



**TURUN  
YLIOPISTO**

## **Myönteinen erityiskohtelu koulutuksellista tasa-arvoa edistämässä**

Kasvatustieteen (OKL)

Pro gradu -tutkielma

Laatija:

Jenna Pajulo

Ohjaaja:

Professori Mari Murtonen

10.4.2022

Turku

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu  
Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro gradu -tutkielma

**Oppiaine:** Kasvatustieteet, luokanopettajankoulutus

**Tekijä:** Jenna Pajulo

**Otsikko:** Myönteinen erityiskohtelu koulutuksellista tasa-arvoa edistämässä

**Ohjaaja:** Professori Mari Murtonen

**Sivumäärä:** 53 sivua, 2 liitesivua

**Päivämäärä:** 10.4.2022

Suomalainen koulutusjärjestelmän vahvuutena nähdään sen mahdollisuus tuottaa yhdenvertaista ja koulutukselliseen tasa-arvoon tähtäävää perusopetusta ympäri Suomea. Mahdollisuuksien tasa-arvon ja pienten oppimiseröjen takaaminen oppilaan sukupuolesta, asuinpaikasta tai sosioekonomisesta taustasta riippumatta on tavoite, johon koulutusjärjestelmällä pyritään vastaamaan. Tämän tavoitteen toteutumista ei voida enää pitää itsestään selvänä, kun yhteiskunnassa tapahtuva eriarvoistuminen heijastuu aktiivisesti myös koulutuksen järjestelmiin. Merkittävimpinä uhkatekijöinä tulevaisuuden tasa-arvoiselle koulutukselle voidaan nähdä alueellisen eriytymisen aiheuttamat koulujen väliset erot.

Koulujen välisiä eroja pyritään Suomessa tasoittamaan myönteisen erityiskohtelun rahoituksella, jonka avulla pyritään kohdentamaan lisäresursseja niiden alueiden kouluihin, jotka alueellisen huono-osaisuuden ja lisääntyneen tukitarpeen perusteella tarvitsevat eniten tukea opetuksen järjestämiseen. Tämän tutkimuksen tavoitteena on syventyä tarkastelemaan positiivisen erityiskohtelun toteuttamista koulutasolla. Tutkimuksen avulla pyritään selvittämään, kuinka positiivisen erityiskohtelun määrärahoja kohdennetaan kouluissa niin, että jokaiselle oppilaalle pystyttäisiin takaamaan yhtäläinen mahdollisuus peruskoulun suorittamiseen. Tutkimuksen avulla pyritään myös selvittämään, millaisia kehityskohteita positiivisen erityiskohtelun mallin toteuttamiselle nähdään tulevaisuudessa.

Tutkimus toteutettiin haastatteleamalla kuutta erään eteläsuomalaisen kaupungin rehtoria, jotka työskentelevät kouluissa, jotka kuuluvat kymmenen kaupungissa eniten positiivisen erityiskohtelun määrärahaa saavien koulujen joukkoon. Positiivisen erityiskohtelun määrärahaa kohdennettiin tutkittavissa kouluissa erityisesti koulun henkilöstön, kuten erityisopettajien, resurssiopettajien ja koulunkäynninohjaajien palkkaamiseen sekä jakotuntien mahdollistamiseen. Jokainen rehtoreista koki määrärahan merkittävänä tekijänä koulutuksellisen tasa-arvon mahdollistamisessa, vaikkakin lisäresurssin riittävyys nähtiin haastavana arvioinnin kohteena sen abstraktiuden takia.

Rehtorit pitivät positiivisen erityiskohtelun mallin kehityskohteina erityisesti sen lyhytnäköisyyttä, joka aiheutti haasteita pidemmän aikavälin koulutus- ja henkilöstösuunnitteluun. Olemassa olevien indikaattoreiden lisäksi muun muassa koulun sijaintiin ja fyysisiin olosuhteisiin koettiin yhä tarvetta kiinnittää huomiota määrärahojen jakoperusteissa. Lisäksi myönteisen erityiskohtelun koettiin aiheuttavan oikeudenmukaisuuteen liittyviä haasteita, sillä sen nähtiin arvottavan ja leimaavan kouluja maineeltaan huono-osaisimmiksi.

**Avainsanat:** koulutuksen tasa-arvo, myönteinen erityiskohtelu, positiivinen diskriminaatio, koulutuspolitiikka

## **Sisällysluettelo**

<b>1</b>	<b>Johdanto</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>Koulutus suomalaisen hyvinvointivaltion kulmakivenä</b>	<b>7</b>
2.1	Tavoitteena tasa-arvoinen koulutus	9
2.2	Mahdollisuuksien tasa-arvo koulutuksessa	11
<b>3</b>	<b>Koulutuksellinen eriarvoisuus Suomessa</b>	<b>13</b>
<b>4</b>	<b>Positiivinen erityiskohtelu osana koulutuspolitiikkaa</b>	<b>16</b>
4.1	Positiivisen erityiskohtelun rahoitusmalli	17
4.2	Positiivisen erityiskohtelun vaikuttavuuden arviointi	19
<b>5</b>	<b>Tutkimuksen toteuttaminen</b>	<b>21</b>
5.1	Tutkimuskysymykset	21
5.2	Tutkimusjoukon kuvaus	21
5.3	Tutkimusmenetelmä	23
5.4	Aineistonkeruu	23
5.5	Aineiston analyysi	25
5.6	Eettiset ratkaisut	26
<b>6</b>	<b>Tutkimuksen tulokset</b>	<b>28</b>
6.1	Määrärahojen kohdentamisesta vastaavat henkilöt	28
6.2	Positiivisen erityiskohtelun määrärahojen kohdentaminen lukuvuonna 2021–2022	30
6.3	Määrärahan vaikutukset kouluissa	33
6.4	Määrärahan merkittävyyden arviointi	36
6.5	Positiivisen erityiskohtelun määrärahan kehityskohteet	39
6.5.1	Lisäresurssin ajallinen pitkäjänteisyys	39
6.5.2	Määrärahan oikeudenmukaistaminen ja maineen parantaminen	41
6.5.3	Lisätekkijöiden huomioiminen määrärahan indikaattoreissa	43
<b>7</b>	<b>Pohdinta</b>	<b>45</b>
7.1	Johtopäätökset ja tutkimuksen hyödyntämismahdollisuudet	45
7.2	Tutkimuksen luotettavuus	50

<b>7.3</b>	<b>Jatkotutkimusehdotukset</b>	<b>52</b>
	<b>Lähteet</b>	<b>54</b>
	<b>Liitteet</b>	<b>59</b>
	<b>Liite 1. Haastattelukutsu</b>	<b>59</b>
	<b>Liite 2. Haastattelurunko</b>	<b>60</b>

## 1 Johdanto

Suomen koulutusjärjestelmän perustana ja vahvuutena on kautta aikojen nähty sen tasa-arvoisuus. Suomalainen koulutusjärjestelmä on rakennettu tavoittamaan kansalaiset koko maassa ja perustuslaki turvaa kansalaisille oikeuden sivistykseen (16. §) maksuttoman perusopetuksen avulla. Lain mukaan julkisen vallan on turvattava jokaiselle yhtäläiset mahdollisuudet saada kykyjensä ja tarpeidensa mukaisesti myös perusopetusta ylittävää opetusta. Koulutuksen tasa-arvon yhteydessä ihanteellista tasa-arvoa kuvataan yleisimmin mahdollisuuksien tasa-arvon näkökulmasta. Tällä tarkoitetaan oppilaiden yhtäläisiä mahdollisuuksia peruskoulun suorittamiseen samanlaisin periaattein sukupuolesta, asuinpaikasta tai sosioekonomisesta taustastaan riippumatta. (Kalalahti & Varjo 2012, 40; Jakku-Sihvonen 2009, 27.) Tasa-arvoisen koulutuksen edellytyksenä nähdään, ettei oppimistuloksissa tulisi esiintyä systemaattisia sukupuolten, alueiden tai väestöryhmien välisiä eroja (Jakku-Sihvonen 2009). Suomalaisen koulutuksen on kuitenkin havaittu eriytyvän, kun tasa-arvoista peruskoulua on havaittu haastavan erityisesti alueellinen eriytyminen. Alueellinen eriytyminen eli taloudellis-yhteiskunnallisilta taustoiltaan erilaisten ryhmien epätasainen sijoittuminen kaupunkialueella tuottaa eriytymisen prosesseja, jotka haastavat tasa-arvoisen koulutuksen toteutumista. (Bernelius & Jakku-Sihvonen 2013, 55; Vilkama 2011). Aiempi tutkimus osoittaa, kuinka alueelliset koulutuserot ovat kasvaneet, samalla kun erityisesti maahanmuuttajataustaisen väestön on havaittu keskittyvän perinteisesti huono-osaisuuden leimaamille alueille (Kortteinen & Vaattovaara 2007).

Alueellisen eriytymisen aiheuttamaa haastetta vastaamaan on kehitetty positiivisen erityiskohtelun malli, jonka lähtökohdat perustuvat tilanteeseen, jossa jonkin henkilön tai ryhmän asemaa tai olosuhteita pyritään parantamaan, mikäli ilman erityistoimia henkilö tai ryhmä on vaarassa jäädä eriarvoiseen asemaan. Koulutuksen näkökulmasta tämä tarkoittaa, että taloudellis-yhteiskunnalliselta taustaltaan heikompiin kouluihin tulee kohdistaa muita enemmän taloudellisia resursseja, ja taustaltaan heikommille oppilaille tulee mahdollistaa heidän tarvitsemansa pedagoginen tuki (Kalalahti & Varjo, 2012). Malli pyrkii tukemaan tosiasiallista yhdenvertaisuutta, kiinnittämällä huomiota erityisesti yhteiskunnassa esillä olevaan eriarvoisuuteen, ja pyrkimällä poistamaan sitä. Koulutuksellisen tasa-arvon näkökulmasta positiivisen erityiskohtelun mallilla vastataan Yhdenvertaisuuslain (1325/2014) pykälässä 6 esitettyyn koulutuksen järjestäjän velvollisuuteen ryhtyä tarvittaviin toimenpiteisiin yhdenvertaisen koulutuksen edistämiseksi, mikäli yhdenvertaisuuden

toteutumisessa havaitaan esteitä. Mallin tarkoituksena on ennen kaikkea ennaltaehkäistä sosioekonomisten ongelmien kasautumista, lisätä koulutuksellista tasa-arvoa sekä sosiaalista tasapainoa eri alueiden kesken.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan positiivisen erityiskohtelun mallin toteuttamista niissä erään eteläsuomalaisen kaupungin alakouluissa, joissa positiivisen erityiskohtelun määrärahan tarve on alueellisesti suurinta. Tutkimuksen tarkoituksena on ulottaa positiivisen diskriminaatiomallin tarkastelu yhteiskunnan tasolta lähemmäs koulutasoa, ja tarkastella koulutukselliseen tasa-arvotavoitteeseen suunnattujen määrärahojen kohdentamista ja merkittävyyttä koulujen rehtoreiden näkökulmasta. Lisäksi tutkimuksella pyritään kiinnittämään huomioita rehtoreiden mallissa havaitsemiin kehityskohteisiin, ja mahdollisiin kehitysehdotuksiin mallin toiminnan sujuvoittamiseksi.

## 2 Koulutus suomalaisen hyvinvointivaltion kulmakivenä

Pohjoismaisessa hyvinvointimallissa terveydenhuoltoa, koulutusta ja sosiaalipalveluja sekä perustoimeentuloturvaa pidetään kansalaisuuteen liittyvinä, universaaleina perusoikeuksina, joita kunnat tuottavat, yhdessä valtion ohjauksen ja rahallisen avustuksen avulla (Rönkkö 2001, 132). Erityisesti suomalaisella koulutusjärjestelmällä on merkittävä asema universaalien pohjoismaisen hyvinvointimallin legitimaatiossa eli siinä, kuinka kansalaiset hyväksyvät ja tuntevat velvollisuudentuntoa yhteiskuntajärjestelmää kohtaan. Koulutuksella on tehtävänsä myös hyvinvointivaltioon kohdistuvan yhteiskunnallisen luottamuksen vahvistajana. (Kouvo 2014.) Suomalaista koulujärjestelmää luonnehtii muiden peruspalveluiden tapaan universaalisuus, ilmaisuus ja julkisuus. Koulutuksen universaalisuudella viitataan ideologiaan, jossa kaikki yhteiskuntaluokat osallistuvat yhteiseen julkiseen järjestelmään kuluttajina ja asiakkaina. (Anttonen & Sipilä 2010.) Lisäksi julkinen, yhtäläinen, tasapuolinen ja kaikkia osallistava koulujärjestelmä luo koulutusmahdollisuuksien tasa-arvoa, vähentäen samalla yhteiskunnallista eriarvoisuutta (Kettunen 2015). Koulujärjestelmän tasa-arvoistavalla vaikutuksella viitataan muun muassa siihen, kuinka sillä ehkäistään jaottelua ”meihin ja ”heihin” (Kouvo 2014). Yhteiskunnallinen tasa-arvo, yhdenvertaisuus sekä oikeudenmukaisuus korostuvat arvoina myös Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014, 18). Perusopetuksen tarkoituksena on kartuttaa inhimillistä ja sosiaalista pääomaa, joista inhimillinen pääoma koostuu osaamisesta ja sosiaalinen pääoma ihmisten välisistä suhteista, vuorovaikutuksesta ja luottamuksesta. Nämä yhdessä edistävät yksilöllistä ja yhteiskunnallista hyvinvointia ja kehitystä. (Perusopetuksen opetussuunnitelma 2014.)

Aina 1970-luvulle asti Suomessa oli käytössä rinnakkaiskoulujärjestelmä, joka koostui erityyppisistä kouluista, kuten kansakouluista ja oppikouluista. Tällöin kouluihin jakauduttiin pitkälti sosioekonomisen taustan ja alueellisen koulutarjonnan mukaisesti. Pohjoismainen hyvinvointi-ideologia ja sille keskeiset arvot, kuten oikeudenmukaisuus, yhteisvastuu, solidaarisuus ja mahdollisuuksien tasa-arvo ajoivat kuitenkin koulujärjestelmää yhtenäisempään pohjakoulutukseen, jota alettiin vuodesta 1972 lähtien kutsua peruskouluksi. 1970-luvulla tapahtunutta peruskoulu-uudistusta voidaan pitää yhtenä merkittävimmistä suomalaisen koulujärjestelmän muutoksista. Peruskoulun tavoitteena oli tehdä yksilöiden koulutukselliset mahdollisuudet riippumattomiksi yhteiskunnallisista, alueellisista ja perheisiin liittyvistä taustoista sekä nostaa väestön keskimääräistä koulutus- ja taitotaso. (Tervämäki & Tomperi 2018, 165.) Lisäksi peruskoulu-uudistuksen tavoitteena oli mahdollistaa pidemmälle

menevä sosiaalinen liikkuvuus ja mahdollisuuksien tasa-arvon toteutuminen. Taustalla vallitsi päämäärä universaalista, yhteiskunnan tasa-arvoa tukevasta rakenteesta. On olennaista havaita, kuinka erityisesti heikosti koulutetumpien vanhempien lasten on tutkimusten mukaan haivattu hyötyvän peruskoulu-uudistuksesta korkeasti koulutettujen vanhempien lapsia enemmän. (Pekkarinen & Uusitalo 2012.)

Myös peruskoulu-uudistuksen jälkeen suomalainen koulujärjestelmä on ollut ajassa muuttuvaa ja uudistuvaa. Vuonna 1999 voimaan astunut Perusopetuslaki (L 628/1998) vaikutti merkittävästi oppilaiden sijoittumiseen ja valikoitumiseen liittyviin käytäntöihin ja niiden hallintaan. Lain voimaantullessa vanhemmat saivat mahdollisuuden hakea lapselleen koulupaikkaa muustakin, kuin kunnan osoittamasta lähikoulusta, ja samaan aikaan koulutuksen järjestäjät saivat mahdollisuuden profiloida kouluja erilaisilla painotetun opetuksen luokilla. Erikoisluokille tapahtuva valikointi tapahtui usein erilaisten valintakokeiden tai muiden tätä vastaavien menettelyjen avulla. Koulutuksen tasa-arvo uudelleen määriteltiin yksilöiden tasa-arvoiseksi mahdollisuudeksi toteuttaa omia kykyjään ja pyrkimyksiään. Uusliberalistiseksi tasa-arvoksi nimetyssä näkemyksessä korostuivat erityisesti yksilölliset valinnanmahdollisuudet, koulutuksen säätelyn vähentäminen ja kouluvalintojen vapauttaminen. (Ahonen 2002, 177–179.) Parin viime vuosikymmenen aikana toteutettu koulutuspolitiikka, ja sitä seuraavat koulutusjärjestelmässä tapahtuneet muutokset eivät ole olleet kuitenkaan yhteiskunnallisen tasa-arvoistumiskehityksen kannalta ainoastaan myönteisiä (esim. Silvennoinen, Kalalahti & Varjo 2018, 93–120). Uusliberalistinen koulutuspolitiikka on aiheuttanut haasteita muun muassa koulutuksellisen tasa-arvon tukemiselle, kun kouluvalintamahdollisuuksien hyödyntäminen on ollut riippuvaista perheiden sosiaalisesta, kulttuurisesta ja taloudellisesta pääomasta, ja asettanut näin perheet eriarvoisiin asemiin paikallisilla koulutusmarkkinoilla (Raveaud & van Zanten 2007; Poikolainen 2011). Koulujen väliset erot kaupungeissa ovat kasvaneet, ja ne ovat alkaneet eriytyä erityisesti kaupunkiseutujen sisällä. Erityisesti etninen ja sosioekonominen segregatio eli eriytyminen etenee paikoin vauhdikkaasti. Kouluvalintapolitiikan vapautuessa, vahvistuu koulujen väliset oppilaspoijaerot entisestään. (Ahonen ym. 2015, 46–47; Bernelius 2013.) Etenkin suurimmissa kaupungeissa vaikuttavat koulumarkkinat asettavat eri alueiden kouluja ja luokkia eriarvoiseen asemaan, kun koulujen sosiaaliset paremmuusluokitukset vaikuttavat siihen, millä perustein lapsen suorittama peruskoulu valitaan. Kyse on prosessista, jossa koulujen houkuttelevuus on yhteydessä koulun maineeseen, joka perustuu esimerkiksi julkisiin listauksiin tai yleisiin käsityksiin. Houkutteleva koulu pystyy ainakin osittain vaikuttamaan siihen, millaisia oppilaita



kouluun valikoituu, samalla kun oppilaspohjan valikoituminen kouluihin on yhteydessä koulujen houkuttelevuuteen. Sosioekonomisesti korkeampien yhteiskuntaluokkien toteuttama niin kutsuttu koulushoppailu johtaa lähes poikkeuksetta tilanteeseen, jossa oppimisen edellytykset ja oppimistulokset kouluissa eriytyvät. (Bernelius 2011; Kuusela 2010, 42; Rinne & Sairanen 2012.)

## 2.1 Tavoitteena tasa-arvoinen koulutus

Tasa-arvon käsite liittyy merkittävästi demokratiaan, jolla tarkoitetaan tilannetta, jossa valta ja vallankäyttömahdollisuudet jakautuvat suhteellisen tasaisesti väestön keskuudessa (Rinne 2011, 13). Yksinkertaisimmillaan tasa-arvolla tulisi tähdätä kaikkien samanarvoiseen kohteluun samojen moraalisten ja luonnollisten oikeuksien suhteen. Ihmisten tasavertaiset mahdollisuudet koetaan usein demokraattisen ja hyvinvoivan yhteiskunnan tunnusmerkkinä, ja oikeudenmukaisen ja tasa-arvoisen koulutusjärjestelmän kannattaminen tukee keskeisesti tätä hyvinvointivaltioissa vallitsevaa ajatusmallia. (Haltia, Rinne, Lempinen & Kaunisto 2018, 392.) Myös John Rawlsin (1971) tunnetun oikeudenmukaisuusteorian mukaan jokainen ihminen on samanarvoinen, ja tasa-arvon mahdollistamiseksi yhteiskunnassa jaettavien etujen tulisi jakautua tasaisesti. Jo viisikymmentä vuotta taaksepäin yltävä tasa-arvokäsitys näkyy yhä tänä päivänä keskeisenä suomalaisen hyvinvointivaltion arvoissa ja poliittisessa päätöksenteossa. Rawlsin mukaan eriarvoisuus on hyväksyttävää ainoastaan silloin, jos se parantaa huonoimmassa asemassa olevien olosuhteita. (Rawls 2003.) Tätä teoriaa tukien joissakin tapauksissa tasa-arvon mahdollistamiseksi oikeudet ja edut voidaan rajata koskemaan myös tiettyjä henkilöitä tai ryhmää, kuten kouluissa oppimiseensa tukea eniten tarvitsevia oppilaita.

