

Nina Haltia,
Risto Rinne,
Sonia Lempinen &
Tuuli Kaunisto

17. Yhteenveto: Suomalaisen koulutuspolitiikan tasa-arvon näkymät

Tasa-arvo, markkinarationaliteetin kasvu ja kiristynvä kilpailu

Tämän kirjan luvut avaavat näkymiä koulutuksen tasa-arvoisuutta koskeviin kysymyksiin. Ne nostavat esiin tasa-arvon ulottuvuuksia, teemoja ja tasoja. Kokoelmana näkökulmia teos tarjoaa näytteen yhtäältä siitä, millaisia tasa-arvon kysymyksiä kasvatustieteen parissa tällä hetkellä tutkitaan, ja toisaalta siitä, mitä voimme näiden tutkimusten perusteella tasa-arvon tilanteesta sanoa.

Koulutuksen tasa-arvo on laajasti ottaen päämäärä, joka erilaisista poliittisista näkökulmista katsoen näyttäytyy legitiiminä yhteiskunnallisena tavoitteena (Power 2012, 474). Se on symboli, johon on helppo kiinnittyä. Huolimatta ideologisista tai kulttuurisista lähtökohdista, kaikki tahot yleensä kannattavat oikeudenmukaista ja tasa-arvoista koulutusjärjestelmää, ainakin meillä Suomessa ja muissa Pohjoismaissa, joissa olemme tottuneet ajattelemaan, että tasavertaiset mahdollisuudet ovat demokraattisen ja hyvinvoivan yhteiskunnan tunnusmerkki.

Kysymys asettuu kuitenkin toiseen valoon, kun aletaan esittää konkreettisempia kysymyksiä siitä, millaisia ratkaisuja koulutuksen suhteen pitäisi tehdä. Miten suhtaudutaan koulujen erikoisluokkiin? Pitäisikö korkeakoulujen sisäänottoa laajentaa? Olisiko korkeakoulujen valintakokeet syytä lakkauttaa? Pitäisikö lukukausimaksut ottaa käyttöön? Miten otetaan huomioon maahanmuuttajat? Paljonko resursseja tulisi käyttää erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tukemiseen? Kuinka ammatillista koulutusta pitäisi uudistaa? Millaista aikuiskoulutusta pitäisi aikuisille olla tarjolla?

Mitä konkreettisempia tasa-arvoon liittyvät kysymykset ovat, sitä enemmän löytyy myös mielipiteitä ja näkemyksiä siitä, millaista politiikkaa pitäisi harjoittaa ja millaisia käytäntöjä edesauttaa (ks. Gewirtz 2006). Koulutuksen tasa-arvoisuutta voidaan määritellä monin eri tavoin, eikä tutkijoiden kesken vallitse edes yksimielisyyttä siitä, millaisia käsitteitä tai termejä tasa-arvosta puhuttaessa tulisi käyttää (Espinoza 2007). Ideologiset ja poliittiset näkökulmat kietoutuvat kysymyksiin siitä, mitä pidetään koulutuksen tasa-arvoisuutena. Kuten Tuomas Tervasmäkinen tämän kirjan luvussa 6 toteaa, tasa-arvo voidaan nähdä ”tyhjänä” tai ”kelluvana merkitsijänä”, käsitteenä, jonka sisällöstä ja omistuksesta erilaiset diskurssit ja määritelmät kamppailevat.

Historiallisesti tasa-arvon käsite on muuttunut ja on eri aikoina saanut uusia merkityksiä (Haltia 2016; Varjo, Kalalahti & Silvennoinen 2016). Olemme usein tottuneet hahmottamaan koulutuksen tasa-arvon tulkintoja Torsten Husénin (1975) jo lähes klassisella tavalla jakamalla ne konservatiiviseen, liberaaliin sekä radikaaliin tasa-arvonäkemykseen. (Husén 1975; Kivistö & Vaherva 1981; Raivola 1982; Lehtisalo & Raivola 1986). Nämä eri suuntaukset voidaan nähdä myös historiallisina kehityksen vaiheina Pohjoismaissa, jossa konservatiivisesta tasa-arvokäsityksestä on siirrytty liberaaliin ja edelleen radikaaliin tasa-arvonäkemykseen. Nämä muutokset näkyvät etenkin peruskoulutusta koskevassa koulutuspolitiikassa. Mira Kalalahti ja Janne Varjo (2012) ovat analysoineet, miten konservatiivinen tasa-arvokäsitys oli vallalla rinnakkaiskoulujärjestelmässä, jossa jokaisella oli muodollisesti yhtäläinen pääsy koulutukseen (formal equality of opportunity), mutta jossa ha-

keutumisen esteitä ei kompensoitu ja koulutuseroja pidettiin lähinnä luonnollisena seurauksena ihmisten erilaisuudesta ja yhteiskuntaluokista.

Yhtenäiskoulun rakentamiseen liittyvä tasa-arvokäsitys nojaa Kalalahden ja Varjon (2012) mukaan liberaaliin tasa-arvokäsitykseen, jossa tavoitteeksi tuli oikeudenmukainen mahdollisuuksien tasa-arvo (fair equality of opportunity). Tämä tarkoitti osallistumisen esteiden poistamista ja yhteiskunnallista oikeudenmukaisuutta. Kaikkien kyvyt oli saatava yhteiskunnan käyttöön taustasta, varallisuudesta sukupuolesta ja asuinpaikasta riippumatta. Peruskoulun idea täydellistyi kuitenkin vasta radikaaliin tasa-arvonäkemykseen nojaavan politiikan myötä. Sosiaalinen oikeudenmukaisuus (social justice) ei voinut toteutua ilman oppilaiden taustaan sidoksissa olevien koulutusmahdollisuuksien esteiden kompensoimista ja ajatusta lopputuloksen tasa-arvosta. Samankaltaisen kohtelun sijaan tasa-arvoa turvaamaan tarvittiin positiivista diskriminaatiota ja työtä oppimisvaikeuksien voittamiseksi. (Kalalahti & Varjo 2012.)

