutensa radikaaliin tutkimukseen nojattessaan liiaksi vakiintuneiden käytänteiden ylläpitämiseen. Tällöin laadullisen tutkimuksen mahdollisuus tuottaa uusia ilmaisumuotoja ja sitä kautta uusia käytänteitä vaarantuu. Tuottaakseen uutta tietoa, olisi tutkimuksen yllettävä samanaikaisesti yleisesti tunnustetun metodiikan tasolle, mutta samalla tämä rajaa tutkijan mahdollisuuksia aineiston analyysiin. (mt. ss. 731–732, 741)

## **5.2 Diskurssianalyysi tutkimustapana**

Tieteen julkilausuttuna tavoitteena on kuvata, selittää ja ymmärtää todellisuutta luomalla teorioita, joiden katsotaan olevan perusteltuja, käsitteiden avulla muodostettuja väitejoukkoja (Puusa & Juuti, 2011, s. 11.). Lähestyn tutkielmani metodisia perusteluita tarkastelemalla sitoutumista tiettyyn tutkimusperinteeseen tai paradigmaan.

Diskurssianalyysin kenttä on laaja ja monitahoinen, joten lähestymistavan suoraviivainen löytäminen on käytännössä mahdotonta ilman harhailuja sivupoluille ja sieltä takaisin. Vertaan diskurssianalyysia märkään saippuapalaan, joka karkaa hallusta yhä uudestaan ja johtaa juoksenteluun kylpyhuoneessa edestakaisin. Vasta ollessaan hieman kuivempi, siitä voi saada otteen ja nähdä tarkemmin.

Diskurssianalyysi on jatkuvasti kehittyvä ja monitieteinen ala, joka tutkii sosiaalisen toiminnan ja kielenkäytön välistä suhdetta. Diskurssintutkimuksella ja sen opetuksella on kullakin alalla omia erityispiirteitä, mutta yhdistävänä tekijänä on diskurssintutkijoiden kiinnostus merkityksen sosiaalista rakentumista, kielenkäytön mikrotasoa sekä laajempaa yhteiskunnallista makrotasoa kohtaan. (Pietikäinen & Mäntynen, 2009, s. 7.) Diskurssin

käsite on sikäli monen eri tutkimussuuntauksen käyttämän metodiikan käsiteväline, että sen tarkkarajainen määrittely on välttämätöntä analyysin periaatteiden osoittamiseksi. Stuart Hall (1999) määrittelee diskurssin ryhmäksi lausumia, jotka representoivat kielen kautta tietoa jostain aihealueesta. Samalla kun diskurssi mahdollistaa aiheen näkemisen tietyllä tavalla, se rajoittaa muita näkemisen tapoja (mt. s. 98). Tässä tutkielmassa ymmärrän diskurssin kulttuurisesti rakentuneena, yhteiskunnan oman olemuksen tuotantona näkyvänä puheena (ks. esim. Foucault 2005). Remes (2004) toteaa artikkelissaan nojautuen Foucault'n käsitykseen tiedon luonteesta diskurssintutkimuksessa, että tiedon ymmärretään olevan sisään rakentuneena yhteiskunnallisiin käytänteisiin. Käsitys tästä tiedosta avautuu päätelemällä erilaisten toisiaan tukevien tai vastustavien havaintojen selittävää voimaa tietyssä diskurssissa. Kulttuuri nähdään yhteisesti tuotettuna produktiona, jossa yhteiskunnallisella päätöksenteolla on niin voimakas tiedollinen voima, että jokainen ihminen joutuu osallistumaan sen diskursseihin. Näin päätöksentekokin on alisteinen kulttuurille. (mt.) Peräkylä (2005) näkee "foucault'laisen" diskurssianalyysin tutkimustapana, jossa teksti ja käytäntö ovat lujassa sidoksessa keskenään. (mt. s. 872) Toisin sanoen diskurssianalyttiseen tutkimukseen kuuluu olennaisesti kontekstin tarkastelu ja sen huomioiminen tutkimuksessa.

Tutkijan on analyysissään tiedostettava, että toiminta tapahtuu tietyssä ajassa, paikassa ja tilassa. Tulkintoja on pyrittävä näin ollen suhteuttamaan kontekstiin. Kontekstin tulkinnassa näkökulmat voivat suuntautua esimerkiksi yhteiskunnalliseen tilanteeseen, toimintaympäristöön, tai johonkin määrättyyn asiayhteyteen. (Pietikäinen & Mäntynen, 2009, ss. 28–29.) Diskurssintutkimuksessa juuri merkitysten ajatellaan syntyvän kontekstissa, sillä minkään diskurssin, tekstin tai niitä pienempien kielellisten yksiköiden merkitys ei ole pysyvä tai aina samaa tarkoittava, vaan dynaaminen ja muuttuva. Kontekstilla on siis hyvin keskeinen merkitys, mutta sen määrittely on vähintään yhtä tärkeää. Diskurssintutkimuksessa konteksteja pidetään monikerroksisina, joilla tarkoitetaan esimerkiksi asiayhteyttä, vuorovaikutustilannetta tai vaikkapa yhteiskunnallista tilaa. (Pietikäinen & Mäntynen, 2009, ss. 28–36.) Omassa tutkielmassani konteksteina toimivat yhteiskunnalliset käytänteet sekä järjestäytymiseen että hallinnollisiin seikkoihin liittyvät kontekstit, jotka muokkaavat yhteiskunnallista tasa-arvon diskurssia, joka vastaavasti sitoo tasa-arvon merkitykset koulutuksen

todellisuuteen. Diskurssianalyysin avulla pyrin tuomaan näkyville niitä valtarakenteita, jotka näkyvät opetussuunnitelman tekstissä. Näihin tekstien sisältöihin saattaa sisältyä ääneen lausumattomia oletuksia, jotka analyysin edetessä saattavat paljastaa jotain tekstin taustalla olevista, sisäisistä logiikoista, jotka antavat tekstile sen tosiasiallisen, vaikuttavan sisällön. Jokaisen esitetyn analyysin osion tulee kuitenkin kuljettaa tutkimusta eteenpäin kohti tutkijan pääväitettä (Tainio, 2007, s. 307).

Tutkielmassa diskursiivinen tutkimusote ymmärretään laadulliseksi menetelmäksi, jonka avulla syvennyttään kielenkäytön tuottamiin merkityksiin vallan näkökulmasta tarkasteltuna. Kohteena ovat niin ikään kielenkäytön prosesseihin, konteksteihin ja niiden tuottamiseen, muuttamiseen ja neuvotteluihin kiinnittyvä sosiaalisen todellisuuden käytäntöjen luomisen analysointi. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006.) Kaikessa vuorovaikutuksessa toimii kirjoittamattomia lakeja ja toimintakäsikirjoituksia, joita kyseiseen vuorovaikutukseen osallistuvat huomaamattaan toteuttavat. Nämä toimintatavat muodostavat vuorovaikutuskäytänteitä (Tainio, 2007, s. 16.)

Intertekstuaalisuuden käsitteen avulla voidaan kuvata sitä, miten diskurssitutkimus on osa yhteiskunnan, kulttuurin ja historian tutkimusta. Sanat kantavat mukanaan historiaa, niiden sosiaalisia, kulttuurisia ja poliittisia merkityksiä ja niitä tulkitaan omissa konteksteissaan. Sanojen merkityksillä taas on sosiaalisia, kulttuurisia ja poliittisia vaikutuksia. Näiden vaikutusten ymmärtämiseksi diskursseja on siis tarkasteltava paitsi kielellisesti mutta myös osana historiallista ja sosiaalista kontekstia (Pietikäinen & Mäntynen, 2009, s. 120.) Foucault'n (2005) mukaan käsitellessämme omistusoikeutta tiettyyn diskurssiin, varataan diskurssin haltuunottojärjestelmä- ja prosessi tietyille yksilöryhmälle. Tämä edellyttää diskurssin omistusoikeuden ymmärtämistä yhtäaikaaisesti niin puheoikeutena, kykynä ymmärtää, luvallisena ja välittömänä pääsynä jo muotoiltujen lauseiden aineistoon kuin vielä kykynä käyttää tätä diskurssia päätöksenteossa tai käytännöissä. (mt., s. 92.) Tutkimukseni kannalta tämä tarkoittaa opetussuunnitelmatekstin käsitteiden huolellista tarkastelua ja sen tuomista esille, minkälaista taustaa vasten opetussuunnitelmapoliittista tekstiä tehdään.

Diskurssit muodostavat tietoa, jossa jokin toinen tieto jää ulkopuolelle. Tämä kuvastaa diskurssien järjestäytymistä vallankäytön välineenä – mitkä diskurssit pääsevät ääneen,



mitkä on hiljennetty, unohdettu tai marginalisoitu. Kyse on toisaalta uskottavuudesta. Jotkin diskurssien tarjoamat näkemykset ovat toisia arvostetumpia ja ne voivat saada itsestäänselvyuden leiman, kun taas toiset joutuvat kamppailemaan uskottavuudesta. (Pietikäinen & Mäntynen, 2009, ss. 58–59.)

Kriittinen ja analyttinen diskurssianalyysi eroavat toisistaan sillä perusteella, että analyttinen diskurssien analysointi pyrkii tiukkaan aineistolähtöisyyteen, kun taas kriittisen tutkimussuunnan peruslähtökohtiin kuuluu oletus joidenkin alistussuhteiden olemassaolosta, jolloin tutkimuksen tehtäväksi asettuu sellaisten (kielellisten) käytänteiden tarkastelu, joilla näitä valtamekanismeja ylläpidetään ja oikeutetaan. (Jokinen & Juhila, 1999, s. 86) Juhilan (1999) mukaan kriittistä otetta hyödyntävä tutkija on kuin asianajaja, joka pyrkii myös lukemaan ”toisin” aineistoaan ja näin saamaan aikaiseksi myös muutosta – kuinka kielen rakentama sosiaalinen todellisuus olisi rakennettavissa toisin (mt., ss. 207–209).

Opetussuunnitelmateksti saa muotonsa lainsäädännön viitekehyksessä toimivana institutionaalisenä dokumenttina. Tällöin näen tärkeäksi tuoda teorian keinoin esille sellaista käsitteellistä historiaa, joka on tuottanut tietynlaista kuvaa kontingenttiin näkemykseen tasa-arvosta. Sosiologi Hans Joas näkee kontingenssin mahdollisuutena kiinnittää huomiota yhteiskunnallisten prosessien ja järjestyksen lähtökohtiin ja niiden konkretisoitumiseen. Samalla se mahdollistaa yhteiskunnallisten muutosten tutkimisen usean syy-seuraus-ullottuvuuden avulla – kontingenteissa suhteissa toisiinsa. (Joas, 2008, s. 206.) Tämän tutkielman kontekstissa sillä tarkoitetaan, että tasa-arvon käsitteen arkimerkityksen sekä käsitteellisen merkityksen näennäisen luonnollinen muoto onkin luettavissa toisin. Toisin sanoen mielenkiinnon kohteena on, miten tekstissä tuotettu merkityksenanto käsitteelle vaikuttaa tasa-arvon asetelmiin koulutuksen kontekstissa.

Tarkoituksena on analysoida tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta koskevia lausumia ja tekstikappaleita, jotka näennäisen luonnollisen muodon lisäksi sisältävät implisiittisestä tietoa. Se mikä jää sanomatta nähdään yhtä merkityksellisenä kuin se mikä tuodaan esiin eksplisiittisesti. Analysoimalla tasa-arvolausumien kontingenttia merkitystä, saadaan tekstistä esiin implisiittisiä merkityksiä, joita analysoidaan suhteessa teoriaan. Analyysiyksikkö sisältää sen lausumien sarjan, jossa sana esiintyy. Muodostettujen

diskurssien tueksi esitetään suoria lainauksia opetussuunnitelmatekstistä. Sisennetyissä katkelmissa käytetään *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*-dokumentista lyhennettä POPS 2014.