Suomalaisen peruskoulutuksen tulisi olla yhdenvertaista, ja mahdollistaa jokaiselle oppijalle yhtäläiset mahdollisuudet jatkokoulutukseen ja kestävän tulevaisuuden rakentamiseen. Tähän tavoitteeseen vastaavat koulutuksen tasa-arvoedellytykset on kirjattu sekä yhdenvertaisuuslakiin (1325/2014) että perusopetuslain säädöksiin (422/2012). Ensinnäkin yhdenvertaisuuslaki (1325/2014, 6 §) velvoittaa koulutuksen järjestäjän aktiivisesti arvioimaan yhdenvertaisuuden toteutumista toiminnassaan, ja tarvittaessa toimeenpanemaan ratkaisuja yhdenvertaisuuden toteutumisen edistämiseksi. Lisäksi valtioneuvoston perusopetuslain nojalla säätämän asetuksen (422/2012, 4 §) mukaisesti koulun toiminnalla tulee pyrkiä koulutuksellisen tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden vahvistamiseen. Myös valtakunnallinen

Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) voidaan nähdä peruskoulun yhdenvertaisuutta vahvistavana ohjausjärjestelmänä, jonka tehtävänä on varmistaa koulutuksen tasa-arvon ja laadun toteutuminen, ja luoda näin jokaiselle oppilaalle edellytykset kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 9.)

Suomessa tasa-arvoista koulutusta tuetaan tällä hetkellä valtakunnallisesti valtion tasa-arvoavustuksella ja erilaisilla hankkeilla sekä tässä tutkimuksessa tutkimuskohteena olevalla kunnan positiivisen erityiskohtelun määrärahalta (myös kutsuttu positiivisen diskriminaation määräraha tai PD-raha). Valtion tasa-arvoavustus on osa Opetus- ja kulttuuriministeriön Oikeus oppia -ohjelmaa, jonka tarkoituksena on kehittää opetuksen laatua ja tasa-arvoa sekä varhaiskasvatuksessa että esi- ja perusopetuksessa. Ohjelman avulla tuetaan esi- ja perusopetusta 188 miljoonalla eurolla vuosien 2020–2022 aikana. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012.) Tasa-arvoavustuksen taustalla nähdään Marinin hallituksen ohjelman (2019, 165) tavoite koulutuksen ja osaamisen varmistamisesta jatkossakin suomalaisen yhteiskunnan perustana. Ohjelmalla pyritään ennen kaikkea vähentämään perhetaustan merkitystä yksilön oppimistuloksiin, ja saavuttamaan jokaiselle yhtäläiset mahdollisuudet menestyä koulupolullaan. (Pääministeri Sanna Marinin hallituksen ohjelma 10.12.2019, 165.) Kansallisten tasa-arvotavoitteiden saavuttaminen vaatii myös kuntatasolla tavoitteellista ja pitkäjänteistä kehitystyötä, sillä kunnat vastaavat koulutuksellista tasa-arvoa haastavaan eriytymiskehitykseen kukin omalla politiikallaan. Kuntien erilaiset resurssit ja tavat reagoida koulujen eriytymisessä tapahtuviin muutoksiin vaikuttavat merkittävästi siihen, mihin suuntaan kehitys kääntyy. Mikäli koulujen eriytymiseen ei puututa lainkaan, saattaa eriytymiskehitys nopeutua entistä negatiivisempaan suuntaan. (Ahonen ym. 2015, 47.)

Bernelius (2013, 64–81) toteaa Helsingin kaupungin koulujen eriytymiskehitystä tarkastelevassa väitöskirjassaan, kuinka koulujen toimintaedellytyksiä ja tasa-arvoa on mahdotonta tarkastella ilman toimintaympäristöjen kehityksen ymmärtämistä. Hän viittaa tällä siihen, kuinka koulut eivät ole itsenäisiä instituutioita, vaan voimakkaasti yhteiskunnan rakenteisiin kiinnittyneitä sosiaalisia järjestelmiä. Tästä syystä koulutuksen eriarvoistumista tulisikin tarkastella suhteessa yhteiskunnassa tällä hetkellä vallitseviin yleisiin eriarvoisuuksiin, kuten kasvaneisiin tuloeroihin, asuinalueiden eriarvoistumiseen, yhteiskunnan segregoitumiseen, sosiaalityön riittämättömyyteen tai peruskoulun riittämättömiin resursseihin tarjota tukea sitä tarvitseville. (Bernelius 2013, 64–81.) Tämä on merkittävä näkökulma koulutuksellista tasa-arvoa tarkasteltaessa, sillä aiemman tutkimuksen mukaan sosiaalisen

eriarvoistumisen lisääntyminen yhteiskunnassa lisää myös epätasa-arvoa lasten koulussa menestymisessä (Antikainen & Rinne 2012, 476). Viime vuosikymmenten yhteiskunnallista kehitystä tarkasteltaessa voidaan havaita, kuinka muun muassa talouden rakennemuutokset ja nopea seudullinen kasvu, erityisesti kaupungistumisen ilmiö, ovat vaikuttaneet koulujen eriarvoistumiseen korostamalla eroja hyvä- ja huono-osaisten alueiden välillä (Vaattovaara & Kortteinen 2003). Peruskoulujärjestelmän on havaittu alkaneen eriytyä sisäisesti ja muuttua valikoituneemmaksi, monimuotoistuneemmaksi ja yksilöllistyneemmäksi. Yhtenäisen peruskoulujärjestelmän sisälle on syntynyt mekanismeja, jotka rakentavat monimuotoista, esimerkiksi sukupuoleen, yhteiskuntaluokkaan, alueellisuuteen ja vähemmistöasemaan kytkeytyvää eriytymistä. (From ym. 2014.) Koulutuksen eriytymiskehitykseen syvennyttään tarkemmin luvussa 3.

## **2.2 Mahdollisuuksien tasa-arvo koulutuksessa**

Mahdollisuuksien tasa-arvolla tarkoitetaan ajatusta siitä, kuinka jokaiselle yhteiskunnan jäsenelle tulisi tarjota tasavertaiset lähtökohdat hyvään elämään niin omassa elämässään kuin osana yhteiskuntaa. Sen pohjalla nähdään ajatus siitä, kuinka henkilön varallisuudesta, etnisestä alkuperästä, sukupuolesta tai asuinalueesta riippumatta jokaiselle pyritään takaamaan mahdollisuus edetä koulutusuralla ja yhteiskunnan statusrakenteessa. Yleisellä tasolla hyvinvointivalttioiden on havaittu tarjoavan hyvän pohjan mahdollisuuksien tasa-arvon syntyyn, ja esimerkiksi koulutuksen tasa-arvon lisäämisen on nähty synnyttävän mahdollisuuksien tasa-arvoa. (Rinne 2011, 14.) Mahdollisuuksien tasa-arvoa toteutetaan suomalaisessa peruskoulujärjestelmässä kompensoimalla oppilaan heikkoja lähtökohtia niin, että jokaisella lapsella riippumatta hänen sukupuolestaan, asuinalueestaan tai sosiaalisesta asemastaan, tulisi olla mahdollisuus kouluttautua yksilöllisten kykyjensä ja odotustensa mukaan. (Silvennoinen, Kalalahti & Varjo 2018, 95.)

Aiemmat tutkimukset osoittavat, kuinka mahdollisuuksien tasa-arvon toteutumisessa myös suomalaisessa koulujärjestelmässä on yhä haasteista, kun koulumenestyksen sekä kodin pääoman on edelleen havaittu olevan yhteydessä toisiinsa, ja koulutuksen periytyvyyden olevan Suomessa melko voimakasta (esim. Kupari 2005; Hautamäki ym. 2005; Silvennoinen ym. 2018). Muun muassa PISA-tutkimukset (esim. 2007) osoittavat, kuinka kouluttamattomien vanhempien lapset päätyvät koulussa selvästi muita useammin heikompaan osaamisneljännekseen. Perheen sosioekonomisen aseman ja vanhempien koulutuksen on

havaittu selittävän tilastollisesti noin 6–7 % oppimistulosten vaihtelusta. PISA-tutkimukset osoittavat myös, kuinka ylimpään sosioekonomiseen luokkaan kuuluvien perheiden lapset yltyvät sekä lukutaidossa että matematiikassa alempiin sosioekonomisiin ryhmiin kuuluvia ikäryhmäläisiään merkittävästi parempiin tuloksiin. (Linnakylä & Välijärvi 2005, 194–196.) Lisäksi aiempi tutkimus osoittaa, kuinka kiitettävästi koulussa menestyvillä alimpien yhteiskuntaluokkien lapsilla on havaittu olevan heikommat mahdollisuudet päästä painotetuille, kuten musiikki- tai kielipainotteisille luokille. Esimerkiksi yhdeksän keskiarvolla yli puolet yläluokan tai ylemmän keskiluokan lapsista päätyy painotetulle luokalle, kun alaluokan tai alemman keskiluokan lapsista osuus on vain noin vajaa kolmannes. 8.0–8.9 keskiarvoilla ero kasvaa entisestään, kun tällöin yläluokan tai ylemmän keskiluokan lapsista noin 40 % valikoituu erikoisluokille, kun ala- tai alemman keskiluokan lapsista vain joka viidennes eli yli puolet vähemmän tulee valituksi painotetuille luokille. (Seppänen, Kosunen & Rinne 2018, 75–76.) Vaikka kotitaustan yhteys oppimistuloksiin on kansainvälisissä vertailuissa Suomessa melko vähäistä, näyttää kotitausta olevan oppimismahdollisuuksien tasa-arvoon kielteisesti vaikuttava tekijä (Linnakylä & Välijärvi 2005, 194–196).

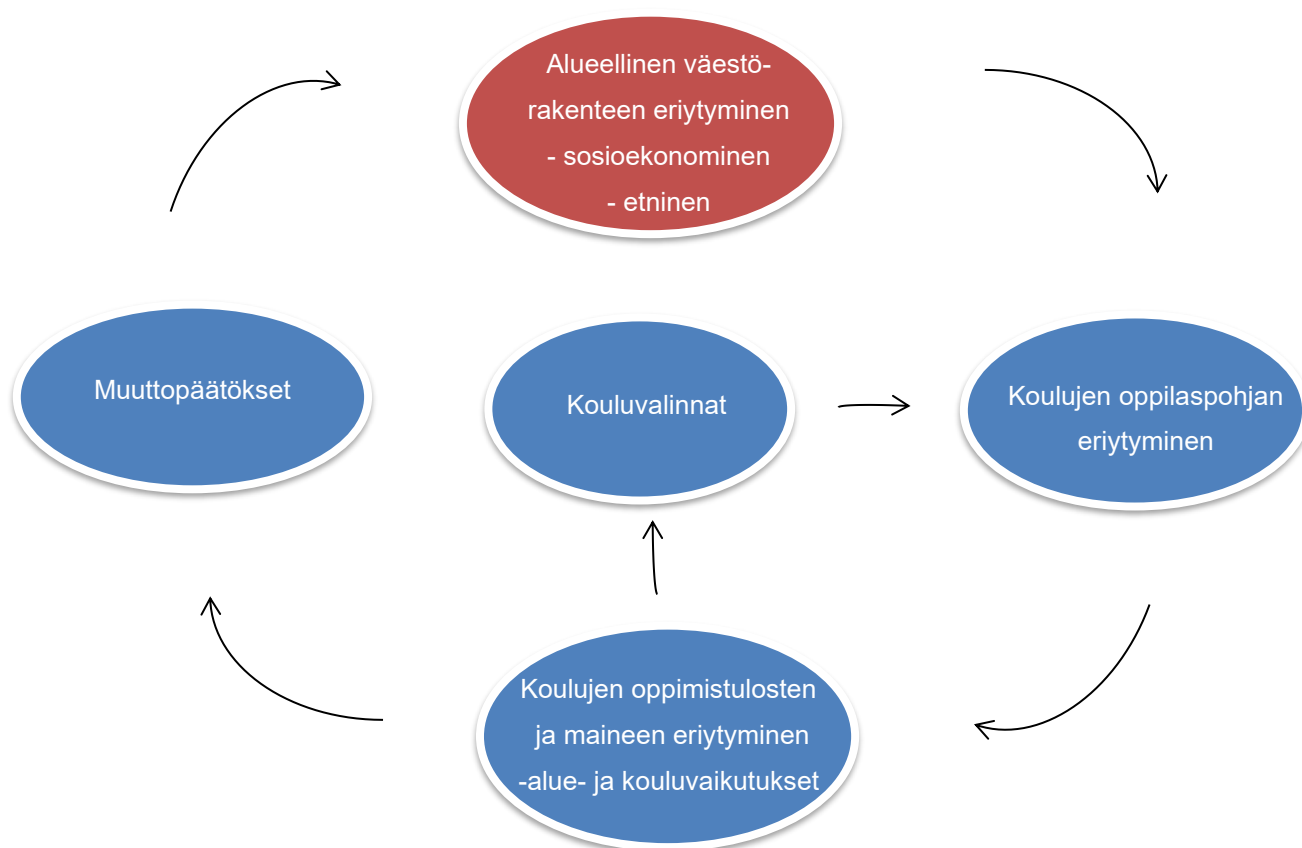
Keskeisempänä keinona erojen kaventamiseen ja mahdollisuuksien tasa-arvon turvaamiseen käytetään koulujen tarveperusteista rahoitusta, joka tällä hetkellä perustuu pääosin oppilasmääriin ja kuntakohtaisiin väestön piirteisiin. Opetus- ja kulttuuriministeriön tavoitteena on tulevaisuudessa huomioida laajemmin sosiaalisen toimintaympäristön vaikutus koulujen toimintaedellytyksiin. Osana valtionosuusjärjestelmän uudistamista selvitetään perusopetuksen valtionosuuden perusteet tavoitteena tasa-arvoisen ja tasalaatuisen perusopetuksen saatavuuden varmistaminen myös jatkossa. Uudistuksen tavoitteena on perustaa perusopetuksen rahoitus koulujen toimintaympäristöä kuvaaviin indikaattoreihin, kuten aikuisväestön koulutustasoon, maahanmuuttajien väestöosuuteen sekä työttömyysasteeseen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012a, b.)

### 3 Koulutuksellinen eriarvoisuus Suomessa

Alueellisen eriytymisen on havaittu olevan dynaaminen prosessi, johon vaikuttaa niin eri väestöryhmien muuttopäätökset ja niihin vaikuttavat resurssit, rajoitteet, preferenssien muutokset sekä paikallisen toimintaympäristön hallinnolliset, alueelliset, sosiaaliset ja taloudelliset rakenteet (Kaplan & Holloway 2001). Aiemmat tutkimukset (Jakku-Sihvonen & Kuusela 2002; Bernelius 2013) osoittavat, kuinka yhteiskunnallinen ja alueellinen eriytyminen haastaa perusopetuksen niin paikallisella kuin kansallisellakin tasolla. Oppimistuloksiltaan sekä Suomen paras että heikoin koulu löytyvät molemmat pääkaupunkiseudulta, samalla kun oppilaiden sosiaalinen tausta on eriytynyt koulujen välillä. Merkittävää on, kuinka oppimistuloksia pystytään ennustamaan melko tarkasti pelkän koulun sijaintialueen väestörakenteen mukaan – sosioekonomiset taustatekijät näkyvät huolestuttavasti alueiden koulujen oppimistuloksissa. Esimerkiksi Helsingissä aikuisväestön koulutustasolla, sosiaalisella asuntotuotannolla sekä maahanmuuttajien määrällä pystytään selittämään jopa 70 % alakoulujen ja 60 % yläkoulujen oppimistulosten vaihtelusta. (Bernelius 2005, 17.) Heikolle koulumenestykselle altistavat tekijät, kuten aikuisväestön heikko koulutustaso, suuri maahanmuuttajien osuus, sosiaalinen asuntokanta, työttömyys sekä lastensuojelun asiakkaat, kasaantuvat usein alueellisesti. Koulutuksellisen hyvä- tai huono-osaisuuden voidaan nähdä näin olevan hyvin alueellistunut ilmiö, jonka osatekijät ovat merkittävästi yhteydessä toinen toisiinsa, ja heijastuu myös koulutuksellisiin ilmiöihin. (Bernelius 2013, 21.) Esimerkiksi Helsingissä alueellisen eriytymisen on havaittu olevan jo niin merkittävää, että erot eri alueiden välillä voivat tuottaa yksilöiden taustatekijöistä riippumattomia vaikutuksia peruskoululaisten oppimistuloksiin ja koulutukseen kohdistuneisiin asenteisiin (Bernelius 2011).

Bernelius (2013, 77–78) kuvaa väitöskirjassaan alueiden välistä eriytymistä dynaamisena noidankehänä, jossa eriytyminen yhdellä osa-alueella ruokkii eriytymistä myös muilla ulottuvuuksilla (kuva 1). Tämän dynaamisen eriytymisprosessin mukaan eriytymisprosessin perustana nähdään kaupungin rakenteellinen eriytyminen, jolla tarkoitetaan väestöltään jakautuneita asuinalueita. Lähikouluperiaatteeseen nojaava kouluihin sijoittuminen tuo alueelliset erot näkyville koulujen oppilas pohjassa, ja samalla syntyneet oppilas pohjaerot heijastuvat koulujen oppimiseröjen ja maineen eriytymiseen. Koulujen eriytyneet oppimiserot ja niiden yhteys koulujen maineeseen vaikuttaa jälleen perheiden kouluvalintoihin, ja eriytymiskehityksen kannalta merkittävää on, kuinka keskimääräisesti koulutetumpien perheiden on havaittu olevan aktiivisempia ohjautumaan parempia oppimistuloksia

saavuttaviin kouluihin. Koulutusmotivoituneempien lapsiperheiden muuttopäätökset tuovat noidankehän takaisin alueelliseen väestörakenteen eriytymiseen. Positiivisessa kierteessä kehityskulku voi olla itseään vahvistava, jolloin oppimistuloksiltaan menestyvät ja koulutusorientoituneiden perheiden lapset sijoittuvat saman alueen kouluihin. Negatiivinen kehityskulku taas saa aikaan muista selvästi poikkeavia huono-osaistuneiden koulujen ryppäitä, kun oppimistuloksiltaan heikosti menestyvät oppilaat eriytyvät alueellisesti, samalla vahvistaen alueen koulujen heikkoa mainetta. (Bernelius 2013, 77–78.)



**Kuvio 1.** Koulu- ja kaupunkikehityksen noidankehä (mukaillen Bernelius 2013, 77).

Tämän tutkimuksen kannalta on olennaista havaita, kuinka kouluihin, joissa opiskelee paljon maahanmuuttajia, liitetään helposti suomalaisessa keskustelussa ennakkokäsityksiä erilaisista ongelmista ja oppimishaasteista, vaikkakin kansalaisuuteen ja etnisyyteen ei itsessään liity sosiaalisia ongelmia tai eroja oppimisen haasteita. Oppimisen haasteet ovat yleisimmin peräisin sosioekonomisesta huono-osaisuudesta sekä sen yhteydestä esimerkiksi kielellisiin haasteisiin.

Myös yllä esitettyssä mallissa (kuva 1) esitetty alueellinen kasautuminen yhdessä maahanmuuttajataustaisten alueellisen eriytymisen kanssa vaikuttaa siihen, että maahanmuuttajataustaiset oppilaat opiskelevat usein niissä kouluissa, joissa oppilasohjaus on muistakin tekijöistä johtuen pedagogisesti haastava. (Bernelius 2013, 21.) On kuitenkin huomioitava, kuinka erityisesti pitkäaikaisen alueellisen eriytymisen on havaittu uhkaavan maahanmuuttajataustaisen väestön kiinnittymistä taloudellisesti, sosiaalisesti ja kulttuurisesti ympäröivään yhteiskuntaan (Bolt ym. 170–171; Chetty & Hendren 2018) sekä hidastavan maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten kielen oppimista sekä ryhmien välisten kontaktien muodostumista suhteessa kantaväestöön (Vilkama 2011, 15). Jyrkän alueellisen eriytymisen ja huono-osaistuneella alueella kasvamisen on havaittu johtavan aikuisiällä näkyviin negatiivisiin vaikutuksiin niin koulutuksessa kuin työllisyydessä sekä vahvistavan ylisukupolvista huono-osaisuutta myös tulevaisuudessa (Chetty & Hendren 2018). Koulutuksellisen tasa-arvon näkökulmasta eri alueiden ja koulujen huono-osaisuuden kasautuminen nähdään suurena haasteena, jota vastaamaan on tärkeää tarkastella koulutuksellista tasa-arvoa ja sitä parantamaan tarkoitettuja toimenpiteitä myös yksittäisten koulujen tasolla (Bernelius & Huilla 2021, 17), johon tällä tutkimuksella pyritään.