Viimeaikaiset muutokset ovat kuitenkin tuoneet järjestelmään uudelleen myös konservatiivisen tasa-arvokäsityksen piirteitä. Neljäntenä ja nykyisenä vaiheena voidaankin nähdä tilanne, jossa on osin palattu konservatiiviseen tasa-arvokäsitykseen ja jossa tasapainoillaan yhtäältä yksilöllisten koulutuksellisten oikeuksien ja toisaalta mahdollisuuksien tasa-arvon välillä. Yhtäältä varjellaan tasa-arvon perustana lähikouluperiaatetta, mutta toisaalta halutaan luoda tilaa yksilöllisille valintamahdollisuuksille painotetulla opetuksella ja erikoisluokilla. (Kalalahti & Varjo 2012.)

Tämä sama ristiriitaisuus näkyy myös Tuomas Tervasmäen kirjoittamassa luvussa 6. Hänen analyysinsä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista valaisee tasa-arvonäkemyksen ristiriitaisuutta ja osoittaa myös, että uusliberalistinen diskurssi ei täysin itsestäänselvästi lävistä kaikkea koulutusta koskevaa puhetta Suomessa. Opetussuunnitelmatekstit ovat tyypillisesti konsensuaalisia tekstejä, jotka institutionalisoivat vallitsevia hegemonisia yhteisiin arvoihin ja ideologioihin liittyviä käsityksiä. Ne voivat olla kuitenkin käsitteellisesti myös ristiriitaisia. Opetussuunnitelmatekstis-

sä tasa-arvo julkisena määritelmänä sitoutuu sosiaalidemokraattiseen, feministiseen ja monikulttuuriseen diskurssiin. Koulun kaupallinen hyödyntäminen rajautuu tällöin diskurssin ulkopuolelle ja määrittyy tasa-arvolle vastakkaiseksi. Tarkemmin luettuna opetussuunnitelmasta paljastuu kuitenkin myös muita näkökulmia, ja puhe inhimillisestä pääomasta sitoo käsitettä osaltaan uusliberalistiseen diskurssiin. Tasa-arvoa määritetään tällöin kilpailevista ja keskenään yhteensopimattomista puhetavoista käsin, jolloin sen merkitys hämärtyy. Uusliberalistinen puhetapa on osin tasa-arvokäsityksen sisällä, osin suljettuna sen ulkopuolelle, jolloin tasapainoilu sosiaalisen tasa-arvon ja yksilöllisen tasa-arvon välillä jatkuu.

Uusliberalismin kehityskulkua voidaan nähdä myös muilla koulutuksen asteilla, vaikkakin kysymykset tasa-arvosta ovat aina kontekstisidonnaisia ja asettuvat erilaisiksi riippuen siitä, puhutaanko esimerkiksi peruskoulutuksesta, korkeakoulutuksesta, ammatillisesta koulutuksesta tai aikuiskoulutuksesta. Tämän kirjan luvussa 5 Silvennoinen, Kalalahti ja Varjo ja tarkastelevat laajemmin koulutuksen eri kenttiä ja tasoja ja tekevät synteesiä viime aikojen kehityksestä nojaten aiempiin tutkimuksiin ja aikalaiskeskusteluun. Varhaiskasvatuksessa näkyvät muun muassa yksityistyminen sekä päivähoito-oikeuden rajaamiseen tähtäävät toimenpiteet. Peruskoulua leimaa tällä hetkellä vahva eriytymiskehitys. Toisen asteen koulutukseen kohdistuu voimakkaita muutospaineita ja leikkauksia. Tasa-arvon kannalta olennaista on myös, miten jatko-opintokelpoisuus eri väylien kautta toteutuu. Korkeakoulutusta tarkasteltaessa korostuvat erityisesti ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen keskinäinen suhde sekä akateemisen imun ja markkinoiden vetovoiman vaikutukset korkeakoulutuksen instituutioiden toimintaan. Yhteiseksi nimittäjäksi näissä koulutuksen eri tasoja koskevissa muutoksissa Silvennoinen, Kalalahti ja Varjo nimeävät uusliberalistisen koulutuspolitiikan, jonka harjoittaminen näkyy eri koulutusasteilla erityisesti tehostamisena ja kasvaneena kilpailuna. Kilpailullisuus näyttäytyy kasvavana piirteenä kaikkialla koulutusjärjestelmässä.

Uusliberalistinen diskurssi ja sen värittävä politiikka voidaan nähdä globaalina ilmiönä (Rizvi & Lindgard 2010, 141–160), ja sitä

voidaan tarkastella myös erilaisissa maakonteksteissa. Sekä Diane Reayn (luku 2) että Martin Thruppin (luku 3) tekstit tuovatkin esiin sitä, miten sekä Englannissa että Uudessa-Seelannissa tämä katsantotapa on tullut dominoivaksi ja miten se vaikuttaa paitsi järjestelmien, myös koulujen, opettajien ja oppilaiden elämässä. Näistä maista käsin suomalainen järjestelmä näyttää vielä hyvin tasa-arvoiselta, vaikka merkkejä toisenlaisesta kehityksestä onkin nähtävissä. Kuten Martin Thrupp omassa tekstissään korostaa, sosiaaliset ja yhteiskunnalliset kontekstit ovat tärkeitä, ja ymmärtääksemme jonkin tietyn maan koulutusjärjestelmän piirteitä, meidän tulee ottaa huomioon siihen liittyvä laajempi viitekehys. Yhteiskunta asettaa reunaehdot sille, miten siinä toimiva koulutusjärjestelmä voi toimia.

Thrupp kuvaa luvussa 3 sitä, miten 1980-luvulta lähtien Uudessa-Seelannissa uusliberalismi on vallannut alaa ja saanut aikaan syvällekäyviä eriarvoisuuksia yhteiskunnassa. Vaikka julkisuudessa on tästä keskusteltu välillä huolestuneesti, pidetään tilannetta tänä päivänä kuitenkin monin tavoin itsestäänselvyytenä. Diane Reay tuo luvussa 2 esiin, miten Englannissa työväenluokkaa on kurjistettu ja ajettu yhä heikompaan asemaan yhteiskunnassa. Työntekijöiden asema on huonontunut ja suoranainen köyhyys lisääntynyt. Kummassakin näistä maista yhteiskunnallinen tilanne heijastuu myös kouluun: kilpailullisuus näkyy niiden arjessa, ja eriarvoisuus eri yhteiskuntaluokista tulevien oppilaiden välillä kasvaa. Kumpikin myös varoittaa Suomea heittäytymästä tälle samalle tielle.