## 6 Tutkimustulokset

Ollakseen refleksiivistä tutkimusta, on analyysin yllettävä tiedon tuottamisen tavan läpinäkyvyyteen, jotta se ei jää vain sosiaalisen maailman kuvaukseksi (Salo, 2015, s. 167) Analyysissä esitetään suoria lainauksia kohdista, joita tarkastellaan suhteessa toisiinsa. Oman tulkintakehikkoni olen pyrkinyt rakentamaan niin, että analyysin lukija saa myös käsityksen siitä, kuinka tieto on tuotettu.

Salo (2015) viittaa Stephanie Taylorin (2012, s. 398) pohdintaan laadullisen tutkimuksen tavoista esittää suoria lainauksia analysoitavista tekstikappaleista. Taylorin mukaan perustelut aineistokatkelmien valinnassa jäävät usein epäselviksi. (mt. s. 184). Omassa tutkielmassani tekstikappaleet kytetään esitettyyn teoriataustaan. Tulokulma analyysiin noudattaa abduktiivisen päättelyn logiikkaa, jossa havaintojen ajatellaan olevan jonkin johtoajatuksen perusteella analysoitavaksi otettuja. Jatkuva liike teorian ja empiirisen datan välillä on tarpeellista sen välttämiseksi, että analyysissä data sovitettaisiin teoriaan tarkoitushakuisesti. (Wodak, 2004, s. 188.) Analyysi hyödyntää myös argumentointia, jossa kontrafaktuaalisen<sup>3</sup> argumentoinnin avulla perustellaan ja pohditaan opetussuunnitelmatekstissä esitettyjen lauseiden vaihtoehtoisten järjestelyjen mahdollisia seuraamuksia. Tällä pyritään esittämään tarkempia havaintoja mahdollisten seuraamusten ja syiden välisistä tekijöistä. Analyysissä keskitytään erityisesti opetussuunnitelman kehysten muodostamiin mahdollisuuksiin toteuttaa tasa-arvoa. Sitä kuvaavista lausumista on muodostettu kolme tapaa puhua. Seuraavassa analysoin tasa-arvon tulkintarepertuaaria Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 yleisessä osassa. Analyysi etenee niin, että ensiksi esitetään sitaatilla analysoitavasta osasta tekstinäyte, jota seuraa analyysiosuus.

---

3

### **kontrafaktuaali**

Määritelmä: vallitsevien asiaintilojen tai tosiasioiden vastainen asiaintila

Selite: Se, että jollain väitteellä on kontrafaktuaalista voimaa, tarkoittaa, että se ei esitä väitettä vain vallitsevista asiaintiloista, vaan myös siitä, mitä seurauksia joidenkin seikkojen muuttamisella olisi. (Tieteen termipankki. Kontrafaktuaali, 2016)

## 6.1 Edistämisen diskurssi

Perusopetus rakentuu elämän ja ihmisoikeuksien kunnioittamiselle. Se ohjaa niiden puolustamiseen ja ihmisarvon loukkaamattomuuteen. Perusopetus edistää hyvinvointia, demokratiaa ja aktiivista toimijuutta kansalaisyhteiskunnassa. Tasa-arvon tavoite ja laaja yhdenvertaisuusperiaate ohjaavat perusopetuksen kehittämistä. Opetus edistää osaltaan taloudellista, sosiaalista, alueellista ja sukupuolten tasa-arvoa. Opetus on oppilaita uskonnollisesti, katsomuksellisesti ja puoluepoliittisesti sitouttamatonta. Koulua ja opetusta ei saa käyttää kaupallisen vaikuttamisen kanavana. (POPS, 2014, s.16.)

Tekstikappaleessa puhutaan sinällään tärkeistä tavoitteista, mitkä perusopetusta ohjaavat. Tekstikappaleen sävy tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteuttamisen suhteen on melko ylimalkainen. Tietyn epämääräisyyden vallitessa jää avoimeksi, kuinka opetus tarkoitus järjestää, että se *edistää osaltaan taloudellista, sosiaalista, alueellista ja sukupuolten tasa-arvoa*. Viitataan tässä yhteydessä pedagogisiin ratkaisuihin vai sosiaalipoliittiseen päätöksentekoon vai johonkin muuhun? Huolimatta siitä, mihin tässä viitataan, jää opetussuunnitelmatekstin ollessa osa normiohjausjärjestelmää, *ohjaaminen* vajaaksi niiden ratkaisujen osalta, mitä tulisi tämän suhteen tehdä. Tällöin jää yksittäisen opettajan käsityksestä ja ratkaisuista riippuvaiseksi se, kuinka kukin oppilas saa opetusta eri tasa-arvolajien nimissä. Edelleen oppilaitosta velvoittaa vuoden 2017 alusta voimaan tullut tasa-arvosuunnitelma, joka osaltaan ohjaa opettajan työtä. Suunnitelma on kuitenkin oppilaitoskohtainen, jolloin todennäköisimmin eri oppilaitosten suunnitelmat ovat keskenään kaikkea muuta kuin yhdenmukaisia. Valtionohjausjärjestelmän hajautus antaa tähän mahdollisuuden, kuten olen osoittanut luvussa 2.4.

Suomessa esimerkiksi oppimistulokset näyttävät kasautuvan muun hyvinvoinnin seurauksena alueittain. Eri asuinalueiden kehityskulut vaikuttavat merkittävästi koulujen toimintaedellytyksiin ja oppimistuloksiin erityisesti koulun oppilaspuheen valikoitumisen kautta. Vapaampi kouluvalintaoikeus riippuu oppilaspaikkojen määrästä, sillä esimerkiksi Helsingissä valintaa ohjaa lähikouluperiaate, joka tarjoaa mahdollisuuden opiskella nimetyssä lähikoulussa. Lähikoulupaikkojen täyttämisen jälkeen voivat myös muut oppilaat hakea koulupaikkaa muusta kuin lähikoulustaan. Koulujen maineet ohjaavat kuitenkin lapsiperheiden kouluvalintoja ja muuttopäätöksiä tavalla, jonka seurauksena Helsingissä segregatiokehityksen näkökulmasta tarkasteltuna sosioekonomiselta rakenteeltaan heikompien alueiden koulujen välttäminen näyttäytyy säännönmukaiselta. (Bernelius, 2013, s. 86.) Opetussuunnitelmassa ei näyttyädy keinoja,

joiden avulla eriytymiskehitystä vastaan voidaan toimia yksittäisen kunnan tai koulun kontekstissa. Valitsemalla retoriikan tie, jossa todetaan opetuksen avulla edistettävän tasa-arvoa, ei vielä tehdä kovin voimallista valintaa tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden ja toisaalta sosiaalisen integraation tavoitteiden suunnassa.

Kokemusten kautta oppilaat oppivat vaikuttamista, päätöksentekoa ja vastuullisuutta. Samalla he oppivat hahmottamaan sääntöjen ja sopimusten sekä luottamuksen merkityksen. Osallistuessaan sekä koulussa että sen ulkopuolella oppilaat oppivat ilmaisemaan omia näkemyksiään rakentavasti. He oppivat työskentelemään yhdessä ja saavat tilaisuuksia harjoitella neuvottelemista, sovittelemista ja ristiriitojen ratkaisemista sekä asioiden kriittistä tarkastelua. Oppilaita kannustetaan pohtimaan ehdotuksiaan eri osapuolten yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon sekä oikeudenmukaisen kohtelun ja kestävän elämäntavan näkökulmista. (POPS, 2014, s.24.)

Värri (2008) tulkitsee Martin Buberin (1962) ajattelun kulmakiveä – vastuuta. Buberin ajattelussa ”etiikka ja arvot voivat olla ainoastaan siellä, missä ihminen on konkreettisesti vastuussa kohdatessaan Toisen”. Kasvatuksen tulee olla ihmisten väliseen yhteyteen kasvattamista, sillä itseys voi toteutua vain suhteessa muihin, vastuun tuntemisesta muita kohtaan. (mt. ss. 339–449.) Tasa-arvoa voidaan siis ajatella olevan vain siellä, missä tapahtuu aitoa kohtaamista.

Sosiaalisesti perspektiivinotoksi nimitetään ihmisten välisissä suhteissa mahdollisesti esiintyvää kykyä kuvitella, miltä asia näyttää toisen näkökulmasta käsin tarkasteltuna. Lisäksi sosiaalinen perspektiivinottokyky pitää sisällään kyvykkyyden ymmärtää, kuinka erilaisia näkökulmia voidaan suhteuttaa toisiinsa. Yhteisön jäsenet eivät voi tulla kohdatuiksi ja kohdelluiksi samanarvoisina ilman sosiaalisen perspektiivinottokyvyn kehittymistä rakenteellisesti. Tällöin kehittämisessä on kyse eri perspektiivien yhdistämisestä ja koordinoinnista, ei siis pelkästään toisten tunteita tai ajatuksia koskevista tosiasiatiedoista. Lapsen havaitessa, että joku toinen ajattelee eri tavalla kuin hän itse, kyseessä on niin sanottu sosio-kognitiivinen konflikti. Nämä konfliktitilanteet henkilöiden välillä voivat edesauttaa perspektiivinottokyvyn rakentumista. (Helkama, 2009, ss. 150–156.) Oppilaalle kykyisyys ymmärtää itsensä osallisena maailmassa ja kunnioittaa ”olemisen mysteeristä luonnetta” on edellytys yksilön vastuunotolle niin itsestään kuin muista. Kasvatus ei näin voi olla vain vallitseviin käsityksiin soisialisamista (jolloin yksilö ei ole ryhmää eettisempi) vaan sen olisi suuntauduttava yksilön itsenäistymiseen ja omaehtoiseen tulevaisuuteen suuntautumiselle. (Värri, 2008, s. 340.)

Tässä mielessä opetussuunnitelmatekstikatkelman tavoite – *kannustaa* pohtimaan tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden näkökulmia – jää vajaaksi. Kannustamisen kautta on mahdollista päästä jo jonkinlaisen saavutetun ymmärryksen tasolle tasa-arvosta, edellyttäen, että käsitys tasa-arvosta on auki puhuttu. Kun tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuskysymyksiin suhtaudutaan sen laajan periaatteen mukaisesti (POPS, 2014, s.16), olisi opetussuunnitelmatekstissä mahdollisuus kirjata tavoitteita myös pintaa syvemmältä. Esimerkiksi niin moninaisuus-kasvatuksen kysymykset kuin usein tiedostamattomat sukupuolittuneet käytännöt ja ajatusmallit olisi mahdollista säätää opetussuunnitelmatasolla käsiteltäviksi. Tämän tekemättä jättäminen voi uusintaa sukupuolisten stereotyyppien kuin muidenkin stereotyyppien olemassaoloa.