## 4 Positiivinen erityiskohtelu osana koulutuspolitiikkaa

Positiivisella erityiskohtelulla pyritään vastaamaan tilanteeseen, jossa muodollinen tasa-arvo ei riitä takaamaan yhdenvertaisuuden toteutumista käytännössä. Muodollisella tasa-arvolla tarkoitetaan tässä yhteydessä tilannetta, jossa samassa tilanteessa olevia henkilöitä kohdellaan samalla tavalla. Kun muodollisen tasa-arvon mahdollistaminen ei riitä, tulee huomioida tosiasiallisen yhdenvertaisuuden mahdollistaminen, jolloin jonkin henkilön tai ryhmän asemaa tai olosuhteita pyritään parantamaan, mikäli ilman erityistoimia henkilö tai ryhmä on vaarassa jäädä eriarvoiseen asemaan. (Ojanen & Scheinin 2011, 228.) Positiivisella erityiskohtelulla pyritään ennen kaikkea takaamaan ihmisille ja ryhmille yhtäläiset mahdollisuudet yhteiskunnan tarjoamiin mahdollisuuksiin (Raunio 1995, 83). Positiivisen erityiskohtelun syntyhistoria sijoittuu 1930–1950-luvun Yhdysvaltoihin, jossa positiivisella erityiskohtelulla pyrittiin parantamaan syrjintää kohtaavien afroamerikkalaisten asemaa erityisesti koulutuksen ja työnteon piirissä. (Anderson 2004, 22.) Myöhemmin positiivinen erityiskohtelu ulottui myös Iso-Britanniaan, jolloin erityisesti Pohjois-Irlannissa pyrittiin parantamaan valtauskonnosta tällöin poikkeavien katolisten ja protestanttien yhdenvertaista asemaa työmarkkinoilla (McCrudden 1986). Positiivisen erityiskohtelun taustalla voidaan nähdä luvussa 2.1 esitetty John Rawlsin (1971) oikeudenmukaisuusteoria, jonka mukaan tasa-arvon mahdollistamiseksi yhteiskunnassa jaettavien etujen tulisi jakautua tasaisesti, ja eriarvoisuus on hyväksyttävää ainoastaan silloin, jos se parantaa huonoimmassa asemassa olevien olosuhteita (Rawls 2003). Teoria tukee vahvasti myös suomalaisen hyvinvointivaltion mallia, jonka perustana nähdään heikommassa asemassa olevien tukeminen, tavoitteena eriarvoisuuden ja syrjäytymisen ehkäiseminen (Kouvo 2014).

Koulutuksessa myönteisen erityiskohtelun lähtökohtana nähdään havainto siitä, kuinka koulujen oppilasohjan eriytyessä myös resurssitarpeet alkavat eriytyä. Erityiskohtelun tukimallilla pyritään vähentämään koulujen välille syntyneen oppilasohjan eriytymisen eli koulusegregaation vaikutuksia. Koulutuksellisen huono-osaisuuden riskeihin reagoivaa rahoitusta voidaan pitää yhtenä keskeisimmistä tavoista tukea koulutuksellista tasa-arvoa, samalla tasaten koulujen mahdollisuuksia tukea oppilaiden osaamista. Lisäksi myönteisellä erityiskohtelun rahoituksella pyritään aktiivisesti kaventamaan osaamisen ja hyvinvoinnin eroja kouluissa. (Bernelius 2021, 113–114.) Myönteisen erityiskohtelun tarve on tunnustettu myös kansainvälisesti, ja muun muassa OECD on nostanut erityiskohtelun rahoituksen porrastamisen yhdeksi keskeiseksi oppimisen tasa-arvon tukikeinoksi (OECD 2012:10). Suomessa tämän



kaltaisia rahoitusmalleja ovat 2000-luvulla olleet Opetus- ja kulttuuriministeriön hakemuserusteiset erityisavustukset, jotka vaihtelevat aina hallitusohjelmittain, sekä kuntien omat resursointimallit (Bernelius 2021, 114). Esimerkiksi Helsingin kaupungissa positiivisen erityiskohtelun resursointimallia on hyödynnetty jo 1990-luvulta alkaen, ja nykyinen Helsingin kaupungin positiivisen diskriminaation rahoitusmalli on otettu käyttöön vuonna 2008 (Bernelius 2013, 174). Positiivinen diskriminaatio saatetaan nähdä myös harhaanjohtavana ja kouluja toisistaan erottelevana terminä, sillä se voi ohjata käsitystä syrjinnästä, ja asettaa lisärahoitusta saavat koulut kielteiseen valoon. Bernelius korostaa Ylen (2019) haastattelussa, kuinka positiivinen diskriminaatio terminä voidaan korvata ennemmin tarvepohjaisella rahoituksella, joka viittaa paremmin siihen, kuinka tarpeiden vaihdellessa myös koulujen resursoinnissa tulee näkyä eroa. Esimerkiksi Hollannissa myönteisen erityiskohtelun kaltainen lisärahoitus huomioidaan koulun normaalina resurssitarpeena niillä alueilla, joissa on paljon työttömiä ja köyhyyttä, eikä sitä näin erotella erilliseksi lisäresurssiksi. (Yle 20.8.2019.)

#### **4.1 Positiivisen erityiskohtelun rahoitusmalli**

Tätä tutkimusta toteuttaessa positiivista erityiskohtelua toteutetaan valtakunnallisesti Opetus- ja kulttuuriministeriön ”Oikeus oppia” –hankkeella, joka tähtää suomalaisen varhaiskasvatuksen ja peruskoulutuksen tasa-arvoisuuden kehittämiseen, tavoitteena on kaventaa ja ennaltaehkäistä oppimiseroja sekä vahvistaa oppimisen tukea sitä tarvitseville. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2020.) Lukuvuoden 2021–2022 kehittämisohjelman taustalla nähdään pääministeri Sanna Marinin hallituksen ohjelman tavoite sivistyksen, koulutuksen ja osaamisen varmistamisesta yhteiskunnan perustana jatkossakin. Avustuksen tavoitteena on vahvistaa koulun merkitystä yhteisön kohtaamispaikkana sekä edistää hyvinvointia. Lisäksi sen avulla pyritään kiinnittämään huomiota tunnistettuun eriarvoistumiskehitykseen niin koulujen sisällä kuin välillä sekä alueellisesti erityisesti isojen kaupunkien sisällä ja eri alueiden välillä. Avustuksella pyritään kiinnittämään huomiota myös eriarvoistumiskehitykseen sukupuolten välisissä sekä maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten osaamiseroissa. Opetus- ja kulttuuriministeriö esittää, kuinka valtionavustus vahvistaa ”perusopetuksen toimintakulttuurin muutoksen, inklusion, oppimisen ja hyvinvoinnin, tasa-arvoisuuden, yhdenvertaisuuden, vuorovaikutuksen ja lähikouluperiaatetta sekä varmistamaan oppilaan opetuksen järjestämisen välttämätön ja riittävän varhainen tuki”. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2021.)

Tasa-arvoavustuksen hakemiseen ovat oikeutettuja kaikki ne kunnat ja kuntayhtymät sekä yksityiset yhteisöt, joilla esi- tai perusopetuksen järjestämislupa, ja avustus myönnetään opetuksen järjestäjäkohtaisesti kunkin hakemuksen perusteella käytettäväksi vuosille 2021–2022. Hakuvaiheessa opetuksen järjestäjän tulee jättää alustava suunnitelma siitä, mihin avustusta opetuksen järjestämisessä aiotaan käyttää. Valtionavustuksen kriteerien mukaisesti avustusta voidaan kohdentaa a) opettajien palkkaamiseen samanaikaisopettajiksi b) ryhmien jakamiseen ja jakotunteihin sekä c) avustajien palkkaamiseen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2021.) Valtionavustusta haettaessa kiinnitetään huomioita ennalta määriteltyihin indikaattoreihin, joiden mukaan alueen tarvetta positiiviselle erityiskohtelulle kartoitetaan. Indikaattoreina toimivat Tilastokeskukselta saatavat tilastotiedot tietyin postinumeroalueittain. Kerättäviä tietoja ovat 1) vain perusasteen suorittaneiden osuus 30–54-vuotiaiden ikäluokasta, 2) alueen työttömyysaste sekä 3) alueen vieraskielisten osuus. Valtion tasa-arvoavustusta kohdennetaan niille kouluille, joissa vähintään yksi kolmen indikaattorin keskiarvosta ylittyy kansallisesta keskiarvosta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2021.)

Valtakunnallisen tasa-arvorahoituksen lisäksi myös kunnilla on merkittävä rooli koulutuspoliittisina toimijoina ja eriytymiskehityksen ohjaajina. Jo 1980-luvun lopulta lähtien suoran kansallisen ohjauksen vähentyessä kunnilla on ollut yhä suurempi vastuu peruskoulun kaltaisten peruspalvelujen järjestämisessä. Kuntien päättäessä itse tavoista, joilla peruspalveluita kunnan sisällä tuotetaan, ovat ne kehittäneet toisistaan erottuvia toimintapolitiikkoja ja käytäntöjä muun muassa asuinpaikkaan, sukupuoleen ja väestöryhmiin kohdistuvan eriarvoistumiskehityksen näkökulmasta, joilla on ohjattu esimerkiksi haastavimmilla alueilla toimivien koulujen tukemista. (Kalalahti, Silvennoinen & Varjo 2014.) Myös tässä tutkimuksessa tarkasteltavassa eteläsuomalaisessa kaupungissa on valtion erityisavustuksen lisäksi käytössä kunnan omarahoitteinen myönteisen erityiskohtelun määräraha, jonka tehtävänä on täydentää koulujen perusrahoitusta kohdentaen tukea kunnan sisällä sitä eniten lisäresursseja vaativille kouluille. Määrärahaa jaetaan kunnan koulujen välillä ennalta määriteltyjen indikaattorien perusteella. Indikaattoreina toimivat koulun oppilasmäärä, vieraskielisten oppilaiden määrä, integroitujen erityisen tuen oppilaiden määrä sekä tehostetun tuen oppilaiden määrä. Rahoituksen kokonaissumma on vaihdellut jonkin verran vuosittain, ja esimerkiksi vuonna 2019 se on ollut noin 2 miljoonaa euroa. (Kaupungin pöytäkirja 2019.)

## 4.2 Positiivisen erityiskohtelun vaikuttavuuden arviointi

Positiivisen erityiskohtelun vaikuttavuutta arvioitaessa on huomioitava, kuinka tasa-arvon abstraktius haastaa sen toteutumisen arviointia. Bernelius esittää Ylen (2019) haastattelussa, kuinka erityisesti hyödyn ja tuloksen arviointi osoittautuu tasa-arvon kaltaisen abstraktin käsitteen tutkimuksessa vaikeaksi. Bernelius korostaakin, kuinka positiivisen erityiskohtelun tuomien hyötyjen arvioimiseksi tulisi aktiivisesti kuunnella opettajia, jotka osaavat parhaiten tulkita sitä, mihin koulu yhteisössä tarvitaan tukea.

Aiempien tutkimusten (esim. Silliman 2017; Helsingin kaupungin arviointikertomus 2021) valossa voidaan kuitenkin todeta, että positiivisen diskriminaation kaltaisella koulujen lisäresursoinnilla on havaittu olevan olennainen rooli koulutuksellisen tasa-arvon tukemisessa. Erityisesti haastavimmilla alueilla toimivissa kouluissa, joissa maahanmuuttajien osuus ylittää kolmasosaan tai sitä merkittävästi korkeammalle, ja jossa on lähtökohtaisesti enemmän erityisen tuen oppilaita, positiivisen erityiskohtelun määrärahan tuoma lisäresurssi on merkittävä, jopa 13–19 %. Keskisuudessa, opetushenkilöstöltään noin 20 työntekijän kokoisessa koulussa lisäresurssin vaikutus on parhaimmillaan jopa neljä opettajaa enemmän, kuin koulussa, joka ei saa tukea. (Kaupungin pöytäkirja 2019.) Helsingin kaupungin arviointikertomuksen (2021) mukaan Helsingin kouluissa PD-rahalla on pystytty tukemaan erityisesti lisähenkilöstön palkkaamista kouluihin, ja tätä kautta varmistettu oppilaiden yksilöllisempi tukeminen sekä mahdollistettu pienempiä ryhmäkokoja. Määräraha on helpottanut rahoituksen kohdentamista koulutasolla, ja mahdollistanut resurssien kohdentamisen kouluissa sitä eniten tarvitseville ryhmille. Arviointikertomukseen haastateltujen rehtoreiden mukaan määrärahalla on pystytty tasoittamaan kaupunkirakenteesta johtuvia alueellisia hyvinvointieroja peruskouluissa. (Helsingin kaupungin arviointikertomus 2021, 34–35.)

Myös Sillimanin (2017) tutkimus osoittaa, kuinka pienelläkin lisärahoituksella voidaan saada aikaan suuria vaikutuksia mahdollisuuksien tasa-arvon edistämiseksi. Positiivisen diskriminaation määrärahoilla on tuettu erityisesti maahanmuuttajataustaisten oppilaiden siirtymistä toisen asteen koulutukseen Helsingissä. Tutkimuksen mukaan vuonna 2008 noin joka kolmas maahanmuuttaja ei jatkanut Helsingissä toisen asteen koulutukseen. Positiivisen diskriminaatiomallin ansiosta tämä osuus laski vuoteen 2019 mennessä viidenneksellä. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden lisäksi tutkimustulosten perusteella määrärahalla on

pystytty tukemaan myös suomenkielisten poikien siirtymistä toisen asteen koulutukseen. Silliman tuo tutkimuksessaan esiin myös tämän tutkimuksen kannalta olennaisen näkemyksen siitä, kuinka niinkään lisärahoituksen määrällä ei ole koulutasolla merkitystä, ellei määrärahoja kohdenneta kouluissa harkitusti, ja mahdollisuuksien tasa-arvoon tähdäten. (Silliman 2017, 6, 24.)

On kuitenkin huomion arvoista havaita, ettei positiivisen erityiskohtelun määrärahoilla pystytä täysin tavoittamaan koulusegregaation etenemistä tai reagoimaan kumuloituvan alueellisen huono-osaisuuden tasoon. Muun muassa Berneliuksen (2013) tutkimuksen mukaan kaupungin aluekohtaisen resursoinnin ei ole aina havaittu ottavan huomioon alueiden huono-osaisuuden eli sosioekonomisten resurssien puutteiden tuottamia haasteita alueen kouluille. Tätä havaintoa tukee tutkimuksessa noussut havainto siitä, kuinka huono-osaisten alueiden koulut saattavat joissakin tapauksissa jäädä vaille lisäresursseja, ellei niissä opiskele erityisryhmiin, kuten erityisoppilaisiin, kuuluvia oppilaita. Bernelius esittää, kuinka erityisesti kantaväestön asuttamalla huono-osaisuuden leiman saaneilla alueilla koulun saama rahoitus saattaa olla hyvin samalla tasolla kuin merkittävästi vähemmän haastavien alueiden kouluilla. (Bernelius 2013, 199–216.)

Aiempi tutkimus on keskittynyt lähinnä eriytymiskehitykseen, koulutusvalintojen tuomaan alueelliseen eriytymiseen sekä eriytymisen aiheuttamiin oppimistuloseroihin erityisesti pääkaupunkiseudulla. Lisäksi aiemmassa tutkimuksessa on tarkasteltu positiivisen diskriminaation tuomia hyötyjä, mutta laajempi tutkimustieto siitä, miten positiivisen erityiskohtelun mallia on käytännöntasolla hyödynnetty kouluissa, on yhä puutteellista. (ks. Bernelius 2013; Silliman 2017) Aiemman tutkimuksen keskittyminen nimenomaan pääkaupunkiseudulle jättää tutkimuksellisia aukkoja positiivisen diskriminaatiomallin toteuttamiselle muualla Suomessa. Tällä tutkimuksella pyrittiin laajentamaan tutkimustietoa koulutuksellisen positiivisen erityiskohtelun toteuttamisesta nimenomaan koulutasolla.

## 5 Tutkimuksen toteuttaminen

### 5.1 Tutkimuskysymykset

1. Kuinka positiivisen erityiskohtelun mallia käytännössä toteutetaan kouluissa?  
Tutkimuskysymyksen tarkoituksena on selvittää, mille osa-alueille määrärahaa kohdennetaan lukuvuonna 2021–2022, ja millä perustein. Lisäksi selvitetään, kuka tai ketkä määrärahan jakoperusteista koulussa päättävät.
2. Pystytäänkö positiivisen erityiskohtelun mallilla tukemaan koulutuksellista tasa-arvoa?  
Tutkimuskysymyksen avulla pyritään selvittämään, kuinka merkitykselliseksi koulujen rehtorit kokevat positiivisen erityiskohtelun määrärahan osana koulutuksen järjestämistä ja mahdollisuuksien tasa-arvon tukemista. Lisäksi selvitetään, olisiko määrärahan avulla toteutetut toimet olleet mahdollista toteuttaa, mikäli positiivisen erityiskohtelun kaltaista määrärahaa ei koululle jaettaisi.
3. Millaisia kehityskohtia positiivisen erityiskohtelun mallille nähdään tulevaisuudessa?  
Kolmas tutkimuskysymys pyrkii selvittämään, millaisia kehityskohtia rehtorit näkevät positiivisen erityiskohtelun mallille tällä hetkellä.

### 5.2 Tutkimusjoukon kuvaus

Tähän tutkimukseen valikoitui yhteensä kymmenen suomenkielistä alakoulua, jotka saivat eräässä eteläsuomalaisessa kaupungissa määrällisesti eniten positiivisen diskriminaation määrärahaa vuosina 2018–2019, joka oli tutkimuksen aloitushetkellä ajankohtaisin tieto määrärahojen jakautumisesta tutkimuskohteeksi valikoituneen eteläsuomalaisen kaupungin pöytäkirjassa. Tutkimukseen valikoituneiden koulujen rehtoreiden halukkuutta osallistumista tutkimukseen kartoitettiin aluksi sähköpostin, ja lopuksi puhelun välityksellä. Kuusi rehtoreista vastasi halukkuudestaan osallistua tutkimukseen, kaksi kieltäytyi vedoten muun muassa aikataulullisiin syihin, ja kahta rehtoreista ei onnistuttu tavoittamaan lainkaan. Lopulta tutkimukseen osallistui tällöin kuusi rehtoria kymmenestä. Rehtorit olivat työskennelleet opetuslalla kymmenestä vuodesta kahteenkymmeneen vuoteen ja rehtorin tehtävissä vaihtelevasti yhdestä vuodesta viiteentoista vuoteen, pois lukien rehtori 3, joka oli työskennellyt rehtorin virkaa aiemmin apulaisrehtorina kahden vuoden ajan ja siirtynyt vasta rehtorin

tehtäviin noin kuukausi enne haastattelun ajankohtaa. Rehtori oli kuitenkin myös aiemmissa tehtävissään ollut aktiivisesti mukana vastaamassa määrärahan kohdentamisesta samassa koulussa, jolloin hänellä voitiin tämän tutkimuksen näkökulmasta olettaa olevan riittävä tietämys positiivisen erityiskohtelun mallin toteuttamisesta ja kohdentamisesta koulussa. Tutkimusjoukoksi valikoitui nimenomaan koulujen rehtorit, sillä he ovat vastuussa siitä, mihin määrärahaa koulun sisällä kohdennetaan ja millä perusteilla. Lisäksi rehtoreilla on vastuu opetuksen järjestämisestä, tietämys koulun toiminnasta ja oppilasohjasta sekä objektiivinen ja kokonaisvaltainen näkemys opetuksen tarpeista. Haastateltavia voidaan tässä tutkimuksessa pitää positiivisen diskriminaatiomallin asiantuntijoita, ja heidän asiantuntijuutensa määrittyy nimenomaan ammatillisen aseman kautta (Alastalo, Åkerman & Vaittinen 2017). Tutkimukseen valikoitui pelkästään suomenkielisiä alakouluja, sillä kaksikielisten alakoulujen vertailu tässä tutkimuksessa ei olisi relevanttia, sillä määrärahan kohdentamisen kriteeristöön kuuluu osaksi myös kaksikielisten oppilaiden määrä, jolloin koulut eivät olisi olleet vertailukelpoisia suomenkielisten koulujen kanssa.