Tasa-arvon ulottuvuuksia koulutuspolitiikassa ja tutkimuksessa

Ajassamme elää yhtä aikaa erilaisia ja ristiriitaisia näkemyksiä tasa-arvosta ja yhtä lailla myös erilaisia tapoja tehdä tasa-arvoon liittyvää tutkimusta. Lesley A. Jacobs (2010, 255–257) määrittää tasa-arvon käsitettä kolmiulotteisen näkökulman kautta. Koulutusmahdollisuuksien tasa-arvossa voidaan erottaa kolme eri ulottuvuutta: menettelyn, taustan ja panosten tasa-arvo. Vastaavasti tasa-arvokä-

sitykset voivat olla yksi-, kaksi- tai kolmiulotteisia riippuen siitä, mitkä näistä tasa-arvon dimensioista otetaan politiikassa ja käytännöissä huomioon.

Menettelyn tasa-arvo ja reiluus (procedural fairness) viittaa kilpailun sääntöihin ja siihen, että kuten esimerkiksi urheilukilpailussa, myös koulutuskilpailussa noudatetaan tiettyjä sääntöjä (Jacobs 2010, 255). Esimerkiksi pääsy johonkin koulutukseen tapahtuu jonkin tietyn kriteerin nojalla ja menestystä, oppimista ja osaamista mitataan jollain tietyllä kriteerillä tai kokeella. Yksidimensionaalisessa tasa-arvokäsityksessä vain tämä ulottuvuus otetaan huomioon. Kun puhutaan menettelyn tasa-arvosta, voidaan puhua myös konservatiivisesta tasa-arvokäsityksestä.

Esimerkkinä tämän kaltaisesta tasa-arvopolitiikasta voidaan nostaa painotetun perusopetuksen luokille oppilaita valikoivat pääsykokeet. Kuten Piia Seppänen, Sonja Kosunen ja Risto Rinne luvussa 4 nostavat esille, opetusministeri Sanni Grahn-Laasonen on sanonut pääsykokeiden olevan hyväksyttäviä, jos ”sisään-pääsykriteerit ovat selkeät ja avoimet ja mahdollisuudesta hakeutua erikoisluokille tiedotetaan kaikille”. Pääsykokeet nähdään tämän ajattelun mukaisesti viattomina, triviaaleina ja kaikkia tasa-arvoisesti kohtelevina. Kuten Seppänen ja muut tekstissään kuitenkin useisiin tutkimuksiin viitaten osoittavat, eivät pääsykokeet ja oppilaiden valikointi erikoisluokille tapahdu neutraalisti, vaan oppilaiden taustaan sidoksissa olevat tekijät heikentävät joidenkin ja vahvistavat toisten asemaa. Tuloksena syntyy taustojen mukaisesti eriytyneitä koulutuksen kenttiä myös peruskouluun, jonka lähtökohtaisesti tulisi olla kaikille yhteinen. Tässä katsannossa huono menestys on jokaisen omaa syytä – yksilötasolla yksilön, koulun tasolla koulun. Tämänkaltaisen ajattelutapa on yhteensopiva kilpailua korostavan uusliberalistisen diskurssin kanssa.

Yksidimensionaalisesta tasa-arvokäsityksestä ponnistaa esiin myös syyttelyn politiikka, jota Martin Thrupp erittelee luvussa 3. Syyttelyn politiikassa väheksytään sosiaalisten tekijöiden vaikutusta oppilaiden ja koulujen mitattavissa olevaan suoritukseen ja sysätään vastuu huonoista oppimistuloksista opettajien sekä koulujen johdon niskaan. Syyttelyn politiikkaa pyritään oikeuttamaan

muun muassa väitteillä, joiden mukaan koulujen välisistä eroista vain pieni osa johtuu sosioekonomisen taustan eroista ja että opetuksen laatu on ensisijainen oppimiseen vaikuttava tekijä. Samaa ilmiöön viittaa myös Diane Reay nostaessaan esiin grammar school’eja koskevaa myyttiä siitä, että ne tarjoaisivat aitoja mahdollisuuksia sosiaaliseen liikkuvuuteen. Tämän kaltaiset väitteet eivät kuitenkaan tutkimusten mukaan pidä paikkaansa, vaan nimenomaan yhteiskunnallisen kontekstin merkitys on huomattava. Väitteet poikkeuksellisen hyvistä kouluista, joissa taustan mukaiset esteet voidaan voittaa, ovat valheellisia, mutta palvelevat tarkoitustaan, kun yhteiskunnallisella tasolla ei olla valmiita puuttumaan eriarvoisuuksiin.

Taustan tasa-arvoisuus ja reiluus (background fairness) viittaa kysymykseen siitä, onko kilpailijoilla oikeudenmukainen pelikenttä eli onko heidän mahdollista reilulla tavalla edes asettua kilpailuun toistensa kanssa (Jacobs 2010, 255–256). Samat kilpailun säännöt eivät siis välttämättä tarkoita sitä, että tilanne olisi oikeudenmukainen. Esimerkiksi koulun pääsykoe voi merkitä aivan eri asioita erilaisista taustoista tuleville. Diane Reayn kirjoituksessa oleva lainaus professori Mary Evansin omaelämäkerrallisesta tekstistä kuvaa sitä, miten sama koe tarkoittaa eri taustoista tuleville erilaisia asioita: *”Luulenpa, että ellei keskiluokkainen lapsi ollut täysin kykenemätön yksinkertaiseen matematiikkaan, oli koulun pääsykoe mahdoton reputtaa. Tai toisinpäin, koe oli työväenluokan lapsille mahdoton läpäistäväksi.”* (Evans 1991.)

Meillä on tiedossa, että taustan mukainen tasa-arvo ei toteudu koulutuksen millään asteella, vaan esimerkiksi peruskoulutuksen eriytymisessä on kyse oppilaiden erilaisista taustoista. On vanhempia, jotka osaavat luovia järjestelmässä eri tavoin, ja tekemällä valintoja he luovat järjestelmään eriarvoisuutta. Taustan mukainen eriarvoisuus tulee kuitenkin meillä sitä paremmin esiin, mitä korkeamman asteen koulutuksesta puhutaan. Tutkimuksin on osoitettu esimerkiksi, että korkeammin koulutettujen ja korkeammassa sosioekonomisessa asemassa olevien vanhempien lapset sekä hakevat korkeakouluihin enemmän kuin muut että menestyvät valinnoissa muita paremmin. Myös eri opintoalat ovat vahvasti eriyty-

neet opiskelijoiden taustan mukaan. (Nori 2011.) Kaksiulotteinen tasa-arvokäsitys ottaakin huomioon myös sen, että mahdollisuuksien tasa-arvon toteutumisen taustalla vaikuttavat ryhmien väliset luokka- ja muut erot.

