



Mustakallio Maija

Vähemmistöryhmien tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta parantavat toimenpiteet Oulun
peruskoulujen toiminnallisissa tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmissa

Pro gradu - tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Laaja-alainen luokanopettajakoulutus
2020

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Vähemmistöryhmien tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta parantavat toimenpiteet Oulun peruskoulujen toiminnallisissa tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmissa (Maija Mustakallio)

Pro gradu, 76 sivua

Huhtikuu 2020

Tasa-arvolaki on velvoittanut vuodesta 2015 asti oppilaitokset laatimaan toiminnan kehittämiseen tähtäävän tasa-arvosuunnitelman. Oppilaitoksissa tulee laatia vähintään joka kolmas vuosi tasa-arvosuunnitelma yhteistyössä henkilöstön, oppilaiden ja opiskelijoiden kanssa. Vuosittaisen tarkastelun sijaan suunnitelma voidaan laatia myös kolmeksi vuodeksi kerrallaan. Toiminnallisen tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmaan tulee sisältää selvitys oppilaitoksien tasa-arvotilanteesta, tarvittavat toimenpiteet tasa-arvon edistämiseksi sekä arvio siitä, miten tasa-arvosuunnitelmaan aiemmin sisältyneet toimenpiteet on toteutettu ja kuinka ne ovat käytännössä toimineet. Tämän tutkimuksen tarkoitus on kartoittaa sitä, millaisilla erilaisilla toimenpiteillä eri vähemmistöryhmien tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta pyritään parantamaan Oulun peruskoulujen toiminnallisissa tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmissa. Lisäksi tutkimus selvittää, miten näiden toimenpiteiden ajatellaan lisäävän vähemmistöryhmiin kuuluvien oppilaiden tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta.

Tutkimukseni teoreettisessa viitekehyksessä määrittelen ensin tutkimukseni kannalta tärkeitä käsitteitä – vähemmistöryhmiä, syrjintää, yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa. Sen jälkeen avaan aiempien tutkimusten valossa tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumista koulumaailmassa eri vähemmistöryhmien näkökulmasta. Tutkimukseni aineistona on kolmekymmentäviisi Oulun peruskoulujen toiminnallista tasa-arvo ja yhdenvertaisuussuunnitelmaa, jotka on pyydetty kouluilta alkuvuodesta 2019. Toiminnalliset tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmat ovat anonyymeja. Aineistonanalysointimenetelmänä toimii dokumenttianalyysi.

Tutkimukseni tarkoitus ei ole arvioida eri peruskoulujen toiminnallisia tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmia vaan nostaa esille erilaisia toimenpiteitä, joita vähemmistöryhmien tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden parantamiseksi suunnitelmissa tarjotaan. Tutkimuksen johtopäätöksenä voidaan pitää sitä, että Oulun peruskoulujen tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmat tarjoavat paljon hyviä ja monipuolisia toimenpiteitä eri vähemmistöryhmien tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden tukemiseksi. Tutkimukseni osoittaa, että vähemmistöryhmien tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden lisääminen ja turvaaminen otetaan Oulun peruskoulujen suunnitelmissa toissaan. Mielenkiintoinen ja relevantti jatkotutkimus olisi tutkia toiminnallisten tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmien toteutumista käytännön koulumaailmassa esimerkiksi oppilaiden silmin. Tutkimukseni tarjoaa hyviä käytännön vinkkejä jokaiselle Oulun koululle ja erilaisia näkökulmia toiminnallisten tasa-arvo ja yhdenvertaisuussuunnitelmien kehittämiseksi.

Avainsanat: Toiminnallinen tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelma, tasa-arvo, yhdenvertaisuus, vähemmistöryhmä, syrjintä

Sisältö

1	Johdanto	4
2	Keskeiset käsitteet	7
2.1	Vähemmistöryhmä	8
2.2	Syrjintä	9
2.3	Yhdenvertaisuus	11
2.4	Tasa-arvo.....	12
3	Vähemmistöryhmät koulumaailmassa	14
3.1	Maahanmuuttajataustaiset- ja maahanmuuttajaoppilaat	15
3.2	Monikieliset oppilaat.....	17
3.3	Vammaiset oppilaat.....	19
3.4	Sukupuoli ja sukupuolen moninaisuus.....	21
3.5	Seksuaalinen suuntautuminen	23
3.6	Vähemmistöuskonnot ja uskontokuntiin kuulumattomat.....	26
4	Tutkimuksen toteutus	27
4.1	Tutkimuskysymykset	27
4.2	Lähestymistapana dokumenttianalyysi	27
5	Aineiston analyysin vaiheet	29
6	Toimenpiteet eri vähemmistöryhmien tasa-arvon- ja yhdenvertaisuuden parantamiseksi Oulun peruskouluissa	33
6.1	Maahanmuuttajataustaiset- ja maahanmuuttajaoppilaat	34
6.2	Monikieliset oppilaat.....	40
6.3	Vammaiset oppilaat.....	44
6.4	Sukupuolivähemmistöihin kuuluvat oppilaat.....	50
6.5	Seksuaalinen suuntautuminen	53
6.6	Vähemmistöuskontoihin kuuluvat ja uskontokuntiin kuulumattomat oppilaat	57
7	Johtopäätökset	61
8	Pohdinta	63
	Lähteet	66