Taulukko 1. Tutkimukseen osallistuneet ja heidän aiempi kokemuksensa opetusosalalla

Rehtori 1	Mies, useampien vuosien kokemus opetusosalta opettajana, rehtorina 10 vuotta
Koulunjohtaja 1	Nainen, toiminut erityisluokanopettajana erityiskoulussa 20 vuotta, koulunjohtajana 6 vuotta
Koulunjohtaja 2	Mies, toiminut luokanopettajana 10 vuotta, koulunjohtajana 15 vuotta
Rehtori 2	Mies, toiminut perusopetuksen aineenopettajana 10 vuotta, luokanopettajana ja apulaisrehtorina 6 vuotta, rehtorina 3 vuotta

Rehtori 1	Mies, useampien vuosien kokemus opetusosalta opettajana, rehtorina 10 vuotta
Rehtori 3	Nainen, toiminut opetusosalalla 16 vuotta, 5 vuotta apulaisrehtorina ja opettajana, rehtorina yhden vuoden
Rehtori 4	Nainen, toiminut aineen- ja luokanopettajana 18 vuotta, apulaisrehtorina vuoden ja rehtorina noin yhden kuukauden

### 5.3 Tutkimusmenetelmä

Tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella koulun rehtoreiden henkilökohtaisia näkemyksiä ja toimintatapoja positiivisen erityiskohtelun mallin toteuttamisesta, joten kvalitatiivinen eli laadullinen menetelmä ominaisuuksiltaan soveltui tähän tutkimukseen määrällistä tutkimusmenetelmää paremmin. (Hirsjärvi & Hurme 2015, 22.) Haastattelulla pystyttiin syventymään rehtoreiden subjektiivisiin kokemuksiin, ja saavuttamaan sellaista kokemukseräistä tietoa, jossa rehtoreiden asiantuntijuutta positiivisen erityiskohtelun mallin toteuttamisesta pystyttiin hyödyntämään. Laadullista menetelmää käytetäänkin usein silloin, kun tutkittavien subjektiiviset kokemukset ja näkökulmat ovat tutkittavan aiheen näkökulmasta kiinnostavia (Puusa & Juuti 2011, 47). Tässä tutkimuksessa haastateltavalla oli aiheen asiantuntijana haastattelijaa enemmän tietoa aiheesta, jolloin oli tärkeää antaa haastateltavalle tilaa jakaa omia näkemyksiään ja kokemuksiaan mallin toiminnasta. Samalla tutkija pystyi esittämään aiheesta jatkokysymyksiä keskustelussa esille nousseiden teemojen pohjalta. Laadullisella tutkimuksella pystyttiinkin tässä tutkimuksessa tutkimaan hyvin sellaista aihetta, jonka vastaukset eivät olleet tutkijalle ennalta arvattavissa. (Hirsjärvi & Hurme 2015, 35.)

### 5.4 Aineistonkeruu

Haastattelu toteutettiin puolistrukturoituna teemahaastatteluna. Haastattelulla pystytään tuomaan esille haastateltavan omakohtaisia näkemyksiä ja kokemuksia valitusta tutkimusaiheesta. Haastattelutilanne on aina vuorovaikutuksellista, kahden ihmisen välistä

kommunikointia, joka perustuu kielen käyttöön ja ilmaisuun (Hirsjärvi & Hurme 2000, 49). Haastattelumenetelmistä teemahaastattelu tiedonkeruumenetelmänä valittiin tähän tutkimukseen, sillä sen käyttö soveltuu erityisesti tutkimuksiin, joissa halutaan saada selville tietoa vielä vähän tunnetusta aiheesta. (Metsämuuronen 2005; 226). Tutkimusaiheen tuntemattomuuden vuoksi haastattelun aloitustilanteessa ei pystytty ennustamaan, millaista tietoa rehtoreilta tullaan aiheesta saamaan. Teemahaastattelun avulla pyrittiinkin saamaan selville rehtoreiden henkilökohtaisia kokemuksia mallin toiminnasta kunta ja koulutasolla, ja sen mahdollisista kehityskohteista tulevaisuudessa. Teemahaastattelun on todettu soveltuvat erityisesti vielä tuntemattoman aiheen selvittämiseen sekä henkilökohtaisten näkemysten selvittämiseen. (Hirsjärvi & Hurme 2015, 35). Toteutetussa puolistrukturoidussa haastattelussa haastattelukysymykset olivat kaikille haastateltaville samat, mutta jatkokysymyksiä voitiin esittää yksilöllisesti haastattelun edetessä. Haastattelut noudattivat pitkälti haastattelulle asetettuja teemoja, vaikkakin ajoittain keskustelu eteni esimerkiksi koulutuspolitiikan teemoihin laajemmin valtakunnallisella tasolla. Huomattavaa on, kuinka teemahaastattelun olennaisena piirteenä voidaan pitää haastattelijan lisäksi haastateltavan tehtävää omilla vastauksillaan tarkentaa ja syventää tutkijan valitsemaa teema-alueita. Haastateltava tällöin myös omilla tarkentavilla kysymyksillään on merkittävässä roolissa haastattelun suunnan ohjaamisessa. (Bell 2006, 261).

Viisi ensimmäistä haastattelua toteutettiin maaliskoukokuussa 2021, jolloin positiivisen erityiskohtelun määrärahan haku oli ollut käynnissä helmi-maaliskuun aikana. Tämä mahdollisti sen, että haastateltavilla rehtoreilla ja koulunjohtajilla oli ajankohtainen muistikuva siitä, mihin ja millä perustein määrärahoja seuraavaksi lukuvuodeksi haettiin. Kuudes haastattelu suoritettiin aikataulullisista syistä johtuen vuoden 2021 lokakuussa. Haastattelut toteutettiin etäyhteyksien avulla Microsoft Teams -sovellusta hyödyntäen. Haastattelun aluksi tutkija esitteli itsensä haastateltaville ja kertoi tutkimuksen aiheesta, ja varmisti, että jokainen haastateltava ymmärsi käsitteen ”positiivinen erityiskohtelu” tai ”positiivinen diskriminaatio”, ja että he olivat työssään olleet aktiivisesti tekemisissä positiivisen erityiskohtelun mallin kanssa. Haastateltaville kerrottiin, että kaikki haastattelut nauhoitetaan. Kaikki haastattelut äänitettiin sanelunauhurilla, ja keskeinen aineisto litteroitiin. Asiasisällön näkökulmasta epäoleelliset sisällöt, kuten ylimääräiset täytesanat puheessa, jätettiin litteroinnin ulkopuolelle. Kokonaisuudessaan aineisto käsittää 194 minuuttia ääninauhaa. Tutkittavien anonymiteetin turvaamiseksi litteroidut haastattelut koodattiin numeroin, ja mahdolliset nimet poistettiin litteroinneista.



Haastattelutilanteiden toteutuksessa tutkimuksen näkökulmasta huomion arvoista on, kuinka yksi rehtoreista (1) toi esille, että hän oli valmistautunut haastatteluun avaamalla positiiviseen diskriminaatiomalliin ja sen toteutukseen liittyviä dokumentteja, yksi koulunjohtajista (2) taas halusi tuoda haastattelutilanteen aloituksessa esiin, kuinka ei ollut lainkaan valmistautunut haastattelutilanteeseen, ja hän koki valmiutensa mallin tuntemiseen nimenomaan oman koulunsa tasolta. Haastattelutilanteessa kyseisellä koulunjohtajalla oli asiantuntemusta vastata jokaiseen haastattelukysymykseen kattavasti.

## 5.5 Aineiston analyysi

Haastattelun analyysin voidaan ajatella alkavan jo haastatteluvaiheessa, kun tutkija kuulee, millaisia näkemyksiä haastateltavilla henkilöllä on tutkittavasta aiheesta. Haastattelujen analysointia lähdettiin toteuttamaan mahdollisimman pian haastattelujen jälkeen, jotta tutkijan kokonaiskuva haastatteluista säilyi mahdollisimman tarkasti mielessä. Aineiston analyysivaiheessa tutkimushaastattelut kuunneltiin nauhurilta useampaan kertaan ennen litteroinnin aloittamista, jotta haastattelujen kokonaiskuvaa oli mahdollista hahmottaa paremmin. Litteroinnin avulla tutkija tutustuu aineistoonsa paremmin, ja samalla suurelta tuntuva aineistomassa muuttuu helpommin hallittavaksi (Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen 2010, 13–14). Litteroinnin tukena käytettiin Office Wordin sanelutoimintoa, joka kirjasi automaattisesti äänitettä tekstiksi. Sanelutoiminto vaati tutkijalta tarkkuutta ja reagoitakykyä mahdollisiin virheisiin tekstin tuotossa, ja toisinaan sanelin saattaa myös jättää kirjoittamatta äänitteestä pätkiä. Sanelin toimi kuitenkin onnistuneesti tutkijan tukena litterointia tehtäessä. Litteroinnin loppuvaiheessa litteroinnin laatu ja luotettavuus tarkistettiin lapuksi kuuntelemalla nauhoite uudelleen, ja mahdolliset virheet korjattiin, jotta lopulta litteroitu haastattelu vastasi sanatarkasti haastattelua. Litteroitua aineistoa tuli kokonaisuudessaan 28 sivua (fontti 12, riviväli 1).

Tutkimuksen analyysitavaksi valikoitui teemoittelu, joka on yksi sisällönanalyysin tekniikoista. Teemoittelun avulla aineistosta nostetaan esiin toisiinsa yhteneviä aihekokonaisuuksia, joita voidaan teemoitella erillisiin ryhmiin, ja tarkastella ryhmien tarjoamaa antia tutkimukselle (Tuomi & Sarasjärvi 2018, 93). Teemoittelu aloitetaan erottelemalla aineistosta tutkimusongelman kannalta olennaiset teemasisällöt (Eskola, Suoranta 2005, 174). Teemoja lähdettiin tässä työssä luokittelemaan aineistolähtöisesti. Analyysi aloitettiin aineiston

ryhmittelyllä haastattelurungossakin esiintyviin ennalta määriteltyjen teemojen, tutkimusprosessin aikana muotoutuneiden sekä näitä tarkentavien alateemojen mukaan (Boeije 2010).

## 5.6 Eettiset ratkaisut

Hyvää tieteellistä tutkimusta luonnehtii suunnitelmallisuus, tutkimuksessa tehtyjen valintojen perustelevuus sekä tutkijan oma sitoutuminen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 149–150). Tutkimuksen tekoa pohjattiin ennen tutkimuksen aloittamista kirjoitettua tutkimussuunnitelmaa koko tutkimuksen ajan, ja tutkijan tekemät tutkimuksen etenemiselle keskeiset valinnat pyrittiin perustelemaan mahdollisimman tarkasti tutkimuksen eri vaiheissa. Tutkimukseen valikoituneet haastateltavat olivat tässä tutkimuksessa tarkoin valittuja, ja heitä lähestyttiin sähköpostin välityksellä, jossa esiteltiin tutkimuksen tarkoitus, ja tuotiin esille tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuus sekä anonymiteetin säilyminen. Suomessa tutkimuksen asianmukaisuutta ohjaa muun muassa opetus- ja kulttuuriministeriön tutkimuseettinen neuvottelukunta (Hirsjärvi ym. 2009, 23), ja tämän tutkimuksen toteutuksessa noudatettiin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) laatimaa hyvää tieteellistä käytäntöä. Tutkimuseettinen neuvottelukunta määrittelee yhdeksän hyvän tieteellisen käytännön perusperiaatteita, joista tämän tutkimuksen kannalta keskeisempiä ovat: 1) rehellisyyteen ja yleiseen huolellisuuteen pyrkiminen niin aineiston keräämisessä, säilyttämisessä, esittämisessä sekä tulkitsemisessä. Tutkimustyössä kiinnitettiin erityistä huomiota huolellisuuteen ja tarkkuuteen, ja tutkimusta käsiteltiin ja arvioitiin tieteelliselle tiedolle annettujen vaatimusten edellyttämällä tavalla. Haastateltavien nauhoitteet säilytettiin asianmukaisesti tietoturvakäytäntöjä noudattaen, ja ne poistettiin lopullisen litteroinnin valmistuttua. Lisäksi haastateltavat pysyivät tutkimuksen toteuttamisvaiheessa nimettöminä litterointivaiheesta lähtien, ja heidän anonymiteettiaan kunnioitettiin tutkimusta toteuttaessa. Tutkimuksessa myös tutkimukseen valikoitunut kaupunki pidettiin anonyyminä, jotta tutkimukseen valikoituneiden koulujen ja rehtoreiden anonymiteetti pystyttiin varmistamaan. 2) tieteellisen tutkimuksen toteuttaminen kriteerien mukaisten ja eettisten tieteellisesti sovelletuin menetelmin sekä 3) aiempien tutkimuksien tieteellinen käyttö, tutkijaa ja hänen työtään kunnioittaen, ja oikeita viittauskäytäntöjä käyttäen. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012.)

Tutkimuksen eettisyyden näkökulma nousee esiin myös ihmisiä ja heidän henkilökohtaisia näkemyksiään tutkittaessa, jolloin tutkimuksen toteutuksessa tuli huomioida myös

tutkimuseettisen neuvottelukunnan ihmistieteitä koskevat ohjeistukset. Haastateltavien osallistuminen tutkimukseen oli täysin vapaaehtoista, ja heille kerrottiin jo tutkimuskutsun ohessa tietoja tutkimuksen sisällöstä ja toteutustavoista. Haastateltavilla oli myös täysi mahdollisuus kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta tai vetäytyä tutkimuksesta haastatteluvaiheessa halutessaan pois. Haastattelutilanteessa tuotiin esille, kuinka tutkimus äänitetään, ja miten tutkimusaineistoa tullaan jatkossa käsittelemään luottamuksellisesti, tutkittavien anonymiteetit säilyttäen. (TENK 2019, 7–13.) Tutkimuksen luotettavuutta on pyritty lisäämään myös kertomalla mahdollisimman tarkkasti tutkimuksen kulusta ja kuvaamaan niitä valintoja, joilla tutkimusta on viety eteenpäin. Tutkimuksessa on käytetty myös runsaasti suoria haastatteluteiteita, jolloin lukija pystyy tekemään myös omaa tulkintaansa. (Hirsiniemi ym. 2009, 232–233.)

Tämän tutkimuksen tuloksilla ei pyritä esittämään yleistävää näkemystä, sillä tutkimus toteutettiin yhden eteläsuomalaisen kaupungin alueella, jonka asuinalueet ja koulut saattavat erota huomattavasti muista kaupungeista. Myös jokaisen henkilön kertoma näkemys on aina hänen kokemuksensa ja rekonstruoima käsitys ilmiöstä (Puusa 2011, 77). Tästä syystä tutkimustulosten osalta tulee huomioida, ettei tuloksilla yritä esittämään yleistettäviä näkemyksiä myönteisen erityiskohtelun mallin toiminnasta esimerkiksi muissa kaupungeissa.

## 6 Tutkimuksen tulokset

### 6.1 Määrärahojen kohdentamisesta vastaavat henkilöt

Rehtorit ja koulunjohtajat toteuttivat määrärahojen kohdentamisen suunnittelutyötä sekä itsenäisesti (n=3) että koulun henkilöstön tukea hyödyntäen (n=3). Suunnittelutyön tukena käytettiin muun muassa erilaisia johtoryhmiä, joiden kokoonpano vaihteli vuosittain. Tärkeimpänä yhteistyökumppanina määrärahojen suunnittelutyössä pidettiin erityisopettajaa. Haastatteluissa nousi esiin, kuinka erityisopettajien koettiin tietävän tarkimmin tukea tarvitsevien oppilaiden tarpeet kouluissa. Erityisopettajia pidettiin myös puolueettomina arvioijina, sillä heillä koettiin olevan mahdollisuus nähdä tuen tarpeen kokonaiskuva rehtorin 1 ja koulunjohtajan 2 mielestä yksittäistä luokanopettajaa paremmin. Tämän koettiin johtuvan siitä, että yksittäinen luokanopettaja suuntaa katseensa helpommin pelkästään omaan luokkaansa ja sen oppilaisiin. Toisaalta erityisesti koulunjohtaja 2 toi haastattelussa esiin, kuinka luokanopettajia ei tarvittu suunnittelutyön tueksi siitäkään syystä, että luokanopettajilla olevan tiedon koettiin tulevan esille jo muuta kautta. Hän koki erityisesti erityisopettajilla olevan olennaisin tieto siitä, missä kukin ryhmä tai oppilas yksilöllisesti tarvitsivat tukea esimerkiksi eri oppiaineissa.

Meil on johtoryhmä mis on koulujohtaja, varajohtaja ja sitten kahden vuoden välein opettaja vaihtuu siihen. Johtoryhmä tekee päätöksiä, mutta se linjaus tulee käytännössä aika paljon tietysti minulta. Mut johtoryhmä tavallaan hyväksyy sen päätöksen. Ja toisaalta mä niinku tavallaan perustelen niit päätöksiä... Eli johtoryhmä ja sitte erityisopettajan kanssa käydyt keskustelut, siinä se päätös on. Luokanopettajat ei paljoakaan siihen valintaa pääsee vaikuttamaan juuri siitä syystä että se kaikkienensa tässä se tieto tulee jo muuta kautta.

– koulunjohtaja 2

Toisinaan määrärahan kohdentamiseen liittyvä keskustelu koettiin myös tietynlaisena arvokeskusteluna siitä, mikä koulussa nähtiin oppilaiden yksilöllisen tukemisen kannalta olennaisena keinona. Rehtori 2 asetti haastattelussa vastapareiksi esimerkiksi jakotuntien tai yhden uuden henkilön palkkaamisen kouluun.

Tavallaan se et jakotunnit on merkityksellisiä ja merkityksellinen keino auttaa oppilaiden tukemisessa, mut sit taas se et siin on oma puolensa. Jos meil on käytettävissä 20 tuntia niin jaetaanko jokaselle opelle tai luokalle yksi jakotunti vai

palkataanko koko kouluun yksi aikuinen lisää, et tämmöset jakaa selvästi mielipiteitä.

– rehtori 2

Edellä esitetyt valinnat jakoivat opettajakunnassa mielipiteitä, joita rehtorin piti yhdessä heidän kanssaan aktiivisesti pohtia. Tämän kaltaisissa tilanteissa korostui haastatteluiden mukaan rehtorin tai koulunjohtajan tehtävä valmistella määrärahoja koskevaa keskustelutilaisuutta etukäteen. Esimerkiksi koulunjohtaja 2 ja rehtori 3 kokosivat etukäteen omia näkemyksiään määrärahojen kohdentamisesta esitykseen, jonka kävivät tämän jälkeen yhdessä suunnittelutyöstä vastaavan työryhmänsä kanssa läpi.

Rehtori 1, rehtori 3 sekä koulunjohtaja 1 tekivät suunnittelutyötä pääsääntöisesti yksin. Syynä tähän oli muun muassa se, että muun henkilöstön työkuorma koettiin jo muutenkin suurena. Samalla erityisesti rehtori 1 koki, että rehtori pystyy objektiivisimmin katsomaan koulun tarpeita ja hahmottamaan kokonaiskuvaa oppilaista ja tuen tarpeesta. Samalla kun hän korosti itsenäisen suunnittelutyön objektiivisuutta, toi hän kuitenkin esille näkemyksen siitä, kuinka rehtorin kannattaa käyttää suunnittelutyönsä tukena tarvittaessa myös muuta koulun henkilöstöä.

Itsekseen teen, sen verran on työllistettyä väkeä ympärillä, ja apulaisrehtoreilla on omat kakkunsa, niin oon nähnyt tän viisaammaksi tällä kertaa, näin mä oon tehnytkin muutaman vuoden ja se on ihan fine. Tottakai mä tiedän mitä meillä halutaan ja otan ne huomioon... Kyllä rehtorilla tulee olla kokonaiskuva siitä. Rehtori on oikeastaan ainoa, joka pystyy katsomaan sitä [tuen tarvetta] objektiivisesti isoilla silmillä. Kaikki muut ihmiset katsoo sitä melko subjektiivisesti ja siitä vinkkelistä mitä hallitsee. Et kyl se yleistieto täytyy olla rehtorilla et kyl se rehtori on oikea henkilö sitä [määrärahan kohdentamista] määrittelemään. Tottakai rehtori voi käyttää tai kannattaa käyttää avuksi omaa henkilöstöään, kuraattoria, psykologia, erityisopettajaa...