Miten taustaan liittyvää eriarvoisuutta sitten voidaan torjua tai siihen vaikuttaa? Ei riitä, että tunnistamme tämän eriarvoisuuden, vaan politiikan tulee olla sellaista, että näitä eriarvoisuuksia pyritään vähentämään. Eri koulutusasteilla ongelmat ja niiden ratkaisut kehystyvät eri tavoin, ja esimerkiksi peruskoulussa, johon koko ikäluokka osallistuu, pyritään erilaisilla tuen muodoilla tarjoamaan koko ikäluokalle mahdollisimman yhdenvertaiset koulutusmahdollisuudet. Tämän kirjan luvussa 13 Petteri Muukkonen tarkastelee monikulttuurisuuden haasteita maantieteen oppiaineessa. Puutteet kielitaidossa vaikeuttavat oppimista, ja maantiede on esimerkki oppiaineesta, jossa käsitteillä on tärkeä asema. Käsitteet ovat myös sidoksissa ympäristöönsä, ja kun kantasuomalaisten oppilaiden voi olla vaikea ymmärtää joitakin heidän välittömälle kokemusmaailmalleen vieraita käsitteitä, on tämä erityisen vaikeaa maahanmuuttajataustaiselle oppilaalle. Kielivaikeudet eivät saisi olla peruste erityisluokalle sijoittamiseen, vaan heikommin suomea osaavien tulisi olla integroituna tavallisiin luokkiin. Muukkonen nostaakin tekstissään esille ajatusta monikielisestä koulusta, jossa oppilaan oppimisen tukena voidaan joustavasti käyttää eri kieliä sen mukaan, mikä kulloisessakin tilanteessa parhaiten palvelee oppimista ja asian ymmärtämistä.

Pelikentän tasaveroisuutta on meillä Suomessa turvattu ennen kaikkea koulutuksen maksuttomuuden ja universaaliuden kautta. Yksi tasa-arvoistava käytäntö suomalaisissa peruskouluissa on kaikille yhteinen, maksuton kouluruokailu. Se on esimerkki universaalista käytännöstä, joka koskee kaikkia oppilaita, eikä toisin kuin esimerkiksi Englannissa, erottele heitä vanhempien taustan, tulojen tai varallisuuden mukaan. Sanna Talvia ja Tiina Tuijula tarkastelevat luvussa 7 tämän koulun arkisen tapahtuman luonnetta ja antavat äänen oppilaille itselleen. Kouluruokailuun liitettiin voimakkaasti yhdessäolon ja rentouden merkityksiä. Toisaalta, kouluruokailutilanteisiin liittyi myös paljon sääntöjä, tungosta ja rajoituksia,

eikä ruokaakaan aina pidetty erinomaisena. Huomionarvoista kuitenkin on, että oppilaat itsekin arvostavat maksutonta kouluruokaa ja ilmaisevat tyytyväisyyttä suomalaiseseen järjestelmään.

Korkeakoulutuksessa kysymykset osallistumisesta ja oikeudesta koulutukseen asettuvat eri tavoin kuin esimerkiksi peruskoulutuksessa, sillä korkeimpana koulutuksen asteena sen ei ajatella lähtökohtaisesti koskevan kaikkia kansalaisia, vaan korkeakoulut nähdään perusluonteeltaan valikoivina instituutioina. Näin on siitä huolimatta, että korkeakoulutus on viime vuosikymmeninä huomasti laajentunut ja massoittunut, mutta samalla myös eriytynyt. (McCowan 2016.) Opiskelijavalinnat toteutetaan Suomessa todistusten perusteella, valintakokeilla ja joissain tapauksissa lisäksi soveltuvuuskokein. Kaikkia hakijoita koskevat samat meritokraattiset kriteerit. Jonkin verran on olemassa erillisiä valintareittejä sellaisille hakijoille, joilla on ennestään jokin muu tutkinto tai jotka ovat suorittaneet opintoja esimerkiksi avoimina korkeakouluopintoina.

Luvussa 9 Hanna Nori tarkastelee 2010-luvun yliopisto-opiskelijoita ja kysyy, keitä he ovat. Nori toteaa, että korkeakoulutuksen laajenennuttua opiskelija-aines on monipuolistunut, ja että opiskelijoiden joukossa on hyvin erilaisista taustoista tulevia. Klusterianalyysillä laajasta opiskelijoita koskevasta rekisteriaineistosta suodattui esiin neljä toisistaan erottuvaa ryhmää. Ensimmäisenä ryhmänä erottuivat muihin ryhmiin nähden matalammasta perhe-taustasta tulevat, jotka nimettiin tutkimuksessa ”koulutustikkail-la kiipijöiksi”. Toisena ryhmänä olivat ”koulutuspääoman uusintajat”, jotka tulivat vanhempien aseman ja koulutustason mukaan tarkasteltuna korkeista taustoista. Kolmas ryhmä olivat ”pitkään opiskelleet ikuiset opiskelijat” ja neljäntenä vielä ”toisen mahdollisuuden käyttäjät”, jotka tulivat suhteellisesti matalammasta taustasta ja olivat selvästi aikuisempia opiskelijoita. Analyysin mukaan yliopistoissa on siis laajentuneiden mahdollisuuksien ansiosta tänä päivänä opiskelijoita yhteiskunnan eri kerroksista.