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 sukupuolen moninaisuudesta. Jokaista oppilasta autetaan tunnistamaan omat mahdollisuutensa ja rakentamaan oppimispolkunsa ilman sukupuoleen sidottuja roolimalleja. (POPS 2014, s. 18)

Sosiaalisen pääoman käsitteestä on käsitteenä useita eri teorioita (ks.esim. Bourdieu, Putnam, Woolcock) Sosiaalisen pääoman käsitettä on analysoinut Suomessa esimerkiksi Kajanoja (2009). Kajanoja määrittelee käsitettä tukeutuen Woolcockin (2000) määritelmään sosiaalisesta pääomasta, jossa se nähdään ”yhteiskunnan sosiaalisiin rakenteisiin juurtuneiksi normeiksi ja sosiaalisiksi suhteiksi, jotka antavat ihmisille mahdollisuuden koordinoida toimintaansa haluttujen tavoitteiden saavuttamiseksi”. Sosiaalinen pääoma nähdään sidotuksi taloustieteelliseen käsitejärjestelmään, jossa tavoitteiden saavuttaminen on yhtä kuin talouskasvu. Sosiaalisella pääomalla tarkoitetaan yhteisön tuottavia ominaisuuksia, kun taas inhimillisellä pääomalla tarkoitetaan taloustieteessä niitä yksilön tietoja ja taitoja, jotka kohottavat yksilön tuottavuutta. (mt. s. 72.)

Sosiaalisen pääoman käsitteen avulla on mahdollista myös selittää ihmisten hyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä. Tarkastelemalla sosiaalista pääomaa muodostavia tekijöitä, joita

ovat sosiaaliset verkot, vastavuoroisuuteen tähtäävät normit ja luottamus (esim. Putnam, 1993, ss. 35–36), voidaan huomata tarkastelunäkökulmaa vaihtamalla saavutettavan eri huomioita. Riippuen siitä, tarkastellaanko sosiaalisen pääoman käsitettä yksilöllisenä resurssina, jolloin se on yksilön kykyä hyötyä eri sosiaalisista verkostoista (Portes, 1998, s. 6; Kouvo, 2014, s. 29 mukaan) tai yhteisöllisenä resurssina, jolloin vastaava toimijuus muuntuu sosiaalisiksi resurssiksi, jonka avulla yhteisöllisyys ja samaistuminen kansalaisina toisiinsa mahdollistaa yhteisiin tavoitteisiin pyrkimisen (Kouvo, 2014, s. 29). Jos sosiaalista pääomaa näin tarkastellaan yksilön näkökulmasta käsin, näyttäytyy se kovin eriarvoiselta suhteessa mahdollisiin verkostoihin, kuten olen kuvannut luvussa 3.1. Opetussuunnitelma määrittelee varsin yksioikoisella tavalla sosiaalisen pääoman *koostuvan ihmisten välisistä suhteista*. Tällöin epäselväksi jää se, onko kyseessä yksittäisen oppilaan suhde omiin verkostoihinsa vai yhteisön sosiaalinen pääoma, jonka senkin kartuttamisen käytännöt tasa-arvoisuuden editämiseksi ja yhdenvertaisten mahdollisuuksien toteuttamisen näkökulmasta jäävät määrittelemättä.

Inhimillinen ja sosiaalinen pääoma edistävät opetussuunnitelman mukaan *yksilöllistä ja yhteiskunnallista hyvinvointia*. Käsitteen hyvin ristiriitaistenkin määritelmien vuoksi sen käyttäminen opetussuunnitelmassa ilman tarkkaa määritelmää voi olla harhaanjohtavaa. Putnamin (1993) mukaan juuri eri yksilöitä (kansalaisia) yhdistävien toimintatapojen käyttö ja yhteiskunnan keskinäisiä yhteyksiä edistävien, raja-aitoja ylittävien vuorovaikutustapojen edistäminen synnyttää luottamusta ja menestystä.

Opetussuunnitelmiin on kuitenkin vakiintunut tapa käyttää kieltä, joka olettaa asioiden olevan jo tietynlaisella tasolla. Havaintona on myös se, että opetussuunnitelma ei ota oppilaiden sosiaalista alkupääomaa huomioon. Ikään kuin kaikki olisivat samalla ”tasolla” jo lähtökohtaisesti. On mahdollista, että sosiaalisen alkupääoman kumuloituva luonne vaikuttaa oppilaiden kehityskulkuihin eriarvoistavalla tavalla (Putnam, Leonardi & Nanetti, 1993). Kotitaustan ja muiden varhaisten ihmissuhteiden vaikutuksesta syntyneet lasten sosiaalisen alkupääoman erot luovat erilaiset lähtökohdat lasten yhteisöön kasvamiselle. Ikään kuin luonnollisen, vääjäämättömän (positiivisen) kehityksen eetos hallitsee opetussuunnitelmatekstin kasvatustajattelu. Yksilö kehittyy, yhteiskunta kehittyy, ihmisten väliset vuorovaikutukset kehittyvät, mutta millä keinoilla.

## 6.2 Oppivan yhteisön diskurssi

Oppiva yhteisö edistää yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa. Yhteisön jäsenet tulevat kohdatuiksi ja kohdelluiksi samanarvoisina riippumatta mistään henkilöön liittyvästä tekijästä. Samanarvoisuus ei merkitse samanlaisuutta. Yhdenvertainen kohtelu edellyttää sekä perusoikeuksien ja osallistumisen mahdollisuuksien turvaamista kaikille että yksilöllisten tarpeiden huomioon ottamista. (POPS, 2014, s. 28.)

Tekstikatkelman muodollinen periaate on helppo hyväksyä, mutta se ei vielä kerro, kuinka kohtaaminen ja kohdelluksi tuleminen tulisi järjestää. Toisin sanoen muodollisesta periaatteesta puuttuu sisältö. Lausumassa yhdenvertaisuus ja tasa-arvo esitetään legitiimeinä, oikeutettuja itsessään. Mietola kollegoineen (2005) näkee tasa-arvoisuuden saavutettavuuden syntyvän julki- ja aukipuhumisen kautta. Tasa-arvo tyhjentyy merkityksestään ”kaikki me olemme samanlaisia ja erilaisia”-puheessa. Opettajien on helppo tuoda esille erontekoja hyvien ja huonojen oppilaiden, hiljaisten ja rauhattomien, ja eri persoonallisuuspiirteisten oppilaiden välillä, mutta esimerkiksi yhteiskuntaluokan nostaminen esiin näyttäytyy erityisen arkaluontoisena kysymyksenä. (ks. myös Gordon, Holland & Lahelma, 2000) Tätä pidättyväisyyttä on pidetty osoituksena hienotunteisuudesta, mutta tutkijat tuovat esille hienotunteisuuteen liittyvän ongelman tasa-arvon toteutumisen kannalta tarkasteltuna. sen sijaan, että tasa-arvo toteutuisi, syntyy ongelmallinen kehä, jossa vaikenemisella voi olla negatiivisia seuraamuksia. (mt. ss. 9-11.) Yksilön resursseille ja toimijuudelle on merkityksellistä mihin sukupuoli-, etniseen tai uskonnolliseen ryhmään hän kuuluu – se vaikuttaa myös siihen, millaiseksi yksilön kokemukset rakentuvat (Lahelma, 2003). Tasa-arvo ei siis ole ominaisuus tai jo saavutettu asiantila, vaan pyrkimysten, käytänteiden ja suunnitelmien muodossa mahdollisesti saavutettava arvo tai arvostus.

Oppivan yhteisön rakenteet ja käytännöt edistävät hyvinvointia ja turvallisuutta ja luovat siten edellytyksiä oppimiselle. Nämä näkökulmat ulottuvat kaikkeen koulutyöhön ja ohjaavat jokaisen työskentelyä. Toiminnassa otetaan huomioon yhteisön jäsenten yksilöllisyys ja tasa-arvoisuus sekä yhteisön tarpeet. Koulun käytännöt ovat joustavia ja mahdollistavat monipuolisen toiminnan. Liikkuminen sekä mielen hyvinvointia edistävät yhteiset toiminnat ovat luonteva osa jokaista koulupäivää. Yhteisöllinen oppilashuolto on tärkeä osa toimintakulttuuria. (POPS, 2014, s. 27.)

Oppivan yhteisön rakenteiden ja käytäntöjen todetaan edistävän hyvinvointia ja siten luovan edellytyksiä oppimiselle. Kun oletetun hyvinvoinnin seurauksena edellytykset oppimiselle täyttyvät, oppimista tapahtuu. Näin määriteltynä jää melkoisen epäselväksi se, että koulutodellisuudessa hyvinvoinnin voidaan ajatella koostuvan hieman



monimutkaisimmista rakenteista käsin. Opetussuunnitelma ei määrittele keinoja hyvinvoinnin esteenä olevien ongelmien tai esteiden poistamiseksi, jolloin hyvinvointia todetaan vain syntyvän hyvillä ”käytännöillä”.

Toimintakulttuuria muovaavat sekä tiedostetut että tiedostamattomat tekijät. Toimintakulttuuri vaikuttaa sen piirissä oleviin riippumatta siitä, tunnistetaanko sen merkitys ja vaikutukset vai ei. Aikuisten tapa toimia välittyy oppilaille, jotka omaksuvat kouluyhteisön arvoja, asenteita ja tapoja. Esimerkiksi vuorovaikutuksen ja kielenkäytön mallit sekä sukupuoliroolit siirtyvät oppilaille. Toimintakulttuurin vaikutusten pohdinta ja sen ei-toivottujen piirteiden tunnistaminen ja korjaaminen ovat tärkeä osa toimintakulttuurin kehittämistä. (POPS 2014, s.26)

Opetussuunnitelmassa arvojen nähdään välittyvän sosiaalisaatioprosessin kautta. Lausuman mukaan koulussa toimivat aikuiset välittävät arvostuksiaan ja asenteitaan oppilaille. Oppilas ei kuitenkaan ole passiivinen vastaanottaja vaan myös he osallistuvat identiteettien tuottamiseen. Tämä prosessi rakentuu myös koulun ulkopuolisissa symbolijärjestelmissä ja niiden toimintakulttuurin kautta (Houtsonen, 2000, ss. 8–9). Yhteisöllisyyden onnistuminen tai epäonnistuminen riippuu ennen kaikkea siitä, kuinka esimerkiksi sosiaalipsykologian tutkimia ryhmäilmiöitä osataan ottaa huomioon niin kouluyhteisössä toimivien aikuisten kuin oppilaiden kohtaamisessa.

Koulun toimintakulttuuriin vaikuttavat erityisesti tiedostamattomat asenteet. Ennakkoluuloiset asenteet voidaan karkeasti jakaa *eksplisiittisiin*, julkilausuttuihin asenteisiin ja *implisiittisiin*, automaattisesti aktivoituviin asenteisiin. Ryhmien välisten stereotyyppien tutkimuksessa nämä kaksi on pyritty erottamaan toisistaan. Implisiittiset, tiedostamattomat asenteet aktivoituvat spontaanisti, jolloin ne voivat olla täysin päinvastaisia yksilön tiedostamalle yhteiskunnan normien mukaiselle arvo- ja asennemaailmalle. (Ahokas, 2011, s. 233.) Sosiaalisen identiteetin teoria tarkastelee ryhmää yksilössä, eli toisin sanoen ryhmäjäsenyyden vaikutusta yksilön identiteettiin ja ryhmien välisiä prosesseja. Ryhmärajojen tunnistaminen luo eroja eli sosiaalisia kategorioita. (Tajfel & Turner, 1986; Hogg, 1995; Ahokas ss. 185, 220 mukaan) Kouluyhteisön jäsenten ei siis ole mahdollista kohdata toisiaan täysin samantarvoisesti, sillä jokaista sitoo sosiaalisen identiteetin teorian mukaisesti kuuluminen eri sosiaalisiin kategorioihin.