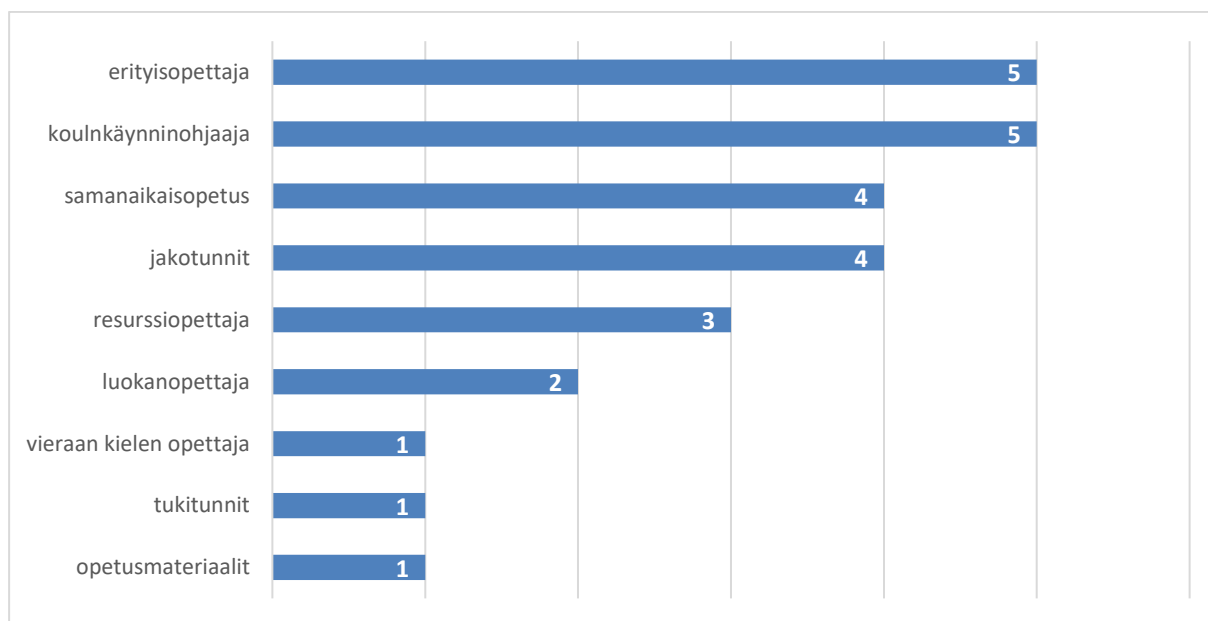
– rehtori 1

Haastattelujen perusteella voidaan todeta, kuinka rehtorit ja koulunjohtajat toteuttivat pääsääntöisesti määrärahaan liittyvää suunnittelutyötä yhteistyössä koulun muun henkilöstön kanssa, pois lukien rehtori 1, rehtori 3 ja koulunjohtaja 1, jotka toteuttivat määrärahan suunnittelutyöhön ja hakuprosessiin liittyvän työn pääosin itsenäisesti. Jokainen rehtoreista

kuitenkin korosti haastattelussa, kuinka viime kädessä päätökset siitä, mihin määrärahaa minäkin vuonna kohdennetaan, tekee koulun rehtori.

## 6.2 Positiivisen erityiskohtelun määrärahojen kohdentaminen lukuvuonna 2021–2022

Tutkimuksen mukaan positiivisen erityiskohtelun määrärahaa kohdennettiin koulutasolla lukuvuonna 2021–2022 yleisimmin erityisopettajien (n = 5) ja koulunkäynninohjaajien palkkaamiseen (n = 5). Tämän lisäksi kouluihin oli palkattu resurssiopettaja nimikkeellä toimivia opettajia (n = 3), luokanopettajia (n = 2) sekä yhteen kouluista ylimääräinen vieraiden kielten opettaja mahdollistamaan pienempiä luokkakokoja kielten tunneille. Näiden lisäksi määrärahalla oli pystytty toteuttamaan samanaikaisopettajuutta (n = 4), jakotunteja (n = 4) sekä tukitunteja (n = 1). Yksi rehtori nosti esiin, kuinka määrärahojen avulla oli hankittu myös opetusmateriaalia. Määrärahan kohdentaminen osa-alueittain on esitetty kuviossa 1.



Kuvio 1. Positiivisen erityiskohtelun määrärahan kohdentaminen kouluissa

Rehtorit ja koulunjohtajat nostivat haastatteluissa esille, kuinka positiivisen erityiskohtelun määrärahalla on pystytty palkkaamaan sekä erityisopettajia (n = 5) että resurssiopettajia (n = 3) tukemaan erityisesti yleisopetuksessa olevien erityistä ja tehostettua tukea tarvitsevien oppilaiden suoriutumista koulussa.

Mä oon hakemassa niin kun resurssiopettajaa joka työskentelis sitten vähän riippuen, meillä on muutama semmoinen vähän isompi luokka ja isompi luokkaste, jolla on paljon myös yleisopetuksessa niinku erityisen tuen oppilaita, siihen mä olen hakenut tämmöst resurssiopettajaa

– koulunjohtaja 1

Kohdennetaan sillä tavalla että tuota niin siitä otetaan niinku yks laaja-alainen erityisopettaja ja sen lisäksi yks opettaja käytännössä jakamaan opetusryhmää ja lisäksi vielä sitä hyödynnetään ohjaajaresurssin täydentämisessä... ja jakotunteihin.

– rehtori 2

... lisäksi meillä on resurssiopettaja nimikkeellä oleva erityisopettaja, joka käytännössä tekee laaja-alaisen erityisopettajan työtä. Yksi kieltenopettaja, jolla saadaan myös kieltenopetukseen pienempiä ryhmiä.

– rehtori 3

Erityisopettajien ja resurssiopettajien lisäksi määrärahalla oli yleisimmin palkattu koulunkäynninohjaajia (n = 5). Esimerkiksi rehtori 4 oli pystynyt määrärahan avulla palkkaamaan kouluun kolme ohjaajaa, joista kahdelle oli pystytty tarjoamaan lisätunteja (30 h/vko). Koulunkäynninohjaajat nähtiin koulun arjessa merkittävänä tukena, joiden resurssia pystyttiin joustavasti kohdentamaan sinne, missä tukea eniten tarvittiin.

Meillä on tällä hetkellä yksi koulunkäynninohjaaja, joka on niin sanotusti sitten niinkun näille tavallisille luokille varattuja. Se ei tämmöisessä talossa riitä et tota et pitäisi olla kaikilla alkuopetusluokissa koulukäynninohjaaja eli siihen mä oon sit kans tänä vuonna hakenut sitä lisäresurssia.

– koulunjohtaja 1

Koulunjohtaja 1 koki, että resurssiopettajan ja koulunkäynninohjaajien palkkaaminen on toimiva välimuoto, kun luokanopettajan palkkaamisen mahdollisuudesta ei voida olla täysin varmoja.

*Resurssiopettajaa ja ohjaajia haetaan että ne on niinku semmoisia aika helppoja tietyllä tavalla et sit kun sä saat sen resurssin niin sitten siitä vaan lasket et okei kuin monta tuntia mulla riittää resurssiopettajalle että jos mä hakisin ihan niinku kokoaikaista luokanopettaja tai luokan jakamista niin mä en välttämättä saa sitä edes sitä rahaa ja tämä resurssi opettaja on vähän semmoinen*

*välimuoto. Siinä sitten meillä voit pelata vähän sen mukaan että kuin paljon sitä rahaa sitte loppupeleissä tulee.*

– koulunjohtaja 1

Resurssiopettajien palkkaaminen mahdollisti tuen kohdistamisen laajemmin koko kouluun. Kun tuen tarve koskettaa suurinta osaa oppilaista, on lisäresurssia perusteetonta suunnata esimerkiksi yhdelle luokalle tai luokka-asteelle.

Koska ollaan alueella, jossa on tosi paljon maahanmuuttajataustaisia eli yli 60 % puhuu äidinkielenään jotakin muuta kuin suomea meidän oppilaista eli sitä ei kohdisteta suoraa periaatteessa mihinkään tietyille luokka-asteille tai johonkin, koska sitä tuen tarvetta on kauttalinjan koko koulussa. Elikkä semmoseen että saadaan yleisesti sitä kokonaisuutta rakennettua.

– rehtori 2

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tukeminen erityisesti kielellisesti nousi esille myös muissa haastellussa, kun esimerkiksi koulunjohtaja 1 nosti esille, kuinka kouluun palkattu resurssiopettaja toimi erityisesti maahanmuuttajaoppilaiden tukiopettajana muun muassa reaaliaineiden tunneilla, joissa oppisisällöt saattavat sisältää kielellisesti haastavaa sanastoa.

Hän [resurssiopettaja] ottaa yhdistettyjä pienryhmiä sieltä eli hän opettaa matematiikkaa ja reaaliaineita lähinnä. Käytännössä hän toimii semmoisena maahanmuuttajaoppilaiden tukiopettajana niinku.

– koulunjohtaja 1

Resurssiopettajan lisäksi myös koulunkäynninohjaajien palkkaamisella oli kouluissa pystytty tukemaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetusta, kun koulunkäynninohjaaja oli palkattu nimenomaan koulun monikulttuuriseksi ohjaajaksi, tukemaan oppilaiden kulttuurista identiteettiä sekä kielellisiä haasteita.

Meillä yksi ohjaaja on haluttu palkata nimenomaan tällainen monikulttuurinen ohjaaja, eli painotettu sitä, että hänellä itsellään on myös monikulttuurinen tausta, jolla hän osaa ymmärtää oppilaita eri tavalla. Ja sitten on myös niitä ohjaajia haluttu että heistä on suuri apu siinä arjessa kun ei välttämättä oo yhteistä kieltä niin auttaa.

– rehtori 4



Muuta kuin suomen kieltä äidinkielenään puhuvia oppilaita pystyttiin määrärahan avulla tukemaan myös oman kielen opetuksessa. Rehtori 2 nosti haastattelussa esille, kuinka määrärahalla oli palkattu yksi arabian ja kurdin kielen opettaja lisää, joka samalla mahdollisti ryhmäkokojen pienentämisen oppilaiden oman kielen tunnilla.

Meidän oppilasaines on sellanen et meillä on noin 60 % maahanmuuttajataustaisia oppilaita, jolloin meillä on siitä tulevia kielellisiä haasteita oppilaita. Meillä yksi ohjaaja on haluttu palkata nimenomaan tällaiseks monikulttuuriseks ohjaajaksi, eli painotettu sitä, että hänellä itsellään on myös monikulttuurinen tausta, jolla hän osaa ymmärtää oppilaita eri tavalla. Ja sitten on myös niitä ohjaajia haluttu, että heistä on suuri apu siinä arjessa kun ei välttämättä oo yhteistä kieltä niin auttaa.

– rehtori 2

### **6.3 Määrärahan vaikutukset kouluissa**

Tutkimuksella pyrittiin myös tarkastelemaan positiivisen erityiskohtelun määrärahan vaikuttavuutta koulutasolla, jolloin haastatteluissa haluttiin saada tietoa siitä, millaisia konkreettisia toimenpiteitä määrärahan avulla on kouluissa saatu aikaan. Haastattelussa korostettiin erityisesti sellaisia toteutettuja käytäntöjä, joita ei ilman positiivisen erityiskohtelun määrärahaa olisi pystytty toteuttamaan.

Positiivisen erityiskohtelun määrärahoilla oli kouluissa pystytty vaikuttamaan erityisesti luokkakokoihin niin luokkien jakamisen kuin jakotuntien avulla, ja tätä kautta oppilaiden yksilölliseen tukemiseen. Rehtori 1 kuvasi, kuinka määrärahalla oltiin koulussa pystytty jakamaan suuri yleisopetuksen luokka kahteen pienempään rinnakkaisluokkaan, samalla kun rehtori 2 nosti esiin, kuinka ilman positiivisen erityiskohtelun määrärahaa yhdellä laaja-alaisella erityisopettajalla olisi huomattavasti enemmän ryhmiä ja oppilaita opetettavanaan. Määrärahan tuoma lisäresurssi oli mahdollistanut pienemmän oppilasmäärän yhtä laaja-alaista erityisopettajaa kohden, ja näin lisännyt tukea luokkakohtaisesti. Pienempi oppilasmäärä oli vähentänyt yksittäisen opettajan työkuormaa ja mahdollistanut oppilaille yksilöllisemmän opetuksen luokassa.

Jos menee 25–30 oppilaan välillä yleisopetuksen luokka niin vaikka kolmesta rinnakkaisluokasta ollaan pystytty tekemään neljä rinnakkaisluokkaa, ne on sellasia

mihin ei mitä ilmeisimmin ja todennäköisemmin omasta rahoituksesta ois riittänyt paukut.

– rehtori 1

Tällä hetkellä olis tilanne se, että laaja-alasella erityisopettajalla ois paljon enemmän ryhmiä ja oppilaita opetettavanaan, eli nyt me ollaan voitu pienentää sitä määrää mitä yhdellä laaja-alaisella erityisopettajalla on. Eli per luokka ois vähemmän tukea, mikäli tätä määrärahaa ei olisi... Eli kyllä se selvästi että ilman sitä ryhmät olisivat suurempia ja se aiheuttaisi isoja haasteita tai lisäisi opettajan työkuormaa.

– rehtori 2

Toisaalta koulunjohtaja 1 koki luokkien perustamisen määrärahojen avulla haastavaksi, sillä ei voitu olla varmoja siitä, saataisiinko määrärahaa tarpeeksi tulevana lukuvuonna, jotta luokkajako ja näin pienemmät oppilasryhmät pystyttäisiin mahdollistamaan tulevanakin lukuvuonna.

Että ei me sillä oikeastaan mitään luokkia pystytä perustaa koskaan sillä rahalla ja sitä ei voi oikeastaan mun mielest kauheesti tehdäkkään kun sitten taas jos sä sen luokan perustat niin sit sun pitäisi saada se raha myöskin seuraavana vuonna ja sit jos sitä ei saakaan sitä.”

– koulunjohtaja 1

Koulunjohtaja 1 mukaan luokkien jakamisen sijaan lisäresurssilla oli kuitenkin pystytty tukemaan erityisesti yksittäisen oppilaan oppimistuloksia, kun määrärahan avulla palkatun resurssiopettajan oli mahdollista tukea suoraan yksittäisen oppilaan haasteita.

Just yksi oppilas josta kauheesti ollaan oltu huolissaan niin just tää meidän resurssiopettaja on pistäny paukkuja häneen, nii on saatu hänen oppimistulokset sieltä ylös ja ja se on semmoista niinku joustavaa ja pystytään niinku reagoimaan tämmösen resurssiopettajan kanssa niinku nopeasti asioihin ja puuttumaan niinku yksittäisen oppilaan haasteeseen.

– koulunjohtaja 1

Rehtori 3 korosti, kuinka määrärahan avulla palkattujen erityisopettajien ja ohjaajien avulla oli pystytty tukemaan erityisesti koulupolkunsa alussa olevia oppilaita, joilla saattoi maahanmuuttajavoittoisella alueella olla koulussa ennen kaikkea kielellisiä haasteita. Rehtori

nosti haastattelussa esiin, kuinka vallitseva korona-aika, ja sen tuoma etäopiskelun aikakausi oli haastanut erityisesti muuta kuin suomea äidinkielenään puhuvien oppilaiden koulunkäyntiä, kun oppilaan vanhemmat eivät olleet pystyneet kielellisesti tai oppisisällöllisesti tukemaan lapsen opiskelua kotona. Pienempien opetusryhmien myötä oppilaille on pystytty tarjoamaan yksilöllisempää tukea, ja kuroma kiinni kielellisistä vaikeuksista johtuvia oppimiseroja.

Jos me elettäis vain kaupungin resurssilla niin meillä ois tasan yks ohjaaja koulussa et nyt meil on kolme. Et meil on valmossa [valmistava opetus] oma ohjaaja ja sit pienluokassa on ohjaaja. Erityisopettajan tuki on tosi hyvä, et hänel on saatu ihan omia ryhmiä mitä hän ottaa vaihtelevasti toki, ei mitään pysyviä. Näin saatu pienemmäksi ryhmiä ja kohdistettua sitä näille mejän pienemmille, että siinä saatais alussa kirittyä tätä kuilua umpeen.

– rehtori 3

Myös koulunjohtaja 2 ja rehtori 2 arvioivat määrärahan konkreettiset vaikutukset koulussa huomattaviksi. Koulunjohtaja 2 nosti haastattelussa esiin erityisesti määrärahan merkityksen oppilaiden yksilöllisen tuen mahdollistamiseen. Kun taas rehtori 2 uskoi, ettei jakotuntien järjestäminen, ryhmien jakaminen, ohjaajaresurssin kasvattaminen tai erityisopetustuntien lisääminen olisi ollut ilman positiivisen erityiskohtelun tuomaa lisäresurssia mahdollista. Resurssin nähtiin olevan huomattava, erityisesti henkilöstöbudjetin näkökulmasta.

Yhtenä vuonna määrärahalla pystyttiin mahdollistamaan vuodeksi 24 h/vko tunneilla erityisopettaja, puhutaan todella isosta satsauksesta koululle sitte niinku oppilaiden yksilölliseen tukemiseen.

– koulunjohtaja 2

Meidän koulun tilannetta ajatellen niin resurssi on huomattava. Koko henkilöstöbudjetista, puhutaan kolmenkin henkilön työpanoksesta koulussa...

– rehtori 2

Koulunjohtaja 2 toi lisäksi haastattelussa esiin, kuinka määrärahalla oli pystytty samanaikaisopettamisen avulla jakamaan ryhmiä, joka on erityisesti yli kolmenkymmenen oppilaan luokissa ollut ensiarvoisen tärkeää jokaisen oppilaan yksilöllisen tukemisen mahdollistamiseksi. Samanaikaisopettajuus koettiin myös opettajien näkökulmasta jakotunteja paremmaksi vaihtoehdoksi, sillä opettaja sai tukea omaan opetukseensa samalla

kun hänen työtuntinsa pysyivät samana. Tällä koulunjohtaja 2 viittasi siihen, kuinka jakotunteja järjestettäessä opettaja usein pitää toisen tunneista aamulla, ja toisen tunnin vielä puolikkaan luokan kanssa iltapäivällä. Samanaikaisopetuksen avulla tällaista lisätuntia opettajalle ei vaadittu.

#### 6.4 Määrärahan merkittävyyden arviointi

Jokainen (n=6) tutkimukseen osallistunut rehtori arvioi määrärahan merkittäväksi tekijäksi osana koulutuksellisen tasa-arvon tukemista. Rehtorit ja koulunjohtajat kokivat kuitenkin haastavaksi arvioida määrärahan riittävyttä, sillä he kokivat, että lisäresursseja voi tuskin koskaan olla liikaa. Haastateltavat olivat epäileväisiä siitä, pystytäänkö positiivisen erityiskohtelun määrärahalla tukemaan koulutuksellista yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa tarpeeksi. Merkittäväksi kysymykseksi suurimmassa osassa haastatteluja nousi ajatus siitä, mikä on milloinkin tarpeeksi, ja onko sitä oikeastaan mahdollista määritellä.

Jo kyllähän nää on niitä lähiöitä, niitä kouluja, joissa koulutustausta on heikko, vanhempien työttömyys heikko ja sitten vieraskielisten osuus on suuri, niin kyl se mun mielestä silleen kaupungin puolesta menee et ihan kyllä varmasti nämä kaikki koulut tarvii sitä rahaa ja uskon et sillä on kaikista merkittävä rooli sitte siinä oppilaiden tukemisessa.

– koulunjohtaja 1

Rehtori 2 oli haastateltavista ainoa, joka koki, että positiivisen erityiskohtelun määrärahalla pystyttiin tällä hetkellä tukemaan riittävästi koulutuksellista tasa-arvoa kaupungin koulujen välillä. Joskin hän toi haastattelussa esiin, kuinka näkemyksestään huolimatta on pystynyt havaitsemaan kaupungin sisällä yleistä polarisaatiokehitystä, eli koulujen välistä eriytymistä esimerkiksi sen mukaan, millä perusteilla valitaan tiettyihin kouluihin:

Toki kaikki rakenteellisia ratkaisuja siihen voisi olla tietyllä tavallaan semmoinen tietynlainen jonkun näköinen huolestuttavakin polarisaatiokehitys ehkä on siinä tai tämmöinen on mahdollista että se voisi niinku pikkuhiljaa tuottaa tämmöistä polarisaatiota siis siltä osin että jos sanotaan että jossain koulussa on samoja haasteita ja joku toinen koulu on sellainen johon valitaan soveltuvuustestien perusteella niin tämmöinen tietenkin on sellainen ilmiö joka rupeaa ruokkimaan sitä että tavallaan ne koulut koulut eriytyvät edelleen.