Korkeakoulutukseen hakeutumisen mahdollisuuksia tarkastellaan myös luvussa 10, jossa Nina Haltia, Annukka Jauhiainen ja Ulpukka Isopahkala-Bouret nostavat erityiseen tarkasteluun

ei-ylioppilastaustalla yliopistoon hakevat, jotka voidaan nähdä suomalaisessa kontekstissa yhtenä epätyypillisestä taustasta tulevana ryhmänä. Kirjoittajat kuvaavat, miten korkeakoulutukseen pääsyn tasavertaisuutta on pyritty turvaamaan myös sitä kautta, että pääsymahdollisuudet säilytetään riippumatta siitä, millaisia koulutusvalintoja yksilöt ovat toisen asteen koulutuksen suhteen tehneet. Reitti korkeakoulutukseen on periaatteessa avoinna myös ammatillisen polun valinnoille, vaikka tiedämme, että lukiokoulutus ohjaa toiveita ja tavoitteita selvästi korkeakoulutukseen, ja ammatillisen polun kulkijat ovat korkeakoulutuksessa erittäin pieni vähemmistö. Koulutusvalinnat ovat luokkasidonnaisia, ja ei-traditionaalisesta taustasta tulevalle korkeakoulutukseen pääsy on vaikeampaa. Ne, jotka tulevat yliopistoon ammatillisen polun kautta, ovat vanhempia ja matalamman koulutuksen perhetaustoista. Kuten kirjoittajat kuitenkin tähdentävät, eivät kaikki ei-ylioppilaat mahdu samaan muottiin, vaan tähänkin joukkoon lukeutuu erilaisista taustoista ja erilaisten koulutuspolkujen kautta korkeakoulutukseen päätyneitä.

Kuten Haltia ja muut luvussa 10 osoittavat, niin sanotun epätyypillisen taustan omaavat hakeutuvat yliopistoon useimmiten erillisvalintojen kautta, usein pitkän koulutuspolun tuloksena, ja erityisesti päävalintojen kautta heidän on vaikea saada opiskelupaikkaa. Nämä erilliset valintareitit ovat käytännössä mahdollisia heille, joilla on jonkinlaista korkeakoulutusta, esimerkiksi alempi korkeakoulututkinto tai opintoja avoimen korkeakoulun puolella. Pohjoismaiseen malliin ei niinkään kuulu erillisten valmistavien ohjelmien suuntaaminen erityisille alioikeutetusta asemasta tuleville ryhmille, vaan koulutuksen maksuttomuus ja avoimuus kohtelevat kaikkia samalla tavalla (vrt. Thomsen, Munk, Eiberg-Madsen & Hansen 2013). Koulutuksen jäykkyys ja yliopistojen luonne elitistisinä instituutioina tulee erityisen selvästi esille Anja Heikkisen ja Saara Peltosen kirjoittamassa luvussa 11, jossa tarkastellaan yliopistomaailman suhdetta pakolaisiin. ”Pakolaiskriisi” on jotain, mikä näyttäytyy yliopiston toimijoiden näkökulmasta itselle kuumattomana alueena. Yliopistotoimijat sulkevat itsensä humanitaarisen kriisin ratkaisun ulkopuolelle, eivätkä helposti näe omaa

toimintaansa suhteessa siihen. Kirjoittajat tarkastelevat Tampe-reella toteutetun Let's Work Together -ryhmän toimintaa ja yliopis-ton toimijoiden suhtautumista siihen. Näennäisen myönteinen suh-tautuminen ei kuitenkaan johda konkretiaan tai reaalisiin toimiin, vaan helposti nähdään, että ongelma kuuluu jonkun muun alueel-le, jonkun muun ratkaistavaksi. Heikkisen ja Peltosen teksti avaa-kin osaltaan aivan uudenlaista näkökulmaa kertoessaan yliopisto-toimijoiden aktivismista ja yliopiston sisältä nousevasta valtavirtaa vastaan toimimisesta.

Jacobsin (2010, 256–257) mallissa keskeistä on mallin kolmas ulottuvuus, eli *panosten tasa-arvo ja reiluus (stakes fairness)*, joka viittaa siihen, mikä kilpailussa lopulta on kamppailun alla ja mitä on panoksena. Mitä voitto tai häviö tässä kilpailussa tarkoittavat? Panosten tasa-arvossa on edelleen kolme tekijää: Ensinnäkin, kil-pailuun liittyvää riskiä tulisi rajoittaa niin, ettei se nouse liian kor-keaksi. Toiseksi, on asetettava kohtuullinen raja sille, mitä ja miten paljon on tosiasiallisesti pelissä. Kolmanneksi, pitää olla jokin ra-ja myös sille, mikä on yhdessä kilpailussa menestymisen tai häviä-misen vaikutus toiseen kilpailutilanteeseen. Jos esimerkiksi tilan-ne olisi se, että vain yksi tietty koetilanne määrittäisi nuoren ihmi-sen elämän suunnan koko loppuiäksi, nousisi kilpailutilanteeseen liittyvä riski liian suureksi. Kun tasa-arvokäsityksessä otetaan huo-mioon myös tämän kolmas ulottuvuus, ei epäonnistuminen täs-sä kertaluontoisessa kokeessa saisi muodostua kohtuuttomaksi es-teeksi nuoren myöhemmille valinnoille tai pyrkimyksille elämäs-sään.

Iso-Britannian kontekstissa SAT-tasokokeet ovat saaneet koh-tuuttoman suuren merkityksen koulutusjärjestelmässä. Diane Reay nostaa esille sen, miten englantilaisessa järjestelmässä ylipäättään oppilaiden testaaminen on viety äärimmilleen ja jossa demoralisoi-va kilpailumentaliteetti saa myös opettajat voimaan työssään pa-hoin. Varsinkin työväenluokkaisten oppilaiden kokemukset testaa-misesta ja testien merkityksestä voivat olla hyvin lannistavia. Ko-keessa huonosti menestyminen tietää täydellistä epäonnistumis-ta koko elämässä, hyvin menestyminen taas sitä, että on mahdol-lisuus saada kunnon työpaikka ja hyvä elämä. Näin ainakin oppi-

laat itse kokevat asian ja alistuvat kohtaloonsa. Työväenluokkaisen oppilaan kokemus koulutuksesta saattaa näin olla, ettei sillä ole itselle mitään annettavaa. Suomalaisessakin kontekstissa koulutus syrjäyttää osan oppilaista, ja jo peruskoulun jälkeen osa oppilaisista ei jatka koulutuksessa ja jää myös työn ulkopuolelle. Kirjoittajat luvussa 4 nostavat esiin, miten tilastojen mukaan nämä nuoret ovat selvästi suuremmassa riskissä kokea hyvinvointia heikentäviä asioita, kuten työttömyyttä ja psyykkisiä ja sosiaalisia ongelmia.