Johtajuuden tutkimuksessa, jota voidaan soveltaa myös opettajuuteen, johtajaa tai muuta ryhmään eniten vaikuttavaa henkilöä sitoo kategorisointi. Johtaja ei pelkästään määrittele sosiaalista kategoriaa, vaan hänet itsensä määrittellään kategorian kautta ja näin ollen muodostuu sisäryhmän prototyyppi. Tällä prototyypillä on kahdensuuntaista merkitystä. Ensiksi johtajuus välittyy ryhmälle sen omaksuman aseman hyväksytyn määrittelyn kautta. Toiseksi *samastuminen* organisaatioon (koululuokka, kouluyhteisö) on eri asia kuin *sitoutuminen*. Vasta sitoutuminen muodostaa todellisen merkityksen koululuokan tai -yhteisön tuloksellisen toimimisen kannalta. (Ahokas, 2011, ss. 238–239.)

Peruskouluaiikana oppilaiden käsitys omasta sukupuoli-identiteetistä ja seksuaalisuudesta kehittyy. Oppiva yhteisö edistää arvoillaan ja käytänteillään sukupuolten tasa-arvoa ja tukee oppilaita oman identiteetin rakentumisessa. Opetus on lähestymistavaltaan sukupuolitietoista. Yhteisö rohkaisee oppilaita tunnistamaan omat mahdollisuutensa sekä suhtautumaan eri oppiaineisiin, tekemään valintoja ja sitoutumaan opiskeluun ilman sukupuoleen sidottuja roolimalleja. Oppimisympäristöjä, työtapoja ja opetusmateriaaleja valitsemalla ja kehittämällä luodaan näkyvyyttä inhimillisen moninaisuuden arvostamiselle. (POPS 2014, s. 28.)

Opetussuunnitelma kannustaa samanaikaisesti yhdenvertaisesti *tyttöjä* ja *poikia* eri oppiaineiden opinnoissa korostaen samanaikaisesti sukupuolen moninaisuuden ymmärtämistä. Näin opetussuunnitelma tulee tehneeksi itse asiassa kaksi sukupuoliroolia oletusarvoksi antaen *moninaisuudelle* erilaisuuden tai toiseuden roolin. Foucault (2005) kutsuu näitä kahden lausumatyyppin esiintymistä samassa sarjassa yhteensopimattomuuspisteiksi. Diskursiivisessa muodostelmassa kaksi lausumatyyppiä voi tulla esiin yhtäaikaan voimatta kuitenkaan muodostaa johdonmukaisuutta ristiriidan vallitessa. Sen sijaan ne muodostavat diskursiivisia osajoukkoja. (mt., ss. 89–90.) Diskurssit toimivat aina suhteessa valtaan ja tuottavat merkityksellistä tietoa kohteestaan. Näin ollen se tuottaa todellisia vaikutuksia sosiaalisiin käytänteisiin, toisin sanoen säätelee ja järjestää valtasuhteita. (Hall, 1999, s. 105.)

### 6.3 Yksilön vastuullistamisen diskurssi

Perusopetus perustuu käsitykseen lapsuuden itseisarvoisesta merkityksestä. Jokainen oppilas on ainutlaatuinen ja arvokas juuri sellaisena kuin hän on. Jokaisella on oikeus kasvaa täyteen mittaansa ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä. Tässä oppilas tarvitsee kannustusta ja yksilöllistä tukea sekä kokemusta siitä, että kouluyhteisössä häntä kuunnellaan ja arvostetaan ja että hänen oppimisestaan ja hyvinvoinnistaan välitetään. Yhtä tärkeä on kokemus osallisuudesta ja siitä, että voi yhdessä toisten kanssa rakentaa yhteisönsä toimintaa ja hyvinvointia. (POPS, 2014, s. 15.)

Ihmisenä kasvaminen ja yhteisön jäseneksi tuleminen kuvataan opetussuunnitelmatekstissä *oikeutena*. Tämä tekstikappale kuvastaa mielestäni hyvin opetussuunnitelman tapaa käsitellä yhdenvertaisuutta yhteisössä. Yhdenvertaisuus määrittyy juuri oikeutena, joka ennen kaikkea näkyy lainsäädännöllisinä viittauksina tasa-arvoisuuteen ja yhdenvertaisuuteen opetussuunnitelmassa.

Mielenkiintoiseksi muodostuu käsitys oppilaan kannustamisesta ja tukemisesta yhteiskunnan jäsenyyteen: Kouluyhteisössä ”häntä kuunnellaan ja arvostetaan” ja tämän *kokemuksen* siivittämänä hänen *oikeutensa* toteutuu. Perusopetuksen arvopohjan mukaisesti tasa-arvoon kasvattaminen on legitiimi tavoite, mutta kuinka kouluyhteisö itsessään on järjestetty, jos oikeus kasvaa ihmisenä täyteen mittaansa toteutuu suhteessa siihen, miten kouluyhteisö suhtautuu yksittäiseen yksilöön. Yhteisö ei siis ole tasa-arvoinen suhteessa yksilöön, vaan tasa-arvoisuus määrittyy kouluyhteisön tavasta käsin määritellä arvostamista.

Jokaisella oppilaalla on oikeus hyvään opetukseen ja onnistumiseen koulutyössä. Oppiessaan oppilas rakentaa identiteettiään, ihmiskäsitystään, maailmankuvaansa ja -katsomustaan sekä paikkaansa maailmassa. Samalla hän luo suhdetta itseensä, toisiin ihmisiin, yhteiskuntaan, luontoon ja eri kulttuureihin. Oppimisesta syrjäytyminen merkitsee sivistyksellisten oikeuksien toteutumatta jäämistä ja on uhka terveelle kasvulle ja kehitykselle. Perusopetus luo edellytyksiä elinikäiselle oppimiselle, joka on erottamaton osa hyvän elämän rakentamista. (POPS, 2014, s., 15.)

Oppilaan identiteetiteetin nähdään rakentuvan opetussuunnitelmatekstissä oppimisen kautta. Viittaus oppimiseen jää epäselväksi sen suhteen, minkä oppimisen kautta oppilaan on tarkoitus rakentaa esimerkiksi identiteettiään. Samalla kun paikka maailmassa rakentuu *oman oppimisen* kautta, syntyy suhde *itseensä, toisiin ihmisiin, yhteiskuntaan, luontoon ja eri kulttuureihin*. Oppimisesta syrjäytyminen merkitsee yksilölle sivistyksellisten oikeuksien toteutumattomuutta ja se on näin ollen uhka terveydelle ja terveelle kasvulle. Opetussuunnitelmateksti ei juurikaan jätä keinoja näkyviin, kuinka tätä syrjäytymistä voitaisiin ehkäistä koulutyössä. Näin se näyttäytyykin yksilön oman oppimispanoksen myötä syntyvänä asiantilana.

Kasvattajan osaksi tässä jää luoda opetuksella tila elinikäiselle oppimiselle, joka on edellytys *hyvälle elämälle*. Näin samalla luodaan hyvän elämän käsitys. Opettajan autonomisuuden kautta tarkasteltuna tilanne näyttäytyy joksikin paradoksaaliselta. Miten

opettajan on tarkoitus reflektoida omia kasvatuskäsityksiään tai todellisuuskäsitystensä perusteita, jos tällä ei olisi vaikutusta yksittäisenkin oppilaan kasvuun ja kehitykselle. Opetussuunnitelmateksti säilyttää melkoisen vastuun oppilaan harteille, jolloin merkitykselliseksi muodostuu ennen kaikkea se, kuinka kodin voimavarat ovat tukemassa oppilaan kehitystä. Suhde yhteiskuntaan muodostuu opetussuunnitelmatekstissä yksilöstä käsin. Näin tarkasteltuna opetussuunnitelmakatkkelmat näyttäytyvät nimenomaisesti yksilön vastuullistamisena, jossa ympäröivän yhteiskunnan rakenteita ei oteta huomioon, vaan kaikki ovat ikään kuin samalla viivalla. Hallinnallisuuden kautta tarkasteltuna yksilö ikään kuin pakotetaan kokemaan itsensä subjektina, jolla on henkilökohtainen vastuu kannettavanaan, kuten olen osoittanut luvussa 2.3.

Norman Fairclough (1989) painottaa diskursseissa tapahtuvien identiteettikonstruktioiden tarkastelun tärkeyttä, sillä samalla kun identiteetti mahdollistaa tietynlaisen toiminnan, se tekee toisen mahdottomaksi (mt., s. 39). Identiteettejä sekä rakennetaan, että muutetaan ja haastetaan diskurssien avulla. Huolimatta siitä, että yksilön identiteetti on hyvin subjektiivinen kokemus, on huomattava, että yksilöä ympäröivät sosiaaliset kehykset muovaavat sitä. Diskurssit ovat osa sosiaalista kehystä ja identiteetin rakentamisen resurssia (Pietikäinen & Mäntynen, 2009, s. 64.) Käytännöt taas rakentavat sosiaalisia suhteita ja todellisuutta, identiteettejä sekä ideologiaan perustuvia tiedon ja uskomusten järjestelmiä (Fairclough, 1992, s. 12).

#### **6.4 Lain velvoittamana toimiminen**

Opetussuunnitelmateksti koostuu useista, eri lakeihin viittaavista sisällöistä. Tässä analyysiosassa ei ole tarkoituksena tulkita lain sisältöä missään muodossa, mutta opetussuunnitelmatekstin osana ne otetaan huomioon seuraavasti:

Tasa-arvolaki velvoittaa kaikkia oppilaitoksia huolehtimaan siitä, että ihmisillä on sukupuoleen katsomatta samat mahdollisuudet koulutukseen. Opetuksen ja opetusaineistojen tulee tukea tasa-arvolain toteutumista. (POPS 2014, s.14.)

Suomen perustuslain ja yhdenvertaisuuslain mukaan ketään ei saa ilman hyväksyttävää perustetta asettaa eri asemaan sukupuolen, iän, etnisen tai kansallisen alkuperän, kansalaisuuden, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, seksuaalisen suuntautumisen, terveydentilan, vammaisuuden tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella. (POPS 2014, s.14.)

YK:n lapsen oikeuksien sopimus antaa perusopetukselle oikeudellisen perustan. Sopimuksen mukaan lasten kanssa ja lasten hyväksi työskenteleviä velvoittavat

sopimuksen yleisperiaatteet, jotka ovat yhdenvertaisuus ja syrjimättömyys, lapsen edun ensisijaisuus, lapsen oikeus suojeluun, huolenpitoon ja kehittymiseen sekä lapsen oikeus ilmaista näkemyksensä ja tulla kuulluksi ja lapsen näkemysten kunnioittaminen. Sopimuksen mukaan jokaisella lapsella on oikeus hyvään elämään sekä yksilölliseen, ruumiilliseen, henkiseen, hengelliseen, moraaliseen ja sosiaaliseen kehittymiseen. (POPS 2014, s.15.)

Valtioneuvoston asetuksen 2 §:ssä korostetaan koulun kasvatus- ja opetustehtävää. Keskeisenä tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuulliseen yhteiskunnan jäsenyyteen. Opetuksen ja kasvatuksen tulee myös tukea kasvua tasapainoisiksi ja terveen itsetunnon omaaviksi ihmisiksi. Asetuksen mukaan opetus edistää kulttuurien sekä aatteellisten, maailmankatsomuksellisten ja uskonnollisten, kuten kristillisten, perinteiden sekä länsimaisen humanismin perinteen tuntemista ja ymmärtämistä. Elämän, toisten ihmisten ja luonnon kunnioittamisen rinnalla korostetaan ihmisarvon loukkaamattomuutta, ihmisoikeuksien kunnioittamista ja suomalaisen yhteiskunnan demokraattisia arvoja, kuten yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa. Sivistykseen nähdään kuuluvaksi myös yhteistyö ja vastuullisuus, terveyden ja hyvinvoinnin edistäminen, kasvu hyviin tapoihin sekä kestävä kehityksen edistäminen. (POPS, 2014, s.18–19.)