– rehtori 2

Rehtori 1 koki, että määrärahan vaikuttavuuden arviointi menee spekulatiiviseksi, sillä hänen mukaansa on hyvin vaikeaa arvioida, miten esimerkiksi luokkakokojen pienentäminen todellisuudessa vaikuttaa oppilaiden tasa-arvoiseen mahdollisuuteen oppia koulussa. Myös rehtori 2 näki haastavana arvioida, millainen lisäresursointi kouluissa nähdään riittävän suurena. Hän kuitenkin arvioi, että tämän hetkinen lisärahoitus tarjoaa kouluun hyvin sen tarvitsemaa tukea.

Se on aika spekulatiivista, että onko sitten juuri se, että on tämä ryhmä vaikka neljännet luokat jaettu kolmen luokan sijaan neljäksi luokaksi, että onko sillä sitten se arvo mitä haettiin. Koska tutkimusten mukaan ei välttämättä. Se ei ole selvää, että tä vaikuttais jotenkin niinku positiivisesti välttämättä.

– rehtori 1

No sanotaan että, niin, mikä on tarpeeksi. Ainahan voisi olla paremmin. Mut kyl me niinku valtavan hyvin sillä saadaan sitä lisätukea.

– rehtori 2

Huolimatta siitä, että määrärahan merkittävyyden arviointi osoittautui monelle koulunjohtajalle ja rehtorille haasteelliseksi tehtäväksi, nähtiin määräraha merkittävänä tekijänä opetuksen järjestämisessä, ja puolet haastateltavista piti lisärahoituksen olemassaoloa välttämättömänä muun muassa pienempien ryhmäkokojen mahdollistamisessa.

Meidän koulussa se olisi kyllä katastrofaalista jos tasa-arvorahat loppuis kokonaan.”

– koulunjohtaja 1

Kaiken kaikkiaan rahoitus on merkityksellisiä, ja ihan äärimmäisen tärkeitä. Ilman rahoitusta, sanotaan et rehtorina voi sanoa et opetus on järjestetty oppilaiden tarvitsemalle tuen tasolle, et ei se kyl olis ilman tätä määrärahaa.

– rehtori 2

Kyl mä sanoisin et tää on elinehto et pitää ne ryhmäkoot kurissa, ja siellä nimenomaan, kun vieraskielisiä ja heikoista olosuhteista lähtösin olevia lapsia on tosi paljon niin siellä tota se aikuisten määrä on vielä merkittävämpi arvo.

– rehtori 4

Siitä huolimatta, että määräraha koettiin merkitykselliseksi lisäresurssiksi erityisesti rehtori 3 ja 4 suhtautuivat sen riittävyyteen kriittisesti. He kokivat, ettei tämänhetkiselällä positiivisen erityiskohtelun määrärahalla pystytä riittävästi tukemaan tasa-arvoisen koulutuksen mahdollistamista oppilaille. Tähän vaikutti erityisesti yksilöllisen tuen puute, ja ennen kaikkea erityisopettajia sekä oppilashuoltohenkilökuntaa, kuten koulupsykologin tai sosiaalityöntekijän palveluja kaivattiin kouluihin yhä enemmän.

Sillä pystytään ehkä vähän kaventamaan sitä kuilua, mutta kyllä mä aattelen että ei sillä pysty niin kun takaamaan sitä tasa-arvoa.

– rehtori 3

Tä on sitten sellanen et, niin no mikä on tarpeeksi. Mut jos mä nyt vastaan, että ihannemaailmassa niin ei. Et kyllä varsinki täs integraatiopolitiikassa, jossa ajatellaan, että erityislapsset integroituu luokkaan niin kyllä pitäis olla mitä mä nyt sanoisin, yks erityisopettaja joka luokka-asteella. Et ei oo riittävästi.

– rehtori 4

Jotenki sellasta pysyvää oppilashuoltohenkilöstöä, koska varisinki koulupsykologit vaihtuu tosi tiuhaan. Ja ehkä tarvittais koululle oma sosiaalityöntekijä, ja tämmösiä monen alan ihmisiä, että ne ois valmiina siellä koulussa ikään kuin ne palvelut eikä niin että niitä haetaan muualta.

– rehtori 3

Lisäksi rehtori 3 koki, ettei positiivisen erityiskohtelun määrärahalla pystytä ratkaisemaan kouluissa sellaisia tasa-arvo-ongelmia, jotka heijastuvat koulutukseen yhteiskunnan laajemmista ongelmakohdista, kuten alueellisesta eriytymisestä. Rehtori 3 koki positiivisen erityiskohtelun määrärahan riittämättömäksi keinoksi alueellisen eriytymisen kaltaisten laajempien haasteiden ratkaisemisessa.

No ainahan on vähän sellanen ajatus et vois olla enemmänkin resursseja, aina tuntuu että, vielä kun olisi muutama aikuinen lisää niin ja näin. Mut et, kyl mä sanon et jotku alueet et varsinkin ajattelen tä mun koulun alue on niin jotenkin eriytynyt ja erilainen, että pelkästään se, että tällä rahalla koulussa yritetään sitä tasa-arvoa saada niin ei se riitä. Koska siellä alueella on sellasia haasteita, jotka heijastuvat sinne kouluun. Et jotenki tä on niinku niin paljon isompi ongelma sellainen alueiden eriytyminen et sitä ei pelkästään tällasella pd-rahalla koululle pysty ratkasemaan.

– rehtori 3

Rehtori 3 näki alueellisen eriytymisen tuottamat alueelliset haasteet niin merkittävinä, ettei pelkällä lisärahoituksella pystytty vastaamaan sen aiheuttamiin kielteisiin kehityssuuntiin.

## 6.5 Positiivisen erityiskohtelun määrärahan kehityskohteet

Tutkimuksella pyrittiin myös tarkastelemaan, millaisia tekijöitä koulujen rehtorit ja koulunjohtajat ottaisivat lisäksi määrärahan jakoperusteissa huomioon, ja toisaalta millaisia muita kehityskohtia mallin toiminnalle tällä hetkellä nähdään. Haastateltavat toivat kehityskohteina esille indikaattoreita, joihin heidän mielestään tulisi kiinnittää huomioita positiivisen erityiskohtelun määrärahan jakoperusteissa. Haastattelussa esille nousseet teemat on jaoteltu toistuvuutensa perusteella seuraaviin alalajeihin 1) tuen pitkäjänteisyys ja jatkuvuus, 2) tuen yksilöllistäminen, 3) lisätekiäjien huomioiminen tasa-arvorahoituksen kriteeristöissä 4) tuen oikeudenmukaisuus ja aukottomuus.

### 6.5.1 Lisäresurssin ajallinen pitkäjänteisyys

Yleisimpänä kehityskohtana nähtiin määrärahan vuosikohtaisuus, joka haastoi kouluissa pidempiaikaisempaa opetuksen suunnittelu- ja kehitystyötä. Erityisesti koulunjohtaja 1 ja rehtori 2 nostivat esiin määrärahan ajallisia ja suunnitelmallisia ongelmakohtia, joita tulisi vielä kehittää eteenpäin. Määrärahan vuosikohtaisuus nähtiin pitkäjänteisen kehitystyön kannalta haastavana erityisesti siksi, että määrärahan suuruus saattoi vaihdella suurestikin vuosittain.

Kun raha tulee aina vuosittain, niin sen takia niinku on hirveen vaikee kun ne summat saattaa vaihdella ja ne on vaihdellu täs vuosien, kymmenien tuhansien eroilla, tänä vuonna saadaan 70 000 ens vuonna 40 000 tai jotain niin se on ihan hirveen vaikeeta kun se kehitystyö siin mielessä. Kun sä et niinkun täs vaiheessa, kun nyt pitäis lukuvuotta ruveta suunnittelemaan ja tehä sitä pitkäjänteistä kehitystyötä ja muuta niin sit mä saan niinku kesäkuus tietää et kuin pal mä saan rahaa. Et siihen pitäis saada muutos. Sen takii vähän se täällä koululla tapahtuva kehitystyö niin se on vähän semmost et mennään vaan niinku vuos kerrallaan.

– koulunjohtaja 1

Poliittisella tasolla niin kun jonkinlainen ennustettavuus, että mikä se rahoituksen taso pidempiaikaisesti on... Että toivoisin että se ois jollakin tavalla pysyvälouenteisempaa, kun vaan vaalikauden mittainen ratkaisu.

– rehtori 2

Myös rehtori 4 nosti haastattelussa esiin näkemyksensä siitä, kuinka koulun oppilaspuhjan ollessa melko muuttumaton, voisi määräraha olla lähtökohtaisesti jo osana koulujen perusrahoitusta. Hän nostaa esille kehitysehdotuksensa myös siinä, kuinka pidempiaikaisella rahoitusjärjestelmällä pystyttäisiin huomioimaan tukea tarvitsevien oppilaiden tarpeet suoraan koko peruskoulun ajan.

Että tä saatais jotenkin siihen perusopetuksen rahoitukseen sisälle, ettei se olisi tällasta vuosittain tulevaa. Koska eihän meidän oppilasaines muuttu vuosittain, se on vuodesta toiseen sama, joten... Et jos joku oppilas tulee meille ekalle luokalle niin se on todennäköisesti meidän oppilas kuus vuotta. Jotenki et se saatais siihen perusrahoitukseen sisälle et me tiedettäis et kun se oppilas tulee niin se kuus vuotta meillä ainakin ois se sama raha sen oppilaan mukana. Et voisko se olla enemmän vielä oppilaskohtainen ja korvamerkitty, jollon me tiedetään et sit kun joku oppilas meillä on niin se tuo jonkun tietyn. Koska eihän nä koulujen profiilit kovin helposti muutu.

– rehtori 4

Määrärahan pitkäjänteisyys oli noussut keskusteluun koulunjohtaja 1 mukaan myös Opetus- ja kulttuuriministeriön Oikeus oppia –hankkeen työryhmässä, jossa oli pohdittu erityisesti määrärahan tulevaisuutta hankerahana, ja nostettu esiin mahdollisuus sen sitomisesta osaksi kunnan rahoitusta. Edellä esitettyyn kehitystarpeeseen määrärahan ajallisesta jatkumosta, myös Oikeus oppia –hankkeen työryhmässä tarve määrärahan monivuotisuudelle tuotiin esiin, ja esimerkiksi määrärahan jakamisen aina kolmeksi vuodeksi kerrallaan ajateltiin mahdollistavan systemaattisempaa suunnittelutyötä kouluissa.

Et tulisko se osaks kuntarahoitusta vai oisko se edelleen tämmöst niinkun hankerahaa ja jos se ois hankerahaa, niin oisko se kuitenkin vaiks niinku kolmevuotista et sit tietyl taval koulut sait et okei teil on kolmen vuoden aikana, tää raha potti ja teil on kolme vuotta aikaa et sillonhan se helpottais kouluja et okei mä voin kolmeks vuodeks miettii tätä systeemiä eteenpäin.

– koulunjohtaja 1

Tuen vuosikohtaisuus haastoi koulunjohtaja 1 ja rehtori 2 mukaan myös henkilöstöjohtollista suunnittelutyötä, kun erityisesti koulunkäynninohjaajien määräaikaisten työsuhteiden jatkumisesta ei voitu olla varmoja määrärahan suuruuden vaihdellessa vuosittain. Rehtorit kokivat tämän johdollisesti ja suunnitelmallisesti kuormittavana tekijänä. Suunnittelelmattomuuden nähtiin vaikuttavan myös hyvän henkilöstön pitämiseen koulussa.



Sit mul on viel määräaikaan henkilöuntaa, mä en voi täs vaihees lukuvuotta sanoo esim. mun koulunkäyntiohjaajille et jatkuuks heijän työt syksyl vai ei, niin se on niinku hirveen raskasta koulun johdollisesti ja suunnitelmallisesti. Ja sitte mul on täällä hyviä ihmisiä talossa, jos mä en saa luvattu niille töitä niin nehän lähtee muualle.

–koulunjohtaja 1

Ongelmana on ettei rahoitus ole niin kun välttämättä ennakoitavissa, niin käytännössä sellasen hyvän henkilökunnan pysyvä rekrytointi ei ole oikeastaan mahdollista.

– rehtori 2

Lisäksi rehtori 2 nosti esiin määrärahan vuosikohtaisuuden tuottamat kirjanpidolliset ja ajalliset haasteet. Hän koki, että määrärahan hankkeenomaisuus tuo rehtoreille tarpeetonta työtä esimerkiksi joka vuotisessa virkamääräysten valmistelussa, jota pystyttäisiin vähentämään sillä, että määrärahaa haettaisiin jo lähtökohtaisesti pidemmälle aikavälille kerrallaan. Lisäksi rehtori koki, että koulun rahoituksen tullessa useina erillisinä rahoituksina haastaa budjetin seurantaan sekä talouden kirjanpito ja raportointityötä.

Toisaalta se hiukan vaikeuttaa myös budjetin seurannan kannalta sitä talouden seurantaan kun rahaa tulee niinku monista hanoista. Uskoisin että se on varmaan yhteinen ongelma monille, että kun pyritään talouden seurantaan ja raportointijärjestelmiin kirjaamaan niin se on aina monimutkasempaa... Ja näissä hankerahoituksessa kaiken kaikkiaan on se byrokratia omalla tavallaan et siinä tehdään niin sanotusti turhaa työtä myöskin. Voisihan se olla perusrahoituksessa mukana, se olisi kaikkein parasta.

– rehtori 2

## 6.5.2 Määrärahan oikeudenmukaistaminen ja maineen parantaminen

Koulunjohtajat 1 ja 2 sekä rehtori 3 nostivat esille myös määrärahan oikeudenmukaisuuteen liittyviä kehityskohteita, jotka liittyivät erityisesti siihen, kuinka määrärahan määrätymisen tulisi olla mahdollisimman läpinäkyvää ja aukotonta. Haastatteluissa nousi esille näkemys siitä, kuinka myönteisen erityiskohtelun määräraha ei tavoita kaikkia niitä kouluja, joissa tukea tarvitsevia oppilaita on. Tällaisina kouluina nähtiin erityisesti kantaväestöstä koostuvat koulut, joissa yksittäiset tehostettua tai erityistä tukea tarvitsevat oppilaat saattavat jäädä

lisäresurssin tavoittamattomiin, mikäli koulu sijoittuu alueelle, jossa tasa-arvorahoituksen perustana olevien indikaattorien arvot eivät yllä rahoituksen saamiseen.

Mut sit on tietysti semmosia kouluja, jotka ei niinku kouluina täytä tosiaan näitä kriteerejä eli eivät saa edes hakee, mut sit heil saattaa olla niit yksittäisii oppilais jotka tarttis niin sen takii just siihen oppilaskohtasesti se resurssin jakaminen niin se ois aika paljon oikeudenmukaisempaa.

– koulunjohtaja 1

Osa kouluista kokee epäreiluna, kun on haastavaa oppilasainesta sellasilla alueilla, mitkä eivät tätä rahaa saa. Et ehkä niitä jakoperusteita pitäs niin kun miettiä lähtökohtasesti jo vähän yksilökohtasemmin.

– rehtori 3

Koulunjohtaja 2 toi esille näkemyksensä siitä, kuinka mahdollisuus tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden kanssa ”pelaamiseen” koulukohtaisten määrärahojen korottamiseksi pitäisi saada kitkettyä pois. Tällä koulunjohtaja viittasi tilanteeseen, jossa esimerkiksi maahanmuuttajataustaisia oppilaita siirretään erityisen tuen piiriin lähinnä taloudellisin perustein, mahdollisen lisäresurssin saamiseksi.

Siinä on se iso epäkohta et meillä nyt on sitte alle 20 tehostetun tuen oppilasta, niin kyllähän me äkkiä saatais tehtyä et niit ois vaikka 60. Et täs on tämmönen pelivara et se tarvis olla pois sieltä. Ettei pelkästään se, että kenellä on se tehostetun tuen paperi tehty, ja aktiivisii opettajii. Siinähan ei muuten mikään muutu, mut periaattassa sen jälkeen sä saat omaa resurssia enemmän, kun koulussa on enemmän niitä tehostetun tuen oppilaita.

–koulunjohtaja 2

Oikeudenmukaisuus keskusteluun liittyen rehtori 3 nosti haastattelussaan esille myös positiivisen erityiskohtelun määrärahan kielteiseen maineeseen liittyviä näkökulmia. Positiivinen erityiskohtelu terminä sisältää hänen mukaansa negatiivisen kuvan, joka saattaa leimata kouluja ja turhaan erotella tiettyjen alueen kouluja muista. Hän viittaa haastattelussaan myös perheiden alueelliseen eriytymiseen sen mukaan, millainen maine tiettyjen alueiden kouluilla on, ja kokee, että alueen maine heijastuu voimakkaasti myös niihin kouluihin, joissa opetuksen järjestämistä pystyttäisiin lisäresursoinnin avulla tukemaan.

Et sitten niinkun kun tiedetään että tä koulu kuuluu tähän pd-rahaman piiriin, niin kyllähän alueilla tapahtuu sellasta katoa että semmoset paremmin pärjäävät perheet saattaa lähteä alueelta, jos ne kokee että tä koulu on niinku. Et lapsi pitää saada johonkin parempaan kouluun. Et jollakin tavalla sen pd-rahaman maine on sellanen et helposti ajatellaan et se koulu on niinkun täynnä ongelmia, koska sen alueen maine on aika voimakas riippumatta siitä, minkälainen se koulu sillä alueella on. Et jotenkin ne ei näy kauheen kaupunkitasosesti, et mitä sillä pd-rahalla saadaan oikeesti aikaan.

– rehtori 3

Rehtori 3 korostaa myös, kuinka mallin toiminnasta tulisi yhä enemmän tuoda esille sen myönteisiä vaikutuksia ja hyötyjä kouluille, ja kokee, kuinka myös koulujen rehtoreilla on tärkeä rooli puhua avoimesti jakoperusteista ja mallin myönteisistä merkityksistä opetuksen järjestämiseen, myös kaupunkitasolla.

### 6.5.3 Lisätekkijöiden huomioiminen määrärahan indikaattoreissa

Rehtorit 1, 2 ja 4 kokivat, että määrärahan jakoperusteissa tulisi nykyisten kriteereiden lisäksi huomioida yhä enemmän se, millaisissa tiloissa ja ympäristöissä koulut sijaitsevat. Koulun sijainnin koettiin vaikuttavan erityisesti siihen, millainen mahdollisuus kouluissa on toteuttaa erilaisia kulttuuriaktiviteetteja. Lisäksi koulun fyysisten olosuhteiden, kuten luokkatilojen ja koulurakennuksen käytettävyyden joustaviin opetusmuotoihin koettiin vaikuttavan siihen, kuinka sujuvasti luokkaa pystyttiin jakamaan pienempiin opetusryhmiin, ja toisaalta reagoimaan esimerkiksi erilaisiin lisätilaa vaativiin erityisopetustilanteisiin.

Missä ympäristössä koulu sijaitsee esimerkiksi liikkumisen, ympäristön, kulkemisen, kulttuuristen elämyksen... Opetussuunnitelma avaa ovensa yli koulun oven ja piha-alueen, niin tota minkälaiset mahdollisuudet kullakin on. Tarvitaanko ihan hurjasti jossain enemmän rahaa kuin toisessa esimerkiksi. Kaupunkien kulttuuritarjonta vaihtelee, niin onhan se eri asia ja huomattavan arvokasta kouluille, jotka joutuvat joka paikkaan matkustamaan bussien kanssa tai tilauskuljetuksen, kun taas keskustakoulujen, joissa joka paikkaan voisi päästä kävellen.”

– rehtori 1

Eli koulutilat ei välttämättä oo vanhoissa kouluissa, et jos koulut kasvaa niin yhtä nopeasti ei saada edes jotain parakkia pihalle. Et myös se, että miten sit jotenkin järkevästi hyödyntäis sitä opettajan resurssia, että tota myös ne oppilaat voidaan

oikeesti jakaa pienempiin ryhmiin eikä ne oo sitten jossakin käytävännurkassa opiskelemassa, koska se taas voi tuoda muita ongelmia.

– rehtori 4

Rehtori 3 taas nosti esiin, kuinka määrärahan jakoperusteissa tulisi huomioida paremmin haastavalla alueella toimivan koulun hallinnollinen kuormitus. Tällä hän viittasi erityisesti suurissa kouluissa ajanpuutteeseen toteuttaa hallinnollista työtä, johtaa koulun pedagogista toimintaa sekä tukea opettajia omassa työssään.

Se asettaa paineita myös johtamiseen, että ehditään tehdä hallinnollinen työ ja johtaa pedagogisesti ja tukea opettajia työssään – tai opettajia ja koulunkäynninohjaajia. Että ehkä myös tarvitaan lisärahoja sinne hallinnon puolelle, pienempiinkin kouluihin, jotka on tällasella myönteisen erityiskohtelun alueella. Eli myös hallinnon puolelle näkyville, että ollaan haastavalla alueella.