1 Johdanto

Suomalaisessa yhteiskunnassa on pitkät perinteet tasa-arvon edistämisessä. Suomi oli ensimmäinen maa, joka myönsi naisille täydet poliittiset oikeudet. Kysymys tasa-arvosta on myös monipuolistunut, ja mukaan ovat nousseet esimerkiksi sukupuolistereotyyppioiden purkaminen sekä seksuaali- ja sukupuolivähemmistöjen oikeudet. Suomi nähdään usein tasa-arvoa arvostavana maana, mutta Suomessa on kuitenkin yhä paljon tehtävää tasa-arvon edistämiseksi. Tasa-arvokysymys koskee sukupuolen lisäksi myös esimerkiksi ihmisen seksuaalista suuntautumista, uskontoa, kieltä, ihonväriä, vammaisuutta sekä alkuperää. Tasa-arvohaasteet kulmineituvat erityisesti peruskoulussa, jossa esimerkiksi seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin kuuluvilla oppilailla on muita suurempi riski saada osakseen kielteistä kohtelua niin muiden oppilaiden kuin opettajien taholta sanallisen kiusaamisen, ryhmän ulkopuolelle sulkemisen tai leimaamisen muodossa. (Aaltonen, 2009; Darwich, Hymel & Waterhouse, 2012.) Lapset ja nuoret viettävät suurimman osan ajastaan koulussa, joten koulun merkitystä asenteiden ja normien luoja ei voi vähätellä. (Alanko & Kaljunen, 2014, 26).

Tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumista suomalaisissa oppilaitoksissa määräävät eri lait ja säädökset, jotka myös velvoittavat estämään syrjintää. Suomen perustuslaki määrää, että ketään ei saa asettaa eri asemaan sukupuolen, seksuaalisen suuntautumisen, iän, alkuperän, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, terveydentilan, vammaisuuden tai muun syyn perusteella. Lain mukaan lapsia on kohdeltava tasa-arvoisesti yksilöinä. Tasa-arvolain tarkoituksena on estää sukupuoleen perustuva syrjintä, parantaa naisten asemaa erityisesti työelämässä sekä estää sukupuoli-identiteettiin tai sukupuolen ilmaisuun perustuva syrjintä. Yhdenvertaisuuslain mukaan koulutuksen järjestäjän on arvioitava yhdenvertaisuuden toteutumista ja ryhdyttävä toimenpiteisiin sen edistämiseksi. YK:n lasten oikeuksien sopimuksen toisen artiklan mukaisesti sopimusvaltiot takaavat, että jokaiselle lapselle kuuluu yleissopimuksessa tunnustetut oikeudet riippumatta siitä, mitä kansalaisuutta, ihonväriä, sukupuolta, uskontoa, etnistä tai sosiaalista alkuperää sekä varallisuutta lapsi tai hänen vanhempansa tai huoltajansa edustavat. (Suomen perustuslaki 1999/731 6 § 2 mom. ja yhdenvertaisuuslaki 6 § 1 mom.; Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 1986/608 1§, 5 §; YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista Sop 59–60/1991.) *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* sitoutuu noudattamaan mainittuja lakeja sekä korostaa ihmisoikeuksien kunnioittamista ja puolustamista (POPS, 2014, 14–16).