Asetuksen 4 § sisältää tavoitteita ja periaatteita, joiden mukaisesti opetus ja kasvatus sekä oppilashuolto tulee järjestää. Kaiken toiminnan tulee vahvistaa koulutuksellista tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta sekä parantaa oppimaan oppimisen taitoja ja edellytyksiä elinikäiseen oppimiseen. (POPS, 2014, s.19.)

Tieteen termipankin (2015) mukaan deonttiset modaali-ilmaukset<sup>4</sup> koskevat intentionaalisen olion tekoja ja kiteyttävät usein puheyhteisön moraalialueita ja normeja. Velvoitetta tai muuta välttämättömyyttä voidaan ilmaista modaaliverbein. Opetussuunnitelmatekstissä lakiteksteihin viittaavat tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta koskevat lauseet järjestyvät modaaliverbien avulla velvoittamaan esimerkiksi opetuksen järjestäjää toimimaan *välttämättömästi* mainitun asian suhteen.

---

<sup>4</sup> Modaalisuus on laaja semanttinen alue, jossa on kyse asiointilan todenmukaisuudesta ja toteutumismahdollisuuksista koskevista arvioista. Modaaliset merkitykset asettuvat semanttiselle asteikolle, joka ulottuu mahdollisista välttämättömiin tai mahdollittomiin asiointiloihin asti. Useimmat modaalilauseet ovat monitulkintaisia, koska asiointilojen semanttiset suhteet todellisuuteen syntyvät puhujien päätelmistä, tahdonilmauksista ja havainnoista. Päätelmiä ja arvioita ilmaisee *episteeminen* modaalisuus, tahtoa ja toiveita *deonttinen modaalisuus* ja havaintoja *dynaaminen* modaalisuus. Modaalilauseisiin kuuluu modusten lisäksi mm. modaaliverbejä, modaalisia adverbeja, partikkeleita ja adjektiiveja.

## 7 Luotettavuus

Tutkimukseni luotettavuutta on mitattava sen diskurssianalyttiseen viitekehykseen nojaten. Jälkistrukturalistiseen tieteenfilosofiaan nojautuvan tutkimuksen luotettavuutta ja uskottavuutta pohdittaessa, perustuu tutkimuksen validiteetti pikemminkin objektiivisuuden ja oikeellisuuden kriteerien sijaan tutkimuksen reflektiivisyyteen. Omassa tutkimuksessani tämä näyttäytyy niin, että objektiivisen totuuden vaatimus hylätään ja tutkimuksessa esitetyt väitteet asetetaan arvioinnin kohteeksi. Tekemiäni tulkintoja tulee lukea niille asetetun teoreettisen viitekehyksen sisällä ja tulkita niitä omassa kontekstissään. (Glynos & Howarth, 2007, ss. 190–191.) Laadullisen aineiston luotettavuutta arvioitaessa on otettava huomioon myös tutkijan subjektiivisuus:

Minä yksin. Tunnen sydämeni ja tunnen ihmiset. En ole luonnostani samanlainen kuin yksikään ihminen, jonka olen nähnyt; uskallan luulla, etten ole samanlainen kuin yksikään toinen elävä ihminen. Jos en ole parempi, olen ainakin toisenlainen. Onko luonto tehnyt hyvin vai pahoin särkiessään muotin, johon se minut valoi, sen voi päättää vasta, kun on lukenut, mitä tässä olen kirjoittanut. [...] Sanon lujalla äänellä: - Kas tässä mitä olen tehnyt, mitä olen ajatellut, mitä olen ollut. Olen kertonut hyvän ja pahan yhtä avomielisesti. En ole salannut mitään pahaa enkä lisännyt mitään hyvää. (Rousseau, 1999/1770, s.7)

Tutkija on laadullisen tutkimuksen keskeinen *tutkimusväline*. Ero kvantitatiiviseen tutkimukseen näkyy siinä, että kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa koko läpiviety prosessi asettuu arvioinnin kohteeksi. Kvantitatiivisessa tutkimusperinteessä puhutaan pikemmin mittauksen luotettavuudesta. (Eskola & Suoranta, 2008, ss. 211–212.) Dokumentin aineiston rajaaminen tasa-arvon lausumien tarkasteluun vaikuttaa rajaavasti tulkinnan kehyksiin, siihen mikä osa tutkimuskohteesta rajautuu pois ja mistä todellisuutta luodaan (Eskola & Suoranta, 2008, s. 114). Luotettavuutta arvioitaessa haluan tuoda itse aineistosta esille muutamia seikkoja. Ensiksi opetussuunnitelmaa voi kutsua valmiiksi aineistoksi (Eskola & Suoranta, 2008, ss. 118–120.). Valmis aineisto pitää tarkasti rajata tutkimuksen onnistumiseksi. Tätä tutkimusaineistoa rajatessa huomioon otetaan työn laajuus pro gradu-tutkielmaa ajatellen. Näin pois on rajautunut myös sellaista aineistoa, jolla voi olla merkittävää vaikutusta tuloksiin. Toiseksi kyseessä on julkinen aineisto, jolloin tutkimuksen eettisyyden kannalta ei ole esteitä.

Analyysin luotettavuutta pohdittaessa voidaan myös todeta, että laajempi ja monipuolisempi aineisto pystyisi esittämään tulkintojen tueksi sellaisia säännönmukaisuuksia, joita kapea-alaiseen aineistoon perustuva analyysi ei pysty esittämään. Analyysin kattavuutta arvioitaessa on otettava huomioon aiheen rajausta. Tulkinta ei aiheen rajausta vasten katsottuna perustu vain satunnaisiin poimintoihin aiheesta (Eskola & Suoranta, 2008, s. 216). Aineiston huolellinen lukeminen ja analyysin läpinäkyvyys ja sen sitominen teoriataustaan pyrkii omalta osaltaan lisäämään tutkimuksen luotettavuutta. Teksti on jatkuvasti avoinna muutokselle, sillä sen selitysvoima perustuu historialliseen jatkumoon, jossa käsitteet ovat sidottuina aikaan ja paikkaan. Tulkinta on syntynyt tämän aineiston ja siihen kiinteästi liittyvän teoriataustan tuloksena. Tulkintani uskottavuuteen liittyy kiinteästi aineiston avoimuus ja lukijalle jää tehtäväksi tehdä tutkijan tuomien näkökulmien perusteella oma käsityksensä. Olen pyrkinyt tuomaan oman näkökulmani esille selkeästi, mutta samoihin tutkittaviin ilmiöihin liittyy useita erilaisia näkökulmia. Tutkimus ei varmastikaan yllä kattavasti tulkitsemaan kaikkia tutkittavan asiakirjan merkitystasoja, jolloin tutkimuksen uskottavuus heikkenee.

Diskurssianalyysissa oivallukset syntyvät teorian ja tutkimustulosten välisessä vuoropuhelussa. (Jokinen, Juhila & Suoninen, 1993, ss. 13–14.) Jokisen ja Juhilan (1993) mukaan diskurssianalyttinen tutkimus ei voi olla pelkästään aineistolähtöistä, sillä aineiston tulkinnan ja luennan aikainen vuoropuhelu tutkijan ja aineiston välillä ratkaisee mitä aineistosta nousee esiin. Sen sijaan että esitettäisiin tekstien ”oikeita” tulkintoja, diskurssianalyttinen tutkimus pyrkii esittämään hyvin perusteltuja ja pohdittuja tulkintoja. (mt. ss. 106--107.) Tässä mielessä esitetyt tulkintaan ja analyysiin tehdyt rajaukset puolustavat paikkaansa.

Analyysiosassa esitetyt tutkimustulokset on pyritty johtamaan tarkasti määriteltyjen käsitteiden avulla niin, että johtopäätökset ovat seuraamusta premisseistä ja näin muodostuu päättelykokonaisuus, joka irtisanoutuu pelkästä selityksestä. Käytetyt käsitteet on pyritty avaamaan lukijalle ja näin pyritty argumentoinnin luotettavuuteen aineiston suhteen. Tutkimukseni teoriaosan muodostaa käsitteiden historiallisen paikantamisen kuvaus. Tämä muodostaa tutkimuksen taustapremissin, josta käsin argumentaatio pyrkii esittämään tulkintoja.

## 8 Pohdintaa

Tässä pro gradu-tutkielmassa analysoitiin tasa-arvon käsitettä ja sen kompleksisuutta osana kestävän kehityksen sosiaalista ulottuvuutta. Tutkimuskysymyksiin pyrittiin vastaamaan analyysiosassa, jonka toteuttamisessa pohdiskelevalla analyysillä pyrittiin pureutumaan käsitteiden luonnollistuneitten muotojen taakse. Käsillä olevassa pohdintaosuudessa esitän tulosten perusteella johdettua yhteenvetoa ja pyrin perustelemaan argumentaatiotani.

Tasa-arvon käsitteen merkityksen muutos muokkaa sen luonnetta kunakin aikakautena, kuten olen osoittanut teorialuvuissa. Jos tasa-arvolla halutaan tuottaa yhteenkuuluvuutta siinä mielessä, että yhteiskunta koostuu useista päällekkäisistä ja toisiaan kohtaavista jäsenyyksistä, niin koulun kontekstissa huomio olisi kiinnitettävä tasa-arvon todellisen tuottamisen tapoihin.

Olen pyrkinyt tuomaan esiin opetussuunnitelman sosiaalisen tasa-arvon merkityksiä ja kytkemään ne samalla kokemuksellisuuteen. Liekkisalo & Raivola viittaavat Ralf Dahrendorfiin (1979) pohtien tasa-arvon mahdollisuutta välinearvona: tasa-arvoon viitataan keinona vapauden saavuttamiseksi ja toisaalta se on mahdollisuutta vapautua säätelevistä esteistä, joita voivat olla taloudelliset, sosiaaliset tai koulutukselliset asemat (Lehtisalo & Raivola, 1999, s. 78). Kantin (1990) kategorisen imperatiivin mukaan ihmistä tulisi kohdella aina päämääränä, ei pelkästään välineenä päämäärään (mt., s. 118–120). Koulutus on väline tasa-arvon saavuttamiselle. Koulutusta tulisi siis kohdella kategorisen imperatiivin hengessä myös itse päämääränä, josta seuraa, että koulutuksen tulisi tasa-arvon välineenä kohdistua jokaiseen. Tällöin mahdollisuus toteuttaa tasa-arvoisia mahdollisuuksia ja samalla sosiaalisesti kestävää tulevaisuutta rakentuisi perimmältään radikaaliin näkemykseen tasa-arvosta. Jotta koulutus olisi jokaiselle mahdollista, olisi koulun kohdistettava toimintatapansa yksilöiden mahdollisuuksiin tiedostaa omat mahdollisuutensa ja eliminoida taustan vaikutuksia mahdollisimman pitkälle.