Toinen riski, joka tyypillisesti yhdistetään Englannin kaltaiseen koulutusjärjestelmään, liittyy talouteen. Yliopistojen lukukausimaksut voivat estää työväenluokkaisesta taustasta tulevan opinnot, kun velkataakka yhdistettynä epävarmaan tulevaisuuteen työelämässä sekä vielä mahdollisesti epäonnistumisen pelkoon itse opinnoissa, ovat liian iso riski otettavaksi. Koulutuksen maksuttomuus ja universaalisuus toimivat välineinä myös panosten tasa-arvon turvaamisessa. Suomalaista järjestelmää leimaa lisäksi joustavuus ja näin ollen erilaisten reittien olemassaolo ja mahdollisuudet hakeutua koulutuksiin myös myöhemmissä elämänvaiheissa.

Ylioppilaskoe on meillä esimerkki tyypillisestä high stakes -testauksesta, jossa yksilön kannalta saattaa olla hyvin suuri merkitys sillä, miten kyseisessä kokeessa menestyy. Tätä kirjoitettaessa käydään vilkasta yhteiskunnallista keskustelua siitä, mikä tulee olemaan ylioppilaskokeen asema korkeakoulujen opiskelijavalinnoissa ja miten käy valintakokeille. Muutosta perustellaan muun muassa yrityksellä kitkeä pois valmennuskurssien kaupallisia toimintamahdollisuuksia ja pyrkijöiden turhaa työtä. Suhteessa tähän kysymykseen voidaan kuitenkin kysyä, ovatko panokset meilläkin nyt kovenemassa. Onko yhä tärkeämpää, että jo lapsena osaa valita oikeat koulutuspolut ja koulut? Onko yhä tärkeämpää, että ylioppilaskokeessa menestyy, koska se sanelee mahdollisuudet kilpailussa korkeakoulupaikoista?

Osallisuutta, identiteettejä

Yllämainitut tasa-arvon ulottuvuudet liittyvät paljolti distributiiviseen tasa-arvoon, eli kysymyksiin siitä, miten koulutusta jaetaan tai miten koulutus jakautuu eri yksilöiden ja ryhmien kesken. Tällöin on kyse muun muassa sisäänpääsystä koulutukseen, saadun koulutuksen laadusta sekä siitä, mitä koulutuksesta seuraa paitsi välittömästi, myös myöhemmin (Espinoza 2007). Distributiivisen tasa-arvon lisäksi voidaan puhua myös epistemologisesta tasa-arvosta eli siitä, miten koulutus kulttuureissaan ja käytännöissään luo osallisuutta, identiteettejä, kokemuksia kuulumisesta tai ulossuljetuksi tulemisesta (Vincent 2003). Distributiivinen ja epistemologinen tasa-arvo kietoutuvat tietyksi yhteen, koska kokemukset luovat niitä prosesseja, joiden kautta valintoja tehdään ja valikoitumista tapahtuu (Reay, Daves, David & Ball 2001). Tämän kirjan teksteissä tarkastelussa ovat sukupuoli, luokka ja maahanmuuttajat.

Diane Reayn luvussa 2 esittämä karu kuvaus Iso-Britannian luokkahuonetodellisuudesta ja siitä, miten koulu kohtelee työväenluokkaisia oppilaita, on pysäyttävä. ”*Oppilaat ovat loukussa armottomassa koneessa, jossa heidät sijoitetaan hierarkkisesti ja pisteytetään kilpailuhenkisesti.*” Tavallista on jakaa oppilaat jo alaluokilta alkaen tasoryhmiin, ja oppilaille on hyvin selvää, mitä tämä tarkoittaa. Se, millaisina opettajat heitä pitävät, välittyy hyvin konkreettisesti. Ryhmien nimeäminen esimerkiksi liito-oraviksi, puuoraviksi, maaoraviksi ja vielä mullassa eläviksi murmeleiksi, ei jätä pienillekään oppilaille epäselväksi, mikä kunkin paikka on. Alempien yhteiskuntaluokkien kokemus epäonnistumisesta on sisäänrakennettu koulujärjestelmään, ja työväenluokkaan kuuluville syntyy kuva itsestään typerinä ja hyödyttöminä.

Koulussa muotoutuva identiteetti vaikuttaa siihen, miten yksilö näkee mahdollisuutensa yhteiskunnassa. Korkeakoulutuksen osalta kirjoittajat luvussa 10 herättelevät suomalaisessa kontekstissa kysymystä siitä, millaisia identiteettejä oppilaille muodostuu suomalaisessa järjestelmässä, jossa toisen asteen koulutus on voimakkaasti jaettu kahtaalle: yleissivistävään ja jatko-opintoihin suuntaavaan lukioon sekä selvästi työelämään suuntaavaan ammatilliseen

koulutukseen. Heli Mutanen vie tätä ajatusta pidemmälle luvussa 15, jossa tutkitaan sitä, miten nuoret aikuiset omassa puheessaan asemoivat itseään. Lähemmässä tarkastelussa on se, miten työtön nuori aikuinen, joka on keskeyttänyt aiemman koulutuksensa, rakentaa omaa positiotaan yhteiskunnassa. Yksilön kerronnassa näkyy yhtäältä sopeutuminen kulttuurisiin mallitarinoihin, siihen millaisia yleisiä kehityskulkuja puhujalle tarjoutuu. Toisaalta, puhutaan myös näitä mallitarinoita vastaan ja pyritään tuottamaan myönteistä representaatiota itsestä. Ei esimerkiksi haluta mukautua yleiseen syrjäytymisen mallitarinaan, vaan tuotetaan kuvaa itsestä itsensä elättävänä, normaalina työssäkäyvänä ihmisenä.