– rehtori 3

Tällä hetkellä positiivisen erityiskohtelun määrärahaa ei ole mahdollista käyttää koulun hallinnolliseen toimintaan lainkaan. Rehtori koki erityisesti haastavalla alueella toimiessaan omassa työssään painetta johtamisessa, kun resursseja edellä mainittujen työtehtävien toteuttamiseen ei nähty olevan riittävästi.

## 7 Pohdinta

### 7.1 Johtopäätökset ja tutkimuksen hyödyntämismahdollisuudet

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, kuinka positiivisen erityiskohtelun määrärahalla pystytään käytännössä tukemaan koulutuksellista tasa-arvoa erään eteläsuomalaisen kaupungin kouluissa. Tutkimuksen avulla saatiin sille asetettujen tavoitteiden mukaan ajankohtaista tietoa siitä, millaisia toimenpiteitä tasa-arvorahoituksella kouluissa saadaan aikaan, ja kuinka merkittäväksi koulujen rehtorit arvioivat nämä toimenpiteet koulutuksellisen tasa-arvon ja mahdollisuuksien tasa-arvon edistämisen näkökulmasta.

Tutkimustulosten pohjalta myönteisen erityiskohtelun toteuttamisesta ja sen vaikuttavuudesta voidaan vetää kolme keskeistä johtopäätöstä. Ensimmäinen tasa-arvorahoituksella oli kouluissa pystytty toteuttamaan sellaisia toimia, joita ei ilman lisärahoituksen kaltaista lisäresurssia olisi ollut mahdollista toteuttaa. Tutkimuksen tulokset tasa-arvorahan kohdentamisesta olivat samansuuntaiset aiemmin 2021 tehdyn Helsingin kaupungin arviointikertomuksen kanssa. Rehtoreiden ja koulunjohtajien haastatteluista kävi ilmi, kuinka tasa-arvorahoituksella oli pystytty tukemaan erityisesti oppilaiden yksilöllisempää tukemista ja mahdollistettu muun muassa pienempiä ryhmäkokoja. Yksilöllisen tukemisen mahdollistamiseksi myönteisen erityiskohtelun määrärahaa kohdennettiin tämän tutkimuksen mukaan erityisesti ohjaajaresurssin lisäämiseen, erityisopettajien ja resurssiopettajien palkkaamiseen, samanaikaisopettajuuteen sekä jakotunteihin. Tuloksissa ei eritelty erikseen luokkakokojen pienentämistä, sillä luokkakokojen pienentyminen oli seurausta muista keskeisistä toimista. Luokkakokoja pyrittiin pienentämään jakotunneilla sekä erityisopettajan tai resurssiopettajan palkkaamisella, joka mahdollisti myös samanaikaisopettajuuden opetusmuotoja. Erityisopettajat ja resurssiopettajat nähtiin helposti liikutettavina resursseina, joiden tuki pystyttiin kohdentamaan yksilöllisesti juuri sitä tarvitseville oppilaille. Yksittäisen luokanopettajan palkkaamista taas pidettiin epävarmana, sillä ei pystytty olemaan varmoja siitä, olisiko luokanopettajan palkkaaminen tulevan lukuvuoden tasa-arvorahoituksella mahdollista tai olisiko se opetuksen järjestämisen kannalta paras mahdollinen vaihtoehto yksittäisten oppilaiden tukemisen näkökulmasta.

Suunnittelutyön toteutuksessa rehtoreiden havaittiin jakautuvan puoliksi käyttämiensä toteutustapojen mukaan. Puolet rehtoreista ja koulunjohtajista yhtyivät Berneliuksen (2019) esittämään havaintoon siitä, kuinka mallin toiminnassa on tärkeää kuunnella koulun opettajien havaintoja mallin tuomista hyödyistä, ja he toteuttivatkin tasa-arvorahoituksen suunnittelutyötä yhdessä muun koulun henkilökunnan, kuten erityisopettajan, luokanopettajan tai psykologin kanssa. He nostivat esille kuitenkin ristiriidan siinä, kuinka jokaisella opettajalla on omat arvotuksensa siinä, mihin positiivisen erityiskohtelun määrärahaa tulisi kohdentaa. Tämän vuoksi rehtorit näkivät, että erityisesti erityisopettajilla on mahdollisuus nähdä oppilaiden tukitarpeet yksittäistä luokanopettajaa kokonaisvaltaisemmin ja objektiivisemmin. Erityisopettajilla nähtiin olevan objektiivisin näkemys koko koulun oppilaiden tuen tarpeista ja ammattitaitoa erilaisten tuen tarpeiden arviointiin. Yleisesti määrärahan kohdentamisen suunnittelutyössä korostettiin harkittua ja yhteistyössä toteutettua työskentelyä, joka tukee myös Sillimanin (2017, 6) aiempaa tutkimusta, jonka mukaan määrärahan arvolla ei nähty koulutasolla suurta merkitystä, mikäli sitä ei kohdennettu harkitusti ja sille osa-alueelle, joka koulutuksellisen tasa-arvon tukemiseksi nähtiin koulussa keskeisenä. On kuitenkin huomioitava, kuinka tiiviistä yhteistyöstä poiketen puolet rehtoreista kertoivat toteuttavansa suunnittelutyötä pääsääntöisesti yksin. Suunnittelutyötä yksin toteuttavat rehtorit perustelivat itsenäistä työskentelyään muun muassa muun koulun henkilökunnan suurella työmäärällä, jolloin he kokivat, ettei tasa-arvorahoituksen suunnittelutyön kaltainen hallinnollinen työ kuulunut esimerkiksi luokanopettajan tehtäväkenttään, jolloin tehtävä olisi aiheuttanut heille ylimääräistä työkuormaa, ja vienyt aikaa opettajien perustehtävistä.

Toisena keskeisenä johtopäätöksenä voidaan pitää rehtoreiden ja koulunjohtajien yhdensuuntaisia havaintoja Berneliuksen (2019) kanssa siitä, kuinka myönteisen erityiskohtelun määrärahan vaikuttavuutta tai merkittävyyttä koulutuksellisen tasa-arvon mahdollistajana on sen abstraktiuden vuoksi haastavaa arvioida. Haastateltavat olivat kuitenkin yhtä mieltä siitä, että määräraha on kouluille äärimmäisen tärkeää, ja sen puuttuminen koettaisiin jopa katastrofaalisena. Haastatteluissa nousi esille myös näkemys siitä, kuinka ilman määrärahaa opetusta ei olisi mahdollista järjestä oppilaiden tarvitsemalle tuen tasolle, joka tukee näkemystä siitä, että määrärahaa voidaan pitää yhdenvertaisen opetuksen järjestämisen kannalta merkittävänä. Myönteisen erityiskohtelun määräraha mahdollisti erityisesti oppilaiden yksilöllisen tukemisen muun muassa ohjaajaresurssin kasvattamisella, erityisopetustuntien ja jakotuntien sekä samanaikaisopetuksen lisäämisellä.

Sillimanin (2017) tutkimustulosta tukien, myös tällä tutkimuksella pystytään osoittamaan havaintoja myönteisen erityiskohtelun merkityksestä koulutuksellisen tasa-arvon tukemisessa. Rehtorit ja koulunjohtajat kokivat, että ilman erityiskohtelun määrärahaa vastaavanlaisia tukitoimia ei olisi ollut mahdollista toteuttaa.

Vaikkakin myönteisen erityiskohtelun määräraha nähtiin tärkeässä roolissa mahdollisuuksien tasa-arvon ja tasa-arvoisen koulutuksen tukemisessa, haastatteluista kävi ilmi havainto siitä, kuinka myönteisen erityiskohtelun määrärahalla ei pystytä tällä hetkellä riittävästi vastaamaan kaupungin sisällä tapahtuvaan eriytymiskehitykseen. Alueellisen eriytymisen tuomat haasteet kouluihin nähtiin ongelmana, jota pelkällä koulujen lisärahoituksella ei pystytä ratkaisemaan. Esimerkiksi rehtori 3 toi haastattelussaan esille, kuinka määrärahalla pystytään tällä hetkellä kaventamaan koulutuksellisessa tasa-arvossa vallitsevaa kuilua, mutta ei takaamaan sitä. Haastatteluista nousi yleisesti esille näkemys siitä, kuinka koulutuksellisen yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon mahdollistamiseen vaaditaan myös tasa-arvoavustusta ja positiivisen erityiskohtelun määrärahaa kokonaisvaltaisempia keinoja. Berneliuksen mallintama koulu- ja kaupunkikehityksen noidankehä tukee esille noussutta havaintoa, sillä alueellinen eriytyminen voidaan nähdä itseään toistavana dynaamisena prosessina, joka yksittäisellä rahoituksella on haastavaa, jos ei mahdotonta, pysäyttää. Kuten Bernelius toteaa Helsingin kaupungin koulujen eriytymiskehitystä tarkastelevassa väitöskirjassaan, koulujen toimintaedellytyksiä ja tasa-arvoa on mahdotonta tarkastella ilman toimintaympäristöjen kehityksen ymmärtämistä, sillä koulut ovat voimakkaasti yhteiskunnan rakenteisiin kiinnittyneitä sosiaalisia järjestelmiä. (Bernelius 2013, 64–81.) Myös Kettunen (2015) korostaa, kuinka koulutus on tiiviisti osana muuta yhteiskuntaa, eikä näin ollen siinä näkyviä tasa-arvokysymyksiä voida erotella muusta yhteiskunnasta. Alueellisen eriytymisen ehkäisemiseen vaaditaan laajempaa kuntatason suunnittelua ja kaavoitusta sekä monien toimijoiden yhteistyötä (Bernelius & Huilla 2021, 136–137).

Määrärahan merkittävyyttä koulutuksellisen tasa-arvon tukemista arvioitaessa on tässä tutkimuksessa otettava huomioon, kuinka koulujen rahoitus niin valtakunnallisesti kuin kunnallisella tasolla koostuu useammasta eri osasta, mikä haastaa yksittäisen rahoituksen merkityksen arviointia. Koulutuksellisen tasa-arvoa pyritään tukemaan aktiivisesti esimerkiksi erilaisilla hankkeilla ja avustuksilla. Lisäksi erityisesti vallitsevana poikkeusaikana koulut ovat saaneet erillistä korona-avustusta. Kun rahoitus koostuu

useammasta eri osasta, on haasteellista arvioida, millä rahoituksella pystytään tukemaan opetuksen järjestämistä kullakin osa-alueella. Lisäksi määrärahan merkittävyyttä arvioitaessa on otettava huomioon, kuinka koulujen oppilaskanta ja oppilasmäärät erosivat toisistaan tutkimukseen valikoituneissa kouluissa.

Kolmantena keskeisenä johtopäätöksenä tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että koulutuksellisen tasa-arvon tukemiseksi myönteisen erityiskohtelun mallilla nähdään yhä kehitystarpeita. Yleisimmin mainittuna kehityskohteenä haastatteluissa korostui tuen vuosikohtaisuus, joka haastoi pitkällä aikavälillä toteutettavaa kehitystyötä kouluissa. Haastatteluissa kävi ilmi, kuinka rehtorit ja koulunjohtajat kokivat epävarmuutta resurssien suunnittelutyössä, sillä varmuutta haettujen määrärahojen lopullisesta arvosta ei määrärahoja hakiessa ollut. Kun tieto määrärahojen lopullisesta summasta saattoi tavoittaa rehtorit vasta kesä-heinäkuussa, keväällä suunniteltuihin resurssijakoihin oli mahdollista tulla vielä muutoksia nopeallakin aikavälillä ennen syyslukukauden alkua. Lisäksi erityisesti koulunkäynninohjaajien resursoinnin epävarmuus aiheutti koulutusjohdollisia haasteita ja epävarmuutta, kun hyvien ohjaajien pelättiin lähtevän muualle, mikäli lupausta jatkosta seuraavana lukuvuonna ei vielä keväällä pystytty heille takaamaan. Yksi haastateltavista koulunjohtajista toi haastattelussa esiin olevansa mukana aiemmin esitetystä ”Oikeus oppia! -hankkeessa. Koulunjohtaja toi haastattelussaan esille, kuinka hankkeella on pyritty vastaamaan juuri näihin epävarmuuden haasteisiin kehittämällä positiivisen erityiskohtelun mallista vuoden sijasta esimerkiksi kolmen vuoden aikavälille sijoittuvaa mallia. Tällöin rehtorit hakisivat positiivisen erityiskohtelun määrärahaa aina kolmeksi vuodeksi kerrallaan, ja samalla pystyisivät suunnittelemaan määrärahan kohdentamista pitkäjänteisemmin. Tämä poistaisi myös haastatteluista esille noussutta oikeudenmukaisuuteen liittyvää haastetta, jossa esimerkiksi toisissa kouluissa herkästi tehostettuun tukeen siirrettyjen oppilaiden tuen tarpeen arvioinnin ei olisi mahdollista lisätä määrärahaa vuosittain. Toisaalta tämä aiheuttaisi haasteita todellisin perustein tuen tarvetta vaativien oppilaiden huomioidussa vuositasolla, mikäli määrärahaa haettaisiin yhdellä hakemuksella suoraan kolmelle seuraavalle vuodelle. Esimerkiksi ensimmäisellä luokalle saapuvien oppilaiden tuen tarve saattaa ilmetä vasta ensimmäisten kouluvuosien jälkeen tai siirtymävaiheet alakoulusta yläkouluun lisätä tuen tarvetta nopeallakin aikavälillä. Tutkimus kuitenkin osoittaa, että tasa-arvoiseen koulutukseen tähtäävä tavoitteellinen kehittämistyö vaatii ajallisesti yhden lukuvuoden ylittävää resursoinnin suunnittelua.



Määrärahan oikeudenmukaisuuteen liittyvät kehityskohdat liitettiin näkemykseen siitä, kuinka riittävän lisäresurssin ulkopuolelle jää kouluja, joissa yksittäisten oppilaiden tukitarpeet eivät näy koulun profiilissa tarpeeksi voimakkaasti, jotta määrärahan jakoperusteissa tämä tarve pystyttäisiin ottamaan huomioon. Tämän koettiin asettavan myös koulujen välille epätasa-arvoisia asetelmia ja hämmennystä siitä, millä perustein kullekin koululle lisäresurssia milloinkin jaetaan. Aiemmassa tutkimuksessa Bernelius (2019) korostaa, kuinka esimerkiksi ryhmäkoot voivat olla merkittävän suuria myös sellaisissa kouluissa, jotka eivät muuten profiililtaan toimi esimerkiksi tukitarpeiden näkökulmasta poikkeuksellisen haastavalla asuinalueella. Tällaisilla alueilla myönteisen erityiskohtelun resurssi ei tavoita kouluja, joissa esimerkiksi jakotuntien mahdollistamisella pystyttäisiin tukemaan yksittäisten oppilaiden koulussa suoriutumista ja tätä kautta koulutuksellisen tasa-arvon toteutumista merkittävästi. Tämän kaltaiset ongelmat saattavat aiheuttaa edellä mainittua koulujen välistä epätietoisuutta ja epäoikeudenmukaisuuden tunteita siitä, kuinka lisäresurssia kouluihin jaetaan. Kuten rehtori 4 toi haastattelussaan esille, epäoikeudenmukaisuuden kokemuksia vastaamaan tulisi lisätä entisestään kaupungin koulujen välistä keskustelua siitä, millaisin perustein myönteisen erityiskohtelun määrärahaa kouluihin jaetaan. Keskustelun avulla pystyttäisiin nostamaan esiin paremmin myös niiden koulujen tarpeita, joihin myönteisen erityiskohtelun määräraha ei ennalta määriteltyjen indikaattorien perusteella yllä, ja syventymään niihin tarvittaviin toimenpiteisiin, joita myös näissä kouluissa tulisi ottaa käyttöön yhdenvertaisen opetuksen tukemiseksi.

Tässä tutkimuksessa nousi esille myös tutkimustulosten hyödyntämisen kannalta olennaisia havaintoja siitä, millaisia lisätekijöitä myönteisen erityiskohtelun jakoperusteissa jo olemassa olevien indikaattorien lisäksi olisi mahdollista ottaa huomioon, jotta mallilla pystyttäisiin yhä paremmin vastaamaan koulutuksellisen tasa-arvon haasteisiin. Haastatteluista nousi esille kolme keskeistä osa-aluetta, jotka olivat fyysisten olosuhteiden ja koulun sijainnin sekä koulun hallinnollisen työn huomioiminen lisäresursoinnissa. Rehtori 1 koki koulun sijainnin olevan yhteydessä erityisesti siihen, millaisia mahdollisuuksia opetusta on laajentaa koulun ulkopuolelle, esimerkiksi liikkumisen ja kulttuuristen elämysten näkökulmasta. Koulujen sijaintierot saattavat epätasa-arvostaa kouluja esimerkiksi siinä suhteessa, kuinka paljon rahaa mikäkin koulu joutuu käyttämään liikkueessaan esimerkiksi urheilukentille, kirjastoihin tai muihin kulttuuripalveluihin. Sijainnin lisäksi myös koulun fyysiset rakenteet, kuten opetuksen järjestämiseen käytettävissä olevat tilat ja mahdollisuus jakaa oppilaita eri tiloihin voidaan nähdä erityisesti erilaisten tukimuotojen ja

samanaikaisopettajuuden järjestämisen kannalta keskeisenä opetuksen toteuttamiseen vaikuttavana tekijänä. Rehtori 4 toi haastattelussaan esille, kuinka kasvavissa kouluissa tilan tarpeeseen reagoiminen on melko hidasta, mikäli koulun opetustilat ei ole alun perin suunniteltu huomioimaan joustavat opetustilat- ja ratkaisut. Sen lisäksi, että esimerkiksi erityisopetustilojen puute aiheuttaa haasteita oppilaiden yksilölliselle tukemiselle, voidaan koulun tilojen ahtauden ajatella vaikuttavan myös siihen, kuinka oppilaat viihtyvät koulussa. Fyysisten olosuhteiden lisäksi erityisesti rehtori 2 nosti esiin, kuinka lisäresursoinnin tulisi ulottua tukemaan myös koulun hallinnollisen työn järjestelyjä erityisesti niissä kouluissa, joissa haastava oppilasohja aiheuttaa lisätyötä esimerkiksi tukitarpeiden määrittelyyn tai ohjaaja- ja resurssiopettajien palkkaamisen prosesseihin. Rehtori koki, että hallinnollinen paperityö vie rehtorilta tällä hetkellä liikaa aikaa koulun pedagogiselta johtamiselta ja opettajien työn tukemiselta. Mikäli lisäresursseilla huomioitaisiin myös haastavilla alueilla ja merkittävää lisäresurssia toimivien koulujen hallinnollisen työn kuormitus, pystyttäisiin kouluissa mahdollisesti yhä paremmin niin rehtoreiden kuin koulun muun henkilökunnan työkuormaa.

## 7.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa puhutaan usein tutkimuksen reliabiliteetista eli mittaustulosten toistettavuudesta sekä validiteetista eli siitä, pystyttiinkö tutkimusmenetelmällä mittamaan juuri sitä, mitä haluttiin mitata. Kvalitatiivisessa eli laadullisessa tutkimuksessa näiden termien käyttö ei ole kuitenkaan yhtä yleistä, kun kvantitatiivisessa eli määrällisessä tutkimuksessa. (Hirsjärvi ym. 2009, 231–232.) Tästä huolimatta tämänkin tutkimuksen kohdalla on syytä arvioida tutkimuksen luotettavuutta sekä pätevyyttä. Aineiston luotettavuutta arvioitaessa on otettava huomioon aineiston kattavuus ja yleistettävyyys. Tässä tutkimuksessa aineiston laajuus ei ollut keskiössä, sillä tutkimus keskittyi yksittäisen kunnan positiivisen erityiskohtelun mallin toimintaan, ja siihen valikoitui kymmenen koulua, jotka erikseen määriteltyjen indikaattoreiden mukaisesti vaativat koulutuksellisen tasa-arvon tukemiseksi lisärahoitusta koulutuksen järjestämisessä. Tutkimusotanta oli suhteellisen pieni, ja haastatteluiden avulla ei pystytä tarjoamaan yleistettävää tietoa positiivisen erityiskohtelun mallin toiminnasta. Tutkimuksen laajuuden sijaan tutkimuksesta saadun tiedon laatuun, analyysin syvyyteen sekä analyysin oikeanlaisiin tulkintoihin kiinnitettiin erityistä huomiota. Tutkimukseen haastateltuja rehtoreita voidaan kuitenkin pitää positiivisen erityiskohtelumallin asiantuntijoina, ja haastatteluista saatua tietoa tutkimuksen kannalta hyvin merkityksellisinä.