Koulut eivät voi suoraan vaikuttaa oppilaan lähtökohtiin, mutta tarkasteluun on otettava ne keinot ja välillisesti vaikuttava asenneilmapiiri, jolla koulutuksen tasa-arvoa on



mahdollista parantaa. Jos koulutuspolitiikan tavoitteena on mahdollistaa myös sosioekonomiselta asemaltaan huonommassa asemassa olevien oppilaiden tuloksia, olisi sen tehtävä se, mitä koti ja muu oppilasta ympäröivä yhteisö ei voi tehdä yksin. Tällöin koulun tulisi edistää oppilaan mahdollisuuksia tehdä vapaita valintoja koulutuksen sisällä. Tämä edellyttää kuitenkin sen ymmärtämistä, että kyvykkyteen tehdä valintoja vaikuttaa merkittäväällä tavalla oppilaan positio sosiaalisen rakenteen sisällä. Oppilaiden täytyy myös kyetä kuvittelemaan tulevaisuutensa luodakseen strategian, jonka avulla vapaus valita näyttäytyy edes mahdolliselta. (Reimers, 2000, ss. 437–438.)

Peruskoulun alkuvuosien koulutuksellisen tasa-arvon tavoitteeseen sisältyi ajatus siitä, että opetussuunnitelman seikkaperäisyys johtaisi valtakunnallisesti yhdenmukaisiin sisältöihin opetuksessa, kuten olen osoittanut luvussa 2.1. Opetussuunnitelman epämääräisyys suhteessa tasa-arvon toiminnallisiin ulottuvuuksiin tai siihen, mitä tasa-arvotyöstä seuraa, avaa mahdollisia tasa-arvopoliittisia näköaloja loputtomasti. Tästä seuraa, ettemme voi tietää vallitsevatko samanlaiset tai edes –kaltaiset tasa-arvomaailmat saman kaupungin koulujen sisällä. Ei riitä, että opetussuunnitelmassa todetaan, että ”perusopetuksen yhteiskunnallisena tehtävänä on edistää tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja oikeudenmukaisuutta”. Käsitteiden ymmärrettäväksi tekemiseen tarvitaan niiden eksplikointia, jotta voidaan määritellä riittävät ja välttämättömät ehdot niiden toteuttamiseksi. On uskallettava kysyä, mitä tasa-arvo on ja millä tavoin se eroaa epätasa-arvosta? Mitä tarkoitetaan yhdenvertaisuudella ja millä tavoin se tehdään näkyväksi kouluyhteisössä? Mitä on opetussuunnitelmassa esiintyvä oikeudenmukaisuus? Toteutuuko oikeudenmukaisuus mahdollisuuksien tasa-arvon tavoitteiden seurauksena? Jos oikeudenmukaisuus nähdään merkityksellisenä, missä ja miten se näkyy?

Opetussuunnitelma ei määrittele koulutuksen tasa-arvoa tarkasti. Tasa-arvosta puhuttaessa käsitteen määrittelemättömyys johtaa tekstuaalisessa ympäristössä ymmärtämään sitä enemmän sen saaman arkimerkityksen valossa. Toisaalta käsitteen määrittelemättömyys toimii valintana, joka samalla ohjaa tietynlaisia sisältöjä saavaa tasa-arvokäsitystä kohti. Liittykö määrittelemättömyys uuteen ajatteluun koulutuksesta tuotteenä, jonka markkina-arvon mittarina toimii tehokkuus ja yksilöllisen pärjäämisen eetos. Opetussuunnitelma näyttäytyy muodollisesti tasa-arvoa tiukasti ajavana dokumenttina, mutta sen sisältämät sisäiset ristiriitaisuudet sosiaalistavat oppilaita

yhteiskuntaan, jossa tasa-arvon tosiasiallisen toteutumisen mahdollisuudet ovat (tiedostetusti) rajalliset. Tasa-arvon käsite on syytä purkaa auki ja katsoa mitä se todella tässä ajassa tarkoittaa koulun kontekstissa, jotta käsite ei peity sinänsä miellyttävän retoriikan alle.

Amerikkalaisfilosofi John Rawlsin (1971) oikeudenmukaisuusteorian valossa tarkasteltuna käsitys erilaisten valta-asetelmien todellisesta olemassaolosta piirtyy seuraavan loppupohdinnan avulla. Rawlsin teoriassa moraaliperiaatteet ja yhteiskunnan rakenne määritellään kuvitteellisessa alkutilanteessa, jossa sopimuksen tekijät muodostavat päätöksentekojoukon, jonka tehtävänä on luoda instituutio, jossa vallitsevista oikeudenmukaisuusperiaatteista on yksimielisyys. Oleellista on huomata, että alkutilanteen ihmiset tekevät päätöksensä *tietämättömyyden verhon* takana. Tällöin kukaan ei tiedä sukupuoltaan, ikäänsä, koulutustasoaan, luokka-asemaansa, vanhempien ammatteja tai koulutusta, etnistä taustaansa ym. Tietämättömyyden verhon takaa tehtyjen päätösten taustalla on kuitenkin tietämys politiikasta ja talouden toiminnan mekanismeista. Ihmiset eivät kuitenkaan tunne omia tai toistensa erityispiirteitä, jolloin päätöksenteon motiivina on tehdä mahdottomaksi sopimus epäoikeudenmukaisista periaatteista.

Taloudellisen kasvun kehityksen rinnalle on tuotu EU-tasolla yhtäläillä tavoitteeksi uudenlainen sosiaalinen koheesio. Sosiaalisen integraation heikentymisestä on nähtävissä merkkejä esimerkiksi radikalisoitumisen eri muodoissa ja eri ryhmittymien yhteenotoissa niin Euroopassa kuin Suomessakin. Onko kyse siitä, että yhteiskunnan eri ryhmät eivät koe saavansa omia innessejään demokraattisen päätöksenteon prosessien alaisuuteen, jolloin kokemukset tasa-arvoisesta kohtelusta linkittyvät ensisijaisesti huonommassa yhteiskunnallisessa asemassa oleviin? Euroopan Unionin koulutuspoliittisissa toimenpideohjelmassa on nähtävissä merkkejä, jotka ottavat vakavasti tämän kohtuullisen nopeasti kehittyneen tilanteen. EU-maiden opetusministerit ja komissaari Tibor Navracsics antoivat julistuksen vuonna 2015 niin sanotun Pariisin julistuksen, jossa kehoitetaan koulutusala edistämään osallisuutta ja yhteisiä perusarvoja. Siinä annetaan luettelo kansallisen ja paikallisen tason konkreettisista tavoitteista, ja määritellään neljä yleistä painopistettä EU-tason yhteistyölle:

- i. nuorten sosiaalisten taitojen, kansalaistaitojen ja monikulttuuristen taitojen omaksumisen varmistaminen sekä demokraattisten arvojen ja perusoikeuksien, sosiaalisen osallisuuden ja syrjimättömyyden sekä aktiivisen kansalaisuuden edistäminen;
- ii. kriittisen ajattelun ja medialukutaidon edistäminen, erityisesti verkon ja sosiaalisen median käytössä, ja syrjinnän ja piilovaikuttamisen torjuminen;
- iii. heikommassa asemassa olevien lasten ja nuorten koulutuksen edistäminen ja heidän erityistarpeidensa huomioon ottaminen
- iv. kulttuurienvälisen vuoropuhelun edistäminen kaikissa oppimisen muodoissa yhteistyössä eri sidosryhmien kanssa. (Euroopan komissio, 2016b.)

Koulutuksen seurantakatsauksen 2016 toinen osa koostuu 28 maakohteisesta raportista. Siinä esitetään ja arvioidaan uusimpien määrällisten ja laadullisten tietojen perusteella ne keskeiset poliittiset toimenpiteet, joita kussakin EU:n jäsenvaltiossa on toteutettu hiljattain tai toteutetaan parhaillaan. Erityisesti keskitytään vuoden 2015 puolenvälin jälkeisiin tapahtumiin. Katsauksella siis täydennetään muista lähteistä saatavilla olevia kansallisten koulutusjärjestelmien kuvauksia. (Euroopan komissio, 2016a.) Seurantakatsauksessa esitetyssä Suomen hallituksen *strategisessa Suomi 2025* -visiossa on määritelty viisi painopistealuetta, joista yksi on osaaminen ja koulutus. Se sisältää kuusi kärkihanketta, joista peruskoulutuksen tavoitteita koskee ensisijaisesti (i) ja (iv):

- i. uudet oppimisympäristöt ja digitaaliset materiaalit peruskouluihin
- ii. toisen asteen ammatillisen koulutuksen uudistus
- iii. nopeampi siirtyminen työelämään [korkeakoulutuksesta]
- iv. taiteen ja kulttuurin saavutettavuus [lapsille ja nuorille]
- v. korkeakoulujen ja elinkeinoelämän yhteistyön tehostaminen innovaatioiden kaupallistamiseksi
- vi. nuorisotakuun kehittäminen yhteisötakuun suuntaan. (OKMc, 2016.)

Edellä esitettyä taustaa vasten saatuja tuloksia tulkitaan suhteessa markkinaohjaukseen, jonka olen esittänyt olevan osa koulutuspoliittista päätöksentekoa. Taloudellisen kasvun ideologia näkyy erityisesti inhimillisen pääoman käsitteen kautta, jota luonnehtii vahva sidos talousteorioihin. Inhimillisen pääoman voidaan ajatella tuottavan talouskasvua

osana koulutusjärjestelmän tuloksellisuutta. Tätäkin puolta tarvitaan, mutta taloudellisen kasvun ideologian lisäksi tarvitaan toisenlaista ideologiaa. Koulu ei voi olla vain voittajien ideologiaa, sillä kaikki eivät maaliviivalle kuitenkaan samanaikaisesti pääse. Eikä ole tarkoituskaan. Mutta olisiko koulun käytänteiden arvioinnissa otettava voimallisemmin huomioon esimerkiksi Euroopan komission asettamat tavoitteet sosiaalisen koheesion luomiseksi. Edellä esitetystä hallituksen *strategisessa Suomi 2025* -visiossa tavoitteet sosiaalisesti kestävänsä tulevaisuuden suhteen loistavat poissaolollaan.

Myös perusopetuksen normiohjauksen osana olevassa opetussuunnitelmassa on näkyvillä merkityksiä, jotka yrittävät vastata paremmin kapitalistisen yhteiskunnan tarpeita. Ne oppilaat, joiden henkinen tai muu kykyisyys ei riitä, ovat vaarassa pudota yhteiskunnan ulkopuolelle, sillä kenelläkään ei ole varaa pysähtyä kilpajuoksussa kohti menestystä. Koulutuksen liika eriytyneisyys voi viedä polulle, jossa toiset lapset aloittavat kilpajuoksunsa lähes maaliviivalta toisten vielä ollessa laittamassa juoksukenkä jalkaan. Rawlsin tietämättömyyden verhoa raottaakseni kysynkin sinulta arvoisa lukijani, mitkä ominaisuudet tai aseman haluaisit esimerkiksi oman lapsesi saavan? Jos yhteiskunta olisi koulutuksen kontekstissa täysin tasa-arvoisesti ja oikeudenmukaisesti toimiva, vastaus olisi helppo.

Opetussuunnitelma ja sitä ympäröivä koulutuksellinen puhe näyttäytyy osittain tavoitteellisuutena, jossa yksilöihin kiinnitetään vapaaehtoisen valinnan mahdollisuus. Yksilöiden nähdään olevan pitkälti vastuussa paremman koulumenestyksen, hyvinvoinnin ja sitä kautta tasa-arvoisesta mahdollisuudesta tehdä valintoja oman elämänsä kohdalla. Samalla unohdetaan vapaututetuista valinnoista aiheutuvat seuraamukset. Onko vapaalla valinnalla todellista yhteiskunnallista merkitystä esimerkiksi koulutuksen tulosten edistämiseksi, jos se ei ota huomioon rakenteellisia esteitä yksilöiden mahdollisuuksissa toteuttaa valintoja. Kuten Simola Studia Generalia-luentosarjassa 7.3.2013 osuvasti toteaa, ” ilman sosiaalista tasa-arvoa mikään muukaan tasa-arvon ulottuvuus ei voi toteutua”.