Tämän kirjan luvuissa erityisesti esillä ovat maahanmuuttajataustaiset oppilaat ja se, miten koulu ottaa huomioon monikulttuurisuuden. Yhtenä tekijänä tässä on kieli, jonka merkitystä Petteri Muukkonen tarkastelee luvussa 13. Edellä jo viitattiinkin siihen, miten tässä luvussa painotettiin sitä, ettei kielen osaaminen saisi olla perusteena erityisluokalle sijoittamiseen, vaan koulun ja koululuokan tulisi toimia inklusiivisesti. Heini Paavolan kirjoittamassa luvussa 12 tarkasteltiin, miten päiväkodin esiopetusryhmän käytännöissä voidaan toteuttaa inklusiivista ja oikeudenmukaista kasvatusta. Tutkimukseen osallistuneet esiopetusryhmät oli valittu tarkoitushakuisesti niin, että ne edustivat lähtökohtaisesti maahanmuuttajamyönteisiä päiväkoteja, joissa oli pitkä ja vankka kokemus maahanmuuttajataustaisten lasten ja perheiden kanssa työskentelystä. Tutkimuksen löydösten perusteella voidaan todeta, että kasvatuskumppanuuden mallit, opetussuunnitelma, opettajien interkulttuurinen kompetenssi sekä lasten kaksikielisyyden tukeminen toimivat näissä päiväkodeissa edesauttaen maahanmuuttajataustaisten lasten ja perheiden osallisuuden kokemusta. Kiusaamista ja syrjintää ei kuitenkaan näissäkään päiväkodeissa täysin saatu kitkettyä. Tärkeä näkökulma on myös se, että maahanmuuttajamyönteinen päiväkotitoiminta näyttäytyi ainakin osittain poikkeuksena valtavirrasta. Miten suurimmassa osassa päiväkoteja osallisuus toteutuu, ja miten maahanmuuttajataustaisten lasten ja perheiden huomiointi yleensä tapahtuu? Yhtenä näkökulmana kirjoittajat nostavat esiin myös sen, miten maahanmuuttajataustaisia ai-

kuisia saadaan työskentelemään lastentarhanopettajina, jolloin eri kulttuurien ja kielten huomioiminen voisi tapahtua entistä luontevammin.

Minja Koskela käsittelee luvussa 14 monikulttuurisuutta musiikkikasvatuksen kontekstissa. Hän sitoo tarkastelun monisyisesti intersektionaaliseen tutkimusnäkökulmaan, jossa erilaiset sosiaaliset kategoriat, kuten luokka, sukupuoli ja etnisyys nähdään ihmisen koetussa elämässä samanaikaisesti risteävinä tekijöinä. Intersektionaalisuus on yhtäältä teoreettinen, toisaalta metodologinen näkökulma. Koskela avaa tekstissään näkymää siihen, mitä tämä voisi tarkoittaa musiikkikasvatuksessa, jossa bändisoitto ja populaarimusiikki on omaksuttu dominoiviksi opetusmuodoiksi. Tasa-arvon kannalta tarkastelu avaa uudenlaisia näkökulmia. Yhtäältä bändisoitto on tasa-arvoistava käytäntö siinä, että populaarimusiikki voidaan nähdä nuorten omana musiikkina ja että se mahdollistaa yhteissoiton ja tätä kautta osallisuuden kokemuksen musiikin tekemiseen myös jo melko vähäisillä teknisillä soittotaidoilla. Monikulttuurisuuden näkökulmasta bändisoitto ja länsimainen populaarimusiikki voi kuitenkin olla etnisiä ryhmiä ulossulkevaa. Sukupuolen näkökulmasta bändisoitto taas on sukupuolittunutta ja se voidaan mieltää maskuliiniseksi toiminnaksi. Intersektionaalisesta näkökulmasta musiikkikasvatuksen demokraattisuutta olikin mahdollista tarkastella uusilla tavoilla ja samalla avata myös uudenlaisia näkökulmia musiikkikasvatuksen toteuttamiseen.

Pedagogiikan valtasuhteita tarkastellaan luvussa 8, jossa Maarit Kaunisto tutkii CLIL-opetusta, eli opetusta, jossa oppisisältöjä opiskellaan kohdekielellä. Niin sanotun kahden kolmasosan säännön mukaisesti opettajan puhetta on tyypillisesti kaksi kolmasosaa luokkahuoneessa tapahtuvasta puheesta, ja oppilaiden tuottamaa puhetta on vain yksi kolmasosa. CLIL-opetuksessa kielisopimus, jonka mukaan kohdekielellä esitetyt puheenvuorot saa esittää täysin vapaasti, viittaamatta, on tarkoitus paitsi rohkaista vieraan kielen käyttöön, myös horjuttaa luokassa vallitsevia kielenkäytön valtasuhteita. Kuten Kaunisto osoittaa, säilyy epäsymmetria opettajan ja oppilaiden välillä, ja opettaja on edelleen se, joka kontrolloi luokkahuoneen maailmaa. Samalla Kaunisto nostaa esiin myös toi-

senlaisen tasa-arvokysymyksen luokkahuonekäytännöistä, eli sen, millaisia sukupuoleen sidoksissa olevia representaatioita opettaja tulee opetuksensa kautta välittäneeksi. Se, mitä kirjoittaja itse ei nosta, mutta mikä tässä on syytä huomioida, on että tutkimus on tehty painotetulla kielirikasteisella luokalla, ja CLIL-luokkien olemassaolo itsessään voidaan nähdä peruskoulun eriytymisen ilmentymänä.

Ulla Karvonen, Penni Pietilä ja Liisa Tainio tarkastelevat luvussa 16, miten sukupuoli näkyy luokanopettajaopiskelijoiden kokemukuskertomuksissa. He tarkastelevat empiirisenä aineistona opettajakoulutuksen autenttisia opetustilanteita, joissa opiskelijat reflektoivat omia koulukokemuksiaan. Kirjoittajat kehystävät tarkastelun pohdinnalla siitä, millaista sukupuolitietoisuutta luokanopettajakoulutus tuottaa, ja toteavat, että näitä sisältöjä on koulutuksessa verrattain vähän. Opettajankoulutuksessa nämä sisällöt olisivat kuitenkin tärkeitä, sillä se millaisiin käsityksiin koulutuksen kautta sosiaalistutaan, heijastuu paljon laajemmin yhteiskuntaan. Valmistuvat opettajat välittävät omissa opetuskäytännöissään näitä käsityksiä edelleen seuraavalla oppilaspolvelle. Koulutuksessa tulisi-kin tietoisesti ottaa näitä käsityksiä kriittiseen tarkasteluun ja lisätä opiskelijoiden sukupuolitietoisuutta sekä tuottaa vastadiskurssia heteronormatiiviselle diskurssille.