Jokaisella haastateltavista rehtoreista oli useamman vuoden kokemus mallin parissa työskentelemisestä, ja näin heidän näkemyksiään voidaan pitää oman kokemuksen kautta havaittuina. Tutkimuksessa etenkin rehtoreiden omakohtaiset kokemukset mallin toteuttamisesta koulussa, jossa he itse työskentelevät on tämän tutkimuksen näkökulmasta hyvinkin arvokkaita. Koska rehtorit päättävät määrärahojen kohdentamisesta koulukohtaisesti, voidaan olettaa, että heillä tulee olla tehtävään vaadittavat tiedot ja taidot. Tutkimuksesta kävi myös ilmi, kuinka määrärahojen jakamisessa rehtorit ottavat huomioon myös muilta koulun henkilöstöltä tulevia mielipiteitä, jolloin päätösten takana voidaan olettaa lopulta olevan myös muita koulun tarpeiden asiantuntijoita. Samalla on kuitenkin huomioitava, kuinka rehtoreilla ja koulun muulla henkilöstöllä oleva tietämys mallin toiminnasta tällä hetkellä painottuu siihen kouluun, jossa he työskentelevät, jolloin heidän omakohtaisten näkemysten voidaan todeta olevan melko subjektiivinen ja yksilöllinen koulun tarpeista riippuen. Tutkimukseen valikoituneet koulut olivat kouluja, jotka saavat positiivisen diskriminaation määrärahaa kunnassa eniten, jolloin voidaan todeta taloudellisen tuen tarpeen olevan kunnan alueella suurinta näissä kouluissa. Useampi rehtori nosti haastattelussa esiin positiivisen erityiskohtelun määrärahan tärkeyden koulutuksellisen tasa-arvon mahdollistajana, jonka taas osaltaan voidaan todeta lisäävän rehtoreiden omaa halua osallistua tutkimukseen ja mallin kehitystoimenpiteiden pohtimiseen.

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on olennaista arvioida, saatiinko tällä tutkimukselle uutta tietoa aiheesta, jota tutkimuksessa lähdettiin tutkimaan. Tutkimuksella saatiin ajankohtaista tietoa siitä, kuinka positiivisen erityiskohtelun mallia käytännössä toteutetaan erään eteläsuomalaisen kaupungin kouluissa, kuinka merkityksellisenä se koetaan koulutuksellisen tasa-arvon mahdollistajana ja toisaalta, millaisia kehityskohtia mallissa käytännössä vielä nähdään. Erityisesti mallin merkityksellisyyden arviointi tässä tutkimuksessa osoittautui haastavaksi sen abstraktiuden takia, eikä tällä tutkimuksella pystytty mittamaan mallin merkityksellisyyttä aiempaa tutkimustulosta (mm. tarkemmin. Esitettyihin kehitysehdotuksiin ja osaltaan ehdotusten puutteeseen, erityisesti kuntatasolla, vaikutti rehtoreiden mukaan se, ettei heidän asiantuntijuutensa riittänyt pohtimaan mallin kehittämistoimenpiteitä kunnallisella tasolla. Rehtoreiden asiantuntijuus painottuikin tässä tutkimuksessa lähinnä koulutason kehitystoimenpiteisiin. Tutkimuksen luotettavuuteen voidaan siis todeta vaikuttavan rehtoreiden tiedon rajallisuus.

Haastattelurunkona käytettiin tässä tutkimuksessa tutkijan itse suunnittelemaa runkoa, jonka avulla pyrittiin mahdollisimman kattavasti saamaan näkemyksiä niihin teemoihin, joita tutkimuksessa tarkasteltiin. Haastattelut noudattivat pääpiirteittäin suunniteltua runkoa, mutta puolistrukturoitu haastattelu antoi tilaa myös haastatteluteemoista poikkeamiselle. Tämä saattoi vaikuttaa siihen, että rehtoreiden haastatteluissa korostuivat eri painotuksilla tiettyjä teemoja. Lisäksi tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on otettava huomioon, että tätä tutkimusta oli toteuttamassa ainoastaan yksi tutkija. Tällöin tutkijatriangulaation tuomat hyödyt tutkimukselle, kuten moninäkökulmaisuus, ei pääse toteutumaan. Yhden tutkijan tutkimuksessa on väistämätöntä, ettei tutkijan omat tulkinnat vaikuta millään tavalla tutkimuksen tuloksiin. Tutkijan subjektiiviset kokemukset ja käsitykset vaikuttavat tutkimusta tehtäessä esimerkiksi siihen, kuinka tutkimuksen tuloksia tuodaan esille. (Eskola & Suoranta 1998.) Tulkintojen objektiivisuutta pyrittiin kuitenkin parantamaan systemaattisella aineistonkäsittelyllä sekä työvaiheiden toistamisella.

### **7.3 Jatkotutkimusehdotukset**

Tutkimus mahdollistaa positiivisen diskriminaatiomallin kriittistä tarkastelua, ja tarjoaa sen toteuttamiselle mahdollisia kehitystoimenpiteitä. Tutkimusta voisi edelleen viedä eteenpäin kiinnittämällä huomiota esimerkiksi tasa-arvorahoituksen tuottamiin merkityksiin tarkemmin yksittäisten indikaattorien osa-alueilla. Jatkotutkimuksella olisi mahdollista tarkastella vielä yksityiskohtaisemmin, kuinka tasa-arvorahoituksen mahdollistamalla lisäresursoinnilla pystytään tukemaan esimerkiksi vieraskielisten tai tuen piirissä olevien oppilaiden koulumenestystä. Tutkimuksessa voitaisiin syventyä esimerkiksi siihen, kuinka positiivisen erityiskohtelun määrärahalla pystytään tukemaan muuta kuin suomen kieltä äidinkielenään puhuvien oppilaiden suomen kielen osaamista, ja sitä kautta oppimistuloksia erityisesti reaaliaineissa. Jatkotutkimuksessa olisi mielenkiintoista tarkastella myös tasa-arvorahoituksen tuomaa ohjaajaresurssia, ja sen merkitystä erityisesti tuen piirissä olevien oppilaiden yksilölliseen tukemiseen ja oppimistuloksien parantamiseen. Lisäksi positiivisen erityiskohtelun mallia ja sen toteuttamista olisi mielenkiintoista tutkia myös laajemmin koko Suomen tasolla, sillä mallin ydintarkoitus tasa-arvoisen koulutuksen takaajana saa uusia merkityksiä riippuen siitä, millä alueella mallia tutkitaan. Esimerkiksi Pohjois-Suomessa yhdenvertaisen koulutuksen takaamiseen liittyy koulujen sijaintiin ja pitkiin välimatkoihin liittyviä kysymyksiä, kuten kenellä on oikeus ja mahdollisuus siirtyä painotettua opetusta järjestävään kouluun, mikäli välimatkat kodin ja painotetun koulun välillä ovat merkittävän

pitkät. Laajempi Suomea kattava tutkimus vaatisi kuitenkin useista tutkimuksista koostuvaa tutkimustietoa sekä ajallisesti laajempaa tutkimusta.

Koulutukselliseen tasa-arvoon ja toisaalta sen eriytymiseen liitetään vahvasti alueellinen eriytyminen, jonka moninaisuus haastaa teeman laajempaa käsittelyä osana tätä tutkimusta, ja toisaalta tuottaa runsaasti jatkotutkimuksellisia mahdollisuuksia tulevaisuuteen. Jatkotutkimuksella olisi mahdollista syventyä tarkemmin myös siihen, pystytäänkö myönteisellä erityiskohtelulla tukemaan oppilaiden lisäksi myös opettajien työkuormaa ja vähentämään oppilasohjan haasteiden tuomaa kuormitusta työssä.

## Lähteet

- Ahonen, S. 2002. From an Industrial to a Post-industrial Society: changing conceptions of equality in education. *Educational Review* 54 (2), 173–181.
- Ahonen, S. 2003. Yhteinen koulu: tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? koulutuksellinen tasa-arvo Suomessa Snellmanista tähän päivään. *Vastapaino*.
- Ahonen, S., Bernelius, V., Kalalahti, M., Kivinen, O., Rinne, R. & Seppänen, P. 2015. Teoksessa N. Ouakrim-Soivio, A. Rinkinen & T. Karjalainen (toim.) *Tulevaisuuden peruskoulu*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja, 8. 42–49.
- Anttonen, A. & Sipilä, J. 2010. Universalismi Britannian ja Pohjoismaiden sosiaalipolitiikassa. *Janus* 18 (2), 104–120.
- Bernelius, V. 2005. Onko oppimistulokset valettu betoniin? Tutkimus Helsingin kaupunkirakenteen ja peruskoulujen oppimistulosten välisestä yhteydestä ja kouluvalintojen vaikutuksista. Pro gradu-tutkielma. Maantieteen laitos, Helsingin yliopisto.
- Bernelius V. 2013. Eriytyvät kaupunkikoulut: Helsingin peruskoulujen oppilaspuhjan erot, perheiden koulutusvalinnat ja oppimistuloksiin liittyvät aluevaikutukset osana kaupungin eriytymiskehitystä. *Tutkimuksia 2013: 1*. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus.
- Bernelius, V. & Huilla, H. 2021. Koulutuksellinen tasa-arvo, alueellinen ja sosiaalinen eriytyminen ja myönteisen erityiskohtelun mahdollisuudet. *Valtioneuvoston julkaisuja 2021: 7*.
- Bernelius, V. 2011. Osoitteenmukaisia oppimistuloksia? Kaupunkikoulujen eriytyamisen vaikutus peruskoululaisten oppimistuloksiin Helsingissä. *Yhteiskuntapolitiikka* 76 (5), 479–493.

- Bernelius, V. 2013. Koululaiset kaupungissa: Kouluvalintoja ohjaavat naapurustojen piirteet ja valintojen vaikutus koulujen eriytymiseen Helsingissä. *Yhdyskuntasuunnittelu*, 51(1), 8–27.
- Bernelius, V. 2013. Koulut ja kaupunkikehitys: Helsingin peruskoulujen kytkökset naapurustojen sosiaaliseen ja etniseen eriytymiseen. *Terra* 125 (1), 3–18.
- Chetty, R. & Hendren, N. 2018. The Impacts of Neighborhoods on Intergenerational Mobility: Childhood Exposure Effects. *The Quarterly Journal of Economics*, Volume 133, Issue 3, 1107–1162.
- From, T., Kalalahti, M., Mietola, R., Paakkari, A., Sahlström, F., Varjo, J & Vartiainen, H. Eriytyvä peruskoulu. *Yhteiskuntapolitiikka* 79 (2014): 5.
- Hautamäki, J., Kupiainen, S., Arinen, P., Hautamäki, A., Niemivirta, M., Rantanen, P., Ruuth, M. & Scheinin, P. 2005 Oppimaan oppiminen ala-asteella 2. Tilanne vuonna 2003 ja muutokset vuodesta 1996. Oppimistulosten arviointi 1/2005. Opetushallitus, Helsinki.
- Helsingin kaupungin arviointimuistio. 13.3.2021. Luettu 5.10.2021. Saatavilla: <https://www.arviointikertomus.fi/sites/default/files/pdf/articlememo/2021/Arviointimuistio%20Positiivisen%20diskriminaation%20m%C3%A4%C3%A4r%C3%A4rahojen%20vaikutukset%20.pdf>
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2015. Tutkimushaastattelu – Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. *Glaudeamus*.
- Kalalahti, M. & Varjo, J. 2012. Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus perusopetukseen sijoittumisessa ja valikoitumisessa. *Kasvatus ja aika* 6 (1), 39–55.
- Kalalahti, M. & Silvennoinen, H. & Varjo, J. 2014. Luokittunut kouluvalinta ja mahdollisuuksien tasa-arvo. Teoksessa P. Seppänen, M. Kalalahti, R. Rinne & H. Simola, (toim.) *Lohkoutuva peruskoulu: Perheiden koulutusvalinnat, yhteiskuntaluokat*

- ja koulutuspolitiikka. Kasvatusalan tutkimuksia: 68. Suomen kasvatustieteellinen seura, 371–399.
- Kaplan, D. H. & Holloway S. R. 2001. Scaling ethnic segregation: causal processes and contingent outcomes in Chinese residential patterns. *GeoJournal* 53:1, 59–70.
- Kouvo, A. 2014. Luottamuksen lähteet. Vertaileva tutkimus yleistynyttä luottamusta synnyttävistä mekanismeista. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C 381. Turku: Turun yliopisto.
- Kupari, P. 2005. Kotitausta näkyy matematiikan oppimistuloksissa. Teoksessa Kupari, Pekka ja Jouni Välijärvi (toim.) Osaaminen kestäväällä pohjalla – PISA 2003 Suomessa. 115–127. Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitoksen, OECD:n ja Opetusministeriön yhteisjulkaisu.
- Kettunen, P. 2015. Historia petollisena liittolaisena: Näkökulmia työväen, työelämän ja hyvinvointivaltion historiaan. Helsinki: Työväen historian ja perinteen tutkimuksen seura.
- Linnakylä, P. & Välijärvi, J. 2005. Arvon mekin ansaitsemme. Kansainvälinen arviointi suomalaisen koulun kehittämiseksi. Jyväskylä: PS-kustannus.
- McCrudden, C. 1986. Rethinking Positive Action. *Industrial Law Journal*, 15. 219–243.
- OECD. 2012. Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- OECD. 2013. PISA 2012 Result: Excellence through equity. Giving every student the chance to succeed (Volume II), Paris: OECD Publishing. OECD. 2015. In it together: Why less inequality benefits all. Paris: OECD Publishing.
- Ojanen, T. & Scheinin, M. Yhdenvertaisuus ja syrjinnän kieltö (PL 6 §). 2011. Teoksessa P. Hallberg, H. Karapuu, T. Ojanen, M. Scheinin, K. Tuori & V-P. Viljanen. *Perusoikeudet*, 2. 227–280.



- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2012. Ehdotus valtioneuvoston strategiaksi koulutuksellisen tasa-arvon edistämiseksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2012: 28. Opetus- ja kulttuuriministeriö, Helsinki. 66 s.
- Pekkarinen, T. & Uusitalo, R. 2012. Peruskoulu-uudistuksen vaikutukset. Kansantaloudellinen aikakausikirja 2/2012, 128–139.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus. Helsinki.
- Poikolainen, Jaana 2011. ”Miksi valita jo peruskouluvaiheessa?” – Vanhempien kouluvalintastrategiat. Kasvatus 42 (2), 131–143.
- Puusa, A. 2011. Haastattelu laadullisen tutkimuksen menetelmänä. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat – Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: JTO. 73–87.
- Puusa, A. & Juuti, P. 2011. Mitä laadullinen tutkimus on? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat – Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: JTO, 47–57.
- Pääministeri Sanna Marinin hallituksen ohjelma 10.12.2019. Osallistava ja osaava Suomi – sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologisesti kestävä yhteiskunta. Valtioneuvoston julkaisuja 2019:31. Helsinki.
- Rawls, J. 2003. Justice as Fairness – A Restatement. The Belknap Press of Harvard University Press.
- Rinne, R. 2011. Demokratia, koulutuksen kasautuvuus ja aikuiskoulutuspolitiikka. Teoksessa R. Rinne & A. Jauhiainen (toim.) Aikuiskasvatus ja demokratian haaste. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 12–45.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 9–36.

- Silliman, M. 2017. Targeted Funding, Immigrant Background, and Educational Outcomes: Evidence from Helsinki's "Positive Discrimination" Policy. Valtion taloudellinen tutkimuskeskus. Helsinki.
- Silvennoinen, H., Rinne, R., Kosunen, S., Kalalahti, M. & Seppänen, P. 2015. Yhteiskuntaluokat ja kouluvalinta. Teoksessa P. Seppänen, M. Kalalahti, R. Rinne & H. Simola (toim.) Lohkoutuva peruskoulu – Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka. Research in Education Sciences 68. Helsinki: Finnish Educational Research Association, 325–370.
- Seppänen, P., Rinne, R. & Sairanen, V. 2012. Suomalaisen yhtenäiskoulun eriytyvät koulutiet. Oppilasvalikointi perusopetuksessa esimerkkinä Turun koulumarkkinat. Yhteiskuntapolitiikka 77 (1), 16–33.
- Tervasmäki, T. & Tomperi, T. 2018. "Koulutuspolitiikan arvovalinnat ja suunta satavuotiaassa Suomessa." niin & näin (2) Saatavilla [netn182-x2.pdf](#)
- Vilkama, K., Yhteinen kaupunki, eriytyvät kaupunginosat. Helsingin kaupungin tietokeskus, tutkimuksia 2/2011.
- Yle uutiset. 2019. "Keskiluokkaiset vanhemmat voivat kouluvalinnoilla tuottaa pelkäämäänsä kehitystä", sanoo tutkija – Se, mihin kouluun lapsesi laitot, voi aiheuttaa eriarvoisuutta. Julkaistu 20.8.2019. Viitattu 1.3.2021 <https://yle.fi/uutiset/3-10928059>

## Liitteet

### Liite 1. Haastattelukutsu

Olen viidennen vuosikurssin luokanopettajaopiskelija Turun yliopistosta. Työstän tällä hetkellä Pro gradu -tutkielmaani positiivisen diskriminaatiomallin toteuttamisesta [erään eteläsuomalaisen kaupungin] kouluissa. Olen tutkimuksessani kiinnostunut selvittämään, mihin tasa-arvo rahoitusta kohdennetaan kouluissa, ja kuinka positiivisella diskriminaatiomallilla pystytään tukemaan koulutuksellista tasa-arvoa koulussanne. Osallistumiseenne tutkimukseeni olisi tutkimukseni kannalta merkittävää, jotta tutkimuksellani voidaan esittää luotettavia ja moninäkökulmaisia tutkimustuloksia siitä, kuinka koulutuksellista tasa-arvoa pystytään edistämään positiivisen diskriminaatiomallin avulla, ja miten sen vaikuttavuutta pystyttäisiin mahdollisesti kehittämään tulevaisuudessa.

Toteutan tutkimukseni laadullisella menetelmällä haastattelujen avulla. Haastattelut toteutetaan Microsoft Teams-etäyhteyksien välityksellä ja se kestää noin 30 minuuttia.

Osallistuminen tutkimukseen on vapaaehtoista ja tutkimustuloksia käsitellään tutkimuksessa luottamuksellisesti ja anonyymisti. Tutkimukseen valikoituneita kouluja tai koulujen rehtoreita ei mainita nimeltä tutkielmassa.

Mikäli sinulla herää kysyttävää, annan mielelläni tutkimuksestani lisätietoa sähköpostitse (jipaju@utu.fi).

Ystävällisin terveisin

Jenna Pajulo

## **Liite 2. Haastattelurunko**

### **Positiivisen diskriminaation määrärahat ja niiden kohdentaminen koulutasolla**

1. Mihin positiivisen diskriminaation määrärahoja kohdennetaan tänä vuonna koulussanne?
2. Millä perustein positiivisen diskriminaation määrärahaa kohdennetaan koulussanne?
3. Ketkä vastaavat koulussanne määrärahojen kohdentamisesta ja niihin liittyvistä toimenpiteistä?
4. Millaisia konkreettisia toimenpiteitä positiivisen diskriminaation määrärahoilla on koulussanne toteutettu?
  - a. Ovatko nämä sellaisia toimenpiteitä, joita ilman määrärahaa ei pystyttäisi toteuttamaan?

### **Positiivisen diskriminaation vaikuttavuuden arviointi koulu- ja kuntatasolla**

5. Koetko määrärahan merkittävänä tekijänä mahdollisuuksien tasa-arvon ja koulutuksellisen yhdenvertaisuuden tukemisessa?
6. Pystytäänkö määrärahalla tällä hetkellä tukemaan mahdollisuuksien tasa-arvoa koulussanne mielestäsi tarpeeksi?
7. Pystytäänkö positiivisen diskriminaation mallilla mielestäsi tukemaan riittävästi kaupungin koulujen välistä tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta tällä hetkellä?

### **Positiivisen diskriminaation malli tulevaisuudessa**

8. Millaisia haasteita näet tällä hetkellä mallin toiminnassa koulu ja kuntatasolla?
9. Tulisiko määrärahan jakoperusteissa ottaa huomioon joitakin lisätekiäjiä, joita siinä ei tällä hetkellä ole näkyvissä?
10. Millaisia muita mahdollisia kehitystoimenpiteitä näet positiiviselle diskriminaatiomallille koulussasi tulevaisuudessa?
11. Millaisia tulevaisuuden kehitystoimenpiteitä näet positiiviselle diskriminaatiomallille kaupungissasi?