Päätän opinnäytetyöni Gramscin sanoihin, ”Pessimism of the intellect, optimism of the will”.

## 9 Lähteet

- Agee, J. (2009). Developing qualitative research questions: a reflective process. *International Journal of Qualitative Studies in Education* , 22(4), 431-447. doi:10.1080/09518390902736512
- Ahokas, M. (2011). Ryhmät ja niiden väliset suhteet. Teoksessa E. Suoninen;A.-M. Pirttilä-Backman;A. R. Lahikainen;& M. Ahokas, *Arjen sosiaalipsykologia* (ss. 185-242).
- Ahonen, S. (2003a). *Yhteinen koulu – tasa-arvoa vai tasapäisyyttä?* Tampere: Vastapaino.
- Ahonen, S. (2003b). Tasa-arvon pyrkimys 1960-luvun koulutuspolitiikassa. Teoksessa M. Vuorio-Lehti;& M. Nieminen (Toim.), *Kasvatustiede nyt. Makro- ja mikrotutkimuksesta marginaalisuuden, sukupuolen ja tilan analyysiin.* (ss. 37 - 58). Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Ahonen, S. (2012). Yleissivistävä koulutus hyvinvointiyhteiskunnassa. Teoksessa P. Kettunen;& H. Simola (Toim.), *Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle* (ss. 144-181). Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Ahtela, K.;Bruun, N.;Koskinen, P. K.;& Nummijärvi, A. S. (2006). *Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus.* Helsinki: Talentum.
- Allardt, E. (1988). Yhteiskuntamuoto ja kansallisvaltio. Teoksessa K. Eskola;& E. Vainikkala (Toim.), *Maailmankulttuurin äärellä* (ss. 15-33). Jyväskylä: Jyväskylän 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* (ss. 441-479). Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Antikainen, A.;Rinne, R.;& Koski, L. (2013). *Kasvatustieteologia.* Jyväskylä: PS-kustannus.
- Anttonen, A.;& Sipilä, J. (2010). Universalismi Britannian ja Suomen sosiaalipolitiikassa. *Janus*, 18(2), 104-120.
- Bernelius, V. (2013). *Eriytyvät kaupunkikoulut : Helsingin peruskoulujen oppilaspohjan erot, perheiden kouluvalinnat ja oppimistuloksiin liittyvät aluevaikutukset osana kaupungin eriytymiskehitystä.* Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus.

- Bourdieu, P. (1998). *Practical reason: on the theory of action*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Bourdieu, P.;& Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.
- Brown, R. (2010). *Prejudice. Its Social Psychology (2.painos)*. Malden: Wiley-Blackwell.
- Bruhn, K. (1969). *Kasvatusopin historian kehityslinjoja*. Helsinki: Otava.
- Edwards, D. (1997). *Discourse and cognition*. London: Sage.
- Eskola, J.;& Suoranta, J. (2008). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Vastapaino.
- Euroopan komissio. (2012). *Komission tiedonanto. Koulutuksen uudelleenajattelu: sosioekonomisten vaikutusten parantaminen investoimalla taitoihin*. Haettu 25. 11 2016 osoitteesta LEX:52012DC0669: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:52012DC0669>
- Euroopan komissio. (2016a). *Koulutuksen seurantakatsaus 2016. Suomi*. Euroopan komissio. Haettu 29. 11 2016 osoitteesta [http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/et-monitor\\_fi](http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/et-monitor_fi)
- Euroopan komissio. (25. 11 2016b). *Sosiaalinen osallisuus ja kansalaisuus virallisen ja epävirallisen oppimisen avulla*. Haettu 25. 11 2016 osoitteesta [http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/social-inclusion\\_fi?page=4](http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/social-inclusion_fi?page=4)
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. London: Longman (Language in social life series).
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge : Polity Press.
- Fairclough, N. (2001). *Language and power* (Toinen p.). Harlow: Longman. (Language in social life series).
- Fairclough, N. (2010). *Critical discourse analysis : the critical study of language*. Harlow : Pearson education.
- Field, S.;Kuczera, M.;& Pont, B. (2007). *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*. Paris: OECD.
- Foucault, M. (2005). *Tiedon arkeologia; Ranskankielinen alkuteos: L'archéologie du savoir 1969*. (T. Kilpeläinen, Käänt.) Tampere: Vastapaino.

- Glynos, J.; & Howarth, D. R. (2007). *Logics of critical explanation in social and political theory*. London: Routledge. -(Routledge innovations in political theory ; 26.) .
- Grahn-Laasonen, S. (2016). Vastaus välikysymykseen koulutukseen ja opintotukeen kohdistuvista leikkauksista. Opetusministeri Sanni Grahn-Laasosen vastauspuheenvuoro 06.04.2016. Haettu 15. 11 2016 osoitteesta <http://www.minedu.fi/OPM/Puheet/2016/04/valikysymys.html?lang=fi>
- Gustafsson, J. (2012). Suomalainen peruskoulu 40 vuotta -juhlaseminaari. Opetus- ja kulttuuriministeri Jukka Gustafssonin puhe Suomalaisen peruskoulun 40-vuotisjuhlaseminaarissa Rovaniemen valtuustosalissa. Haettu 1. Lokakuu 2015 osoitteesta [http://www.minedu.fi/OPM/Puheet/2012/08/Suomalainen\\_peruskoulu\\_40\\_vuotta\\_juhlaseminaari.html?lang=fi](http://www.minedu.fi/OPM/Puheet/2012/08/Suomalainen_peruskoulu_40_vuotta_juhlaseminaari.html?lang=fi)
- Hall, S. (1999). *Identiteetti*. (M. Lehtonen; J. Herkman, Toim.; M. Lehtonen; & J. Herkman, Käänt.) Tampere: Vastapaino.
- Halmetoja, A. (2015). Käsiteanalyysi universalismin ulottuvuuksista sosiaalipolitiikassa. *Sosiologia*, 52(2), 123-138.
- Heikkinen, V. (1999). *Ideologinen merkitys kriittisen tekstintutkimuksen teoriassa ja käytännöissä*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Helkama, K. (2009). *Moraalipsykologia. Hyvän ja pahan tällä puolen*. Helsinki: Edita.
- Helkama, K. (2015). *Suomalaisten arvot. Mikä meille on oikeasti tärkeää?* Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Hirsjärvi, S.; Remes, P.; & Sajavaara, P. (1997). *Tutki ja kirjoita*. Tampere: Kirjayhtymä.
- Holli, A. M. (2002). Suomalaisen tasa-arvopolitiikan haasteet. Teoksessa A. M. Holli; T. Saarikoski; & E. Sana (Toim.), *Tasa-arvopolitiikan haasteet* (ss. 12-30). Helsinki: WSOY.
- 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* (ss. 73-96). Helsinki: Gaudeamus.
- Honan, E.; & Bright, D. (2016). Writing a thesis differently. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 29(5), 731-743. doi:10.1080/09518398.2016.1145280

- Houtsonen, J. (2000). Identiteetin rakentuminen koulun symbolisessa järjestyksessä. Teoksessa J. Houtsonen; J. Kauppila; & K. Komonen (Toim.), *Koulutus, elämäntulkku ja identiteetti: Kasvatustieteellisiä avauksia suomalaisten oppimiseen* (ss. 7-50). Joensuu: Joensuu University Press.
- Ilmonen, K. (2010). Muuan diskurssianalyysi. Esimerkkinä Chydenius-instituutin vaikuttavuustutkimus. Teoksessa J. Aaltola; & R. Valli (Toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2* (ss. 127-142). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jæger, M. M. (2009). Equal Access but Unequal Outcomes: Cultural Capital and Educational Choice in a Meritocratic Society. *Social Forces*, 87(4), 1943-1971.
- Jakku-Sihvonen, R.; & Kuusela, J. (2002). *Mahdollisuuksien koulutuspolitiikan tasa-arvo* (2. korjattu p.). Helsinki: Opetushallitus.
- Joas, H. (2008). Kontingenssin aikakausi. *Sociologia*, 45(3), 203-212.
- Jokinen, A.; & Juhila, K. (1993). Valtasuhteiden analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen; K. Juhila; & E. Suoninen, *Diskurssianalyysin aakkoset* (ss. 75-108). Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, A.; & Juhila, K. (1999). Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta. Teoksessa A. Jokinen; K. Juhila; & E. Suoninen (Toim.), *Diskurssianalyysi liikkeessä* (ss. 54-97).
- Jokinen, A.; Juhila, K.; & Suoninen, E. (1993). Johdanto. Teoksessa A. Jokinen; K. Juhila; & E. Suoninen, *Diskurssianalyysin aakkoset* (ss. 9-14). Tampere: Vastapaino.
- Juhila, A. (1999). Tutkijan positiot. Teoksessa A. J. Jokinen, *Diskurssianalyysi liikkeessä* (ss. 201-232). Tampere: Vastapaino.
- Juhila, A. (1999). Tutkijan positiot. Teoksessa A. J. Jokinen, *Diskurssianalyysi liikkeessä* (ss. 201-232). Tampere: Vastapaino.
- Kaisto, J.; & Pyykkönen, M. (2010). Johdanto. Hallinnan analytiikan suuntaviivoja. Teoksessa J. Kaisto; & M. Pyykkönen (Toim.), *Hallintavalta. Sosiaalisen politiikan ja talouden kysymyksiä* (ss. 7-28). Helsinki: Gaudeamus.
- Kajanoja, J. (2009). Sosiaalinen pääoma : yhteisöllisyyden paluuta vai henkistä väkivaltaa. *Yhteiskuntapolitiikka*, 2009(1), 72-79.
- Kalalahti, M.; & Varjo, J. (2012). Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus perusopetukseen sijoittumisessa ja valikoitumisessa. *Kasvatus & Aika* 6(1), 39-55.
- Kangas, R. (2001). *Yhteiskunta*. Helsinki: Tutkijaliitto.



- Kant, I. (1990). *Siveysopilliset pääteokset*. (J. E. Salomaa, Käänt.) Porvoo: WSOY.
- Kantola, J.; Nousiainen, K.; & Saari, M. (2012). Tasa-arvosta ja sen lukemisesta toisin. Teoksessa J. Kantola; K. Nousiainen; & M. Saari (Toim.), *Tasa-arvo toisin nähtynä. Oikeuden ja politiikan näkökulmia tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen* (ss. 7-27). Helsinki: Gaudeamus.
- Kettunen, P. (2010). Esipuhe. Teoksessa J. Hanska; & K. Vainio-Korhonen (Toim.), *Huoneentaulun maailma. Kasvatus ja koulutus Suomessa keskiajalta 1860-luvulle*. (ss. 9-11). Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Kettunen, P.; Jalava, M.; Simola, H.; & Varjo, J. (2012). Tasa-arvon ihanteesta erinomaisuuden eetokseen. Teoksessa P. Kettunen; & H. Simola (Toim.), *Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle* (ss. 25-62). Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Kouvo, A. (2014). *Luottamuksen lähteet. Vertaileva tutkimus yleistynyttä luottamusta synnyttävistä mekanismeista*. Turku: Turun yliopisto. Sarja C 381.
- Kärki, I. (2015). *Uusliberalismia vai ei? : Suomalaista perusopetusta koskevien koulutuspoliittisten kasvatus- ja opetustavoitteiden arvot vuosina 1994-2012 Shalom Schwartzin arvoteorian valossa*. Helsinki: Helsingin yliopisto. .
- Lahelma, E. (2003). Koulutusteiden risteysasemilla: pysyvyyksiä ja muutoksia nuorten suunnitelmissa. *Kasvatus*, 34(3), 230-242.
- Lampinen, O. (2000). *Suomen koulutusjärjestelmän kehitys* (Toinen uudistettu p.). Tampere: Gaudeamus.
- Lehtisalo, L.; & Raivola, R. (1999). *Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle*. Porvoo: WSOY.
- May, S. (1999). *Critical Multiculturalism. Rethinking Multicultural and Antiracist Education*. London: Falmer Press.
- Mietola, R.; Lahelma, E.; Lappalainen, S.; & Palmu, T. (2005). Johdattelua kohtaamisiin kasvatuksen, koulutuksen ja tutkimuksen kentillä. Teoksessa R. Mietola; E. Lahelma; S. Lappalainen; & T. Palmu (Toim.), *Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä* (ss. 9-20). Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Mouffe, C. (1993). *The return of the political*. London: Verso.
- Niiniluoto, I. (1980). *Johdatus tieteenfilosofiaan. Käsitteen- ja teorianmuodostus*. Helsinki: Otava.