Lopuksi

Tämän kirjan luvut ovat tuoneet esille, miten moniulotteinen kysymys koulutuksellinen tasa-arvo on. Tasa-arvoa tarkastellaan myös erilaisissa konteksteissa: maakonteksteista esillä ovat Suomen lisäksi Englanti ja Uusi-Seelanti. Uuden-Seelannin ja Englannin tapauksissa puhumme erilaisista yhteiskunnista kuin Suomi, ja kummassakin tapauksessa uusliberalistista politiikkaa on harjoitettu voimakkaammin kuin meillä. Kysymykset tasa-arvosta asettuvat myös eri koulutusasteilla erilaisiksi. Moniulotteisuudesta ja kontekstisidonnaisuudesta seuraa myös, että eri ulottuvuudet saattavat olla ristiriidassa toistensa kanssa. Menettelyt, joilla koulutus-

hyvää ja siihen liittyviä resursseja voidaan jakaa tietyille ryhmille, samalla myös leimaavat näitä ryhmiä tai voivat tuottaa uudenlaisia eriarvoisuuksia (Gewirtz 2006). Tästä on esimerkkinä tämän kirjan luvussa 14 käsitelty musiikkikasvatus monikulttuurisessa kontekstissa. Yhdellä tapaa tasa-arvoa lisäävät toimet saattavatkin toisesta näkökulmasta katsottuna olla eriarvoisuutta lisääviä.

Tasa-arvon kysymyksiä voidaan myös tarkastella yhteiskunnan eri tasoilla: politiikan ja yhteiskunnallisen keskustelun tasolla, rakenteissa, käytännöissä ja edelleen oppilaitosten todellisuudessa ja oppilaiden elämässä. Kuten Martin Thrupp tämän kirjan luvussa 3 peräänkuuluttaa, meidän tulisi aina nähdä laajempi yhteiskunnallinen kehys. Muutokset koulutuspolitiikassa kuitenkin herättävät kysymyksen, olemmeko palanneet tai palaamassa järjestelmään, jossa emme enää katso kolmi- tai edes kaksiulotteisesti, vaan tukeudumme yhä voimakkaammin yksiulotteiseen tasa-arvokäsitykseen, jossa ei nähdä tasa-arvokysymyksiä laajemmissa yhteiskunnallisissa yhteyksissään, vaan ne nähdään ensi sijassa yksilöön liittyvinä asioina (Jacobs 2010).

Kun koko yhteiskunta on eriarvoinen, on myös koulutusjärjestelmä sellainen, ja päinvastoin. Koulutusjärjestelmä on niin kiinteästi osa muuta yhteiskuntaa, ettei sitä voida eristää omaksi irralliseksi saarekkeekseen, joka sellaisenaan voisi suoraan vaikuttaa muuhun yhteiskuntaan. Tämän kirjan luvut nostavat esiin käytäntöjä ja tilanteita, joilla pyritään luomaan osallisuutta ja rikkomaan valtasuhteita. Tutkijoina meidän olisi syytä pohtia tosissamme sitä, miten me osallistumme tasa-arvoa koskevaan yhteiskunnalliseen keskusteluun, sillä me olemme määrittämässä sitä, millaisia asioita nostetaan keskusteluun ja mitä pidetään legitiiminä tietona. Meillä ei ole varaa eikä oikeutta antaa periksi totuudenjälkeisen maailman helpoille palopuheille.

Lähteet

- Espinoza, O. 2007. Solving the equity–equality conceptual dilemma: a new model for analysis of the educational process. *Educational Research* 49 (4), 343–363.
- Evans, M. 1991. *A good school: life at a girls' grammar school in the 1950s*. London: The Women's Press.

- Gewirtz, S. 2006. Towards a contextualized analysis of social justice in education. *Educational Philosophy and Theory* 38 (1), 69–81.
- Haltia, N. 2016. Avoin yliopisto ja tasa-arvon muuttuvat tulkinnat. Teoksessa H. Silvennoinen, M. Kalalahti & J. Varjo (toim.) *Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset. Kasvatussosiologian vuosikirja 1. Kasvatusalan tutkimuksia* 73, 265–291.
- Husén, T. 1975. *Social Influences on educational attainment*. Paris: OECD.
- Jacobs, L.A. 2010. Equality, adequacy, and stakes fairness: Retrieving the equal opportunities in education approach. *Theory and Research in Education* 8 (3), 249–268.
- Kalalahti, M. & Varjo, J. 2012. Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus perusopetukseen sijoittumisessa ja valikoitumisessa. *Kasvatus & Aika* 6 (1), 39–55.
- Kivistö, K. & Vaherva, T. 1981. *Kasvatussosiologia*. Jyväskylä: Gummerus.
- Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1986. *Koulutuspolitiikka ja koulutussuunnittelu*. Juva: WSOY.
- McCowan, T. 2016. Three dimensions of equity of access to higher education. *Compare* 46 (4), 645–665.
- Nori, H. 2011. Keille yliopiston portit avautuvat? Tutkimus suomalaisiin yliopistoihin ja eri tieteenaloille valikoitumisesta 2000-luvun alussa. *Turun yliopiston julkaisu* C 309.
- Power, S. 2012. From redistribution to recognition to representation: social injustice and the changing politics of education. *Globalisation, Societies and Education* 10 (4), 473–492.
- Raivola, R. 1982. Koulutuksen yhteiskunnalliset tehtävät eduskuntapuolueiden ohjelmien valossa. *Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitoksen julkaisu* A 24.
- Reay, D., Davies, J., David M. & Ball, S.J. 2001. Choices of degree or degrees of choice? Class, 'race' and the higher education choice process. *Sociology* 35 (4), 855–874.
- Rizvi, F. & Lingard, B. 2010. *Globalizing education policy*. London and New York: Routledge.
- Thomsen, J.P., Munk, M.D., Eiberg-Madsen, M. & Hansen G.I. 2013. The educational strategies of Danish university students from professional and working class backgrounds. *Comparative Education Review* 57 (3), 457–480.
- Varjo, J., Kalalahti, M. & Silvennoinen, H. 2016. Koulutuspolitiikka ja tasa-arvokehityksen suunta: yhteenvetoa ja johtopäätöksiä. Teoksessa H. Silvennoinen, M. Kalalahti & J. Varjo (toim.) *Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset. Kasvatussosiologian vuosikirja 1. Kasvatusalan tutkimuksia* 73, 351–366.
- Vincent, C. 2003. Introduction. Teoksessa C. Vincent (toim.) *Social justice, education and dentity*. London: RoutledgeFalmer, 1–13.