- 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* (ss. 31-56). Helsinki: Gaudeamus.
- Ojala, H. (2010). *Opiskelemassa tavallaan. Vanhat naiset ikäihmisten yliopistossa*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Okkonen, V. (2012). Vapaan koulutuksen tukisäätiön perustaminen ja yhteiskunnallinen muutos. *Kasvatus & Aika*, 6(3), 25-39.
- OKM. (2010). *Perusopetus 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:1 .
- OKM. (2016a). *Hallituksen kärkihankkeet. Osaaminen ja koulutus. Uusi peruskoulu -ohjelma. Oppijälähtöisyys, osaavat opettajat ja yhteisöllinen toimintakulttuuri*. Haettu 25. 11 2016 osoitteesta <http://www.minedu.fi/osaaminenjakoulutus/peruskouluuudistus/oppimisymparistot/index.html>
- OKM. (2016b). *Opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivoja. Opettajankoulutusfoorumin ideoita ja ehdotuksia*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:34.
- OKM. (2016c). *Osaamisen ja koulutuksen kärkihankkeet*. Haettu 29. 11 2016 osoitteesta <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/Hankkeet/?lang=fi>
- OKM. (2016d). *PISA 15. Ensituloksia*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:41.
- Olssen, M.;Codd, J. A.;& O'Neill, A.-M. (2004). *Education policy : Globalization, citizenship and democracy*. London: SAGE Publications Ltd.
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2014:96.
- Opetusministeriö. (2015.). *Perusopetuksella rakennetaan koulutuksellista tasa-arvoa ja perusturvaa*. Haettu 20. 11 2015 osoitteesta <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/perusopetus/?lang=fi>
- Ouakrim-Soivio;& Pirinen, T. (2015). Maahanmuuttajataustaiset oppijat koulutusta ohjaavissa suunnitelmissa. Teoksessa T. Pirinen (Toim.), *Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä –*

- koulutuksen saavutettavuuden ja opiskelun aikaisen tuen arviointi* (ss. 51-60). Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI) nro 17:2015.
- Peräkylä, A. (2005). Analyzing talk and text. Teoksessa N. K. Denzin;& Y. S. Lincoln (Toim.), *The Sage handbook of qualitative research* (Kolmas p., ss. 869-886). Lincoln. Thousand Oaks, CA : SAGE.
- Pietikäinen, S.;& Mäntynen, A. (2009). *Kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- Putnam, R. D.;Leonardi, R.;& Nanetti, R. Y. (1993). *Making democracy work : civic traditions in modern Italy*. Princeton (N.J.): Princeton University Press.
- Puusa, A.;& Juuti, P. (2011). Tieteenfilosofisista kysymyksistä laadullisen tutkimuksen näkökulmasta. Teoksessa A. Puusa;& P. Juuti (Toim.), *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. Helsinki: JTO.
- Randell, S. (4. 11 1966). *Peruskoulun kasvatukselliset tavoitteet. Pääpuheenvuoro Suomen ylioppilaskuntien liiton koulunuudistuspäivillä Jyväskylässä 4.-6.11.1966*. Helsinki: Suomen ylioppilaskuntien liitto.
- Raunio, K. (1995). *Sosiaalipolitiikan lähtökohdat* (Viides painos p.). Helsinki: Gaudeamus.
- Rawls, J. (1971). *A theory of Justice*. Oxford: Oxford University Press.
- Reimers, F. (2000). Conclusions: Can our knowledge change what low-income children learn? Teoksessa F. Reimers (Toim.), *Unequal schools, unequal changes: The challenges to equal opportunity in the Americas* (ss. 430-452). Cambridge, MA: Harvard University. David Rockefeller Center for Latin American Studies.
- Remes, L. (2004). *Diskurssianalyysin kolme traditiota*. Haettu 4. Joulukuu 2015 osoitteesta Menetelmäartikkelit: [www.metodix.com](http://www.metodix.com).
- Rinne, R.;& Vuorio-Lehti, M. (1996). Tasa-arvon suuri masuuni: Muistutuksia 1960- ja 70-lukujen peruskoulukeskustelusta. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen;A. Lindström;& S. Lipsanen (Toim.), *Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa?* (ss. 36-65). Helsinki: Opetushallitus.
- Rinne, R.;& Vuorio-Lehti, M. (1996). *Toivoton unelma? : koulutuksellista tasa-arvoa koskevat toiveet ja epäilyt peruskoulun synnystä 1990-luvulle*. Helsinki: Opetushallitus.
- Rousseau, J.-J. (1999/1770). *Tunnustuksia*. (E. Hagfors, Käänt.) Jyväskylä: Gummerus.

- Saaranen-Kauppinen, A.;& Puusniekka, A. (2006). KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Haettu 10. 11 2015 osoitteesta <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>
- Salmela, S. (2011). *Vesitettyä skolastiikkaa? Varhaismodernin subjektikäsitteiden aristoteelisesta perustasta. Tuomas Akvinolaisen ja John Locken kognitioteorioiden vertailua*. Tampere: Tampere University Press. Acta Universitatis Tamperensis : 1665.
- Salo, U.-M. (2015). Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen;& R. Högbacka (Toim.), *Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empirisessä tutkimuksessa* (ss. 166-190). Tampere: Tampere University Press.
- Sarjala, J. (1997). Mitä tapahtui todella. 1990-luvun koulutuspolitiikan tarkastelua. *Aikuiskasvatus*, 17(4), 328-335.
- Sen, A. (1985). Well-Being, Agency and Freedom: The Dewey Lectures 1984. *The Journal of Philosophy*, 82(4), 169-221.
- Sen, A. (2009). *The idea of justice*. Cambridge (Mass.): Belknap Press of Harvard University Press.
- Seppänen, P.;& Rinne, R. (2015). Suomalainen yhtenäiskoulu ylikansallisen koulupolitiikan paineissa. Teoksessa P. Seppänen;M. Kalalahti;R. Rinne;& H. Simola (Toim.), *Lohkoutuva peruskoulu. Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka* (ss. 23-58). Jyväskylä: FERA. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Seppänen, P.;Kalalahti, M.;Rinne, R.;& Simola, H. (Toim.). (2015). *Lohkoutuva peruskoulu. Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka*. Jyväskylä: FERA. Suomen kasvatustieteellinen seura ry.
- Silvennoinen, H.;& Kinnari, H. (2015). Koulutus, kilpailukyky ja hallinta. Teoksessa E. Harni (Toim.), *Kontrollikoulu. Näkökulmia koulutukselliseen hallintaan ja toisiin oppimiseen* (ss. 64-87). Jyväskylä: Kampus Kustannus.
- 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* (ss. 11-36). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.

- Simola, H. (1995). *Paljon vartijat : suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle*. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Sosiaali- ja terveysministeriö. (2016). *Hallituksen tasa-arvo-ohjelma 2016-2019*. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2016:4.
- STM. (2016). *Hallituksen tasa-arvo-ohjelma 2016-2019*. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö 2016:4.
- Tasa-arvoasiain neuvottelukunta (TANE). (15. Lokakuu 2016). *TANE edistää sukupuolten välistä tasa-arvoa*. Noudettu osoitteesta [www.tane.fi](http://www.tane.fi)
- Therborn, G. (2014). *Eriarvoisuus tappaa*. Tampere: Vastapaino.
- Tieteen termipankki. *Filosofia: kontingenssi*. (3. 11 2016). Noudettu osoitteesta [www.tieteentermipankki.fi/wiki/Filosofia:kontingenssi](http://www.tieteentermipankki.fi/wiki/Filosofia:kontingenssi)
- Tieteen termipankki. *Filosofia: transsendentaalinen*. (24. 11 2016). Noudettu osoitteesta <http://tieteentermipankki.fi/wiki/Filosofia:transsendentaalinen>
- Tieteen termipankki. *Kielitiede:deonttinen modaalisuus*. (7. 12 2015). Noudettu osoitteesta [http://www.tieteentermipankki.fi/wiki/Kielitiede:deonttinen modaalisuus](http://www.tieteentermipankki.fi/wiki/Kielitiede:deonttinen_modaalisuus)
- Tieteen termipankki. *Kontrafaktuaali*. (12. 13 2016). Noudettu osoitteesta <http://tieteentermipankki.fi/wiki/Filosofia:kontrafaktuaali>
- Uljens, M. (2007). J.V. Snellman ja pedagogisen paradoksin ratkaisu. *Kasvatus*, 38(1), 7-16.
- Vainio-Korhonen, K. (2010). Huoneentaulun maailma tiensä päässä. Teoksessa J. Hanska;& K. Vainio-Korhonen (Toim.), *Huoneentaulun maailma. Kasvatus ja koulutus Suomessa keskiajalta 1860-luvulle*. (ss. 356-357). Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Wallenius, T. (2016). Oppimistulosten kansallisen arvioinnin historiallinen institutionaalituminen Suomessa ja Ruotsissa. Teoksessa H. Silvennoinen;M. Kalalahti;& J. Varjo (Toim.), *Kouluksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset* (ss. 99-134). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Vanttaja, M.;& Rinne, R. (2008). Suomalainen koulutusjärjestelmä ja koulutuspolitiikka 1990- ja 2000-luvuilla. Teoksessa R. Rinne;L. Jögi;R. Leppänen;M. Korppas;& K. Klemelä (Toim.), *Suomalainen ja virolainen koulutus ja EU:n uusi koulutuspolitiikka* (ss. 19-128). Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.

- Wodak, R. (2004). Critical discourse analysis. Teoksessa C. Seale;G. Gobo;J. F. Gubrium;& D. Silverman (Toim.), *Qualitative Research Practice* (ss. 185-201). London: SAGE Publications.
- Värri, V.-M. (2000). *Hyvä kasvatusta-kasvatusta hyvään* (3. korjattu p.). Tampere: Tampere University Press.
- Värri, V.-M. (2008). Kasvatuksesta ja kasvatustieteen itseymmärryksestä Martin Buberin dialogisuusfilosofian valossa. Teoksessa A. Kallioniemi;A. Toom;M. Ubani;H. Linnansaari;& K. Kumpulainen (Toim.), *Ihmistä kasvattamassa. Koulutus- arvot - uudet avaukset* (ss. 331-346). Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Yuval-Davis, N. (1997). *Gender & nation*. London: Sage Publications. (Politics and culture).