Tasa-arvolaki on velvoittanut vuodesta 2015 oppilaitokset laatimaan tasa-arvon edistämiseen tähtäävän tasa-arvosuunnitelman. Koulutuksen järjestäjä vastaa siitä, että oppilaitoksissa laaditaan vähintään kolmen vuoden välein tasa-arvosuunnitelma yhteistyössä henkilöstön, oppilaiden ja opiskelijoiden kanssa. Vuosittaisen tarkastelun sijasta suunnitelma voidaan myös laatia enintään kolmeksi vuodeksi kerrallaan. Tasa-arvosuunnitelman tulee sisältää selvitys oppilaitoksen tasa-arvotilanteesta, tarvittavat toimenpiteet tasa-arvon edistämiseksi sekä arvio siitä, miten tasa-arvosuunnitelmaan aiemmin sisältyneet toimenpiteet on toteutettu ja kuinka ne ovat toimineet. Lain mukaan erityisen tärkeää on kiinnittää huomiota oppilas- tai opiskelijavalintoihin, opetuksen järjestämiseen, oppimiseroihin, opintosuoritusten arviointiin sekä seksuaalisen häirinnän ja sukupuoleen perustuvan häirinnän ehkäisemiseen ja poistamiseen. (Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 1986/608 5 a §.) Peruskoulujen velvoite toiminnallisen tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelman laatimiseksi on siis vielä melko tuore. Pohjoismaalaisessa *Nordic Gender Equality* - hankkeessa kartoitettiin pohjoismaalaisten oppilaitoksien lupaavia käytäntöjä tasa-arvon parantamiseksi. Yhtenä kuudesta lupaavasta käytännöstä hankkeessa oli tasa-arvosuunnittelu koulussa eli *Nordic Gender Equality Planning*. Suomi on ainoa pohjoismaa, jossa laki velvoittaa toiminnallisen tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelman laatimista. (Heikkinen, 2016, 53.)

Mielenkiintoni tätä tutkimusta kohtaan lähti kandidaatintutkielmastani. Tein kandidaatin tutkielman aiheesta *Seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin kuuluvien nuorten kouluarki* (2018), jossa lähestyin aihetta ongelmakeskeisesti. Tutkin kirjallisuuskatsauksen avulla sitä, mitä haasteita yhä verrattain heteronormatiivinen koulumaailma aiheutti seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin kuuluville nuorille. Syksyllä 2018 sain mahdollisuuden lähteä mukaan SETSTOP-hankkeeseen eli sukupuolen ja muut erot huomioivan tasa-arvosuunnittelun ja -työn sisältöjen kehittämiseen Suomen opettajan- ja opinto-ohjaajan koulutuksiin. SETSTOP on valtakunnallinen hanke, joka tuottaa Suomen opettajankoulutuksia varten oppisisältöjä ja materiaaleja sekä toiminnallisia malleja, jotta sukupuolen tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen liittyvät ongelmat voitaisiin tunnistaa paremmin ja sitä myötä niihin voitaisiin myös puuttua tehokkaammin. (SETSTOP, 2019.) Sen lisäksi, että suoritin monia hankkeen aihealueeseen liittyviä kursseja, liityin myös sen opinnäyteryhmään. Tätä kautta idea pro gradu – tutkimukseni aiheeksi lähti pikkuhiljaa muotoutumaan.

Ensin ajattelin keskittyä tutkimaan pelkästään sitä, miten sukupuoli esitetään toiminnallisissa tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmissa sekä selvittämään, missä määrin sukupuolen mo-

ninaisuus tulee huomioiduksi. Koulujen toiminnallisten tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmien toteutus saattaa kuitenkin vaihdella rajusti eri koulujen välillä, jolloin dokumentit voivat olla myös todella suppeita ja sukupuolen moninaisuus jäisi täysin näkymättömäksi. Toki sekin on eräänlainen tutkimushavainto, mutta ei kuitenkaan yksinään riittävä graduun. Sen takia päätin laajentaa tutkimukseni tarkastelemaan moninaisuutta toiminnallisissa tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmissa. Huomasin tarkastelevani tutkimuksessani kuitenkin lähinnä erilaisia vähemmistöryhmiä laajemman moninaisuuden tutkimisen sijaan. Muutinkin moninaisuuden tarkastelun eri vähemmistöryhmien tarkasteluun. Pelkkä asioiden tarkastelu ei kuitenkaan riittänyt, vaan tutkin millaisia toimenpiteitä tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmat tarjoavat eri vähemmistöryhmien tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden parantamiseksi.

Tutkimukseni on tapaustutkimus ja kvalitatiivinen tutkimus, jonka avulla voidaan kertoa millaisia toimenpiteitä toiminnalliset tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmat tarjoavat vähemmistöryhmien tasa-arvon paranemiseksi. Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Mitä toimenpiteitä Oulun peruskoulujen toiminnalliset tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmat tarjoavat eri vähemmistöryhmien tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden parantamiseksi?
2. Millä tavoin näiden toimenpiteiden ajatellaan lisäävän vähemmistöryhmiin kuuluvien oppilaiden tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta?

Pro gradu -tutkimukseni on rakenteeltaan seuraavanlainen. Tutkimukseni toisessa luvussa avaan tutkimukseni keskeisiä käsitteitä: vähemmistöryhmiä, syrjintää, yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa. Kolmannessa luvussa tarkastelen eri vähemmistöryhmiä aiempiin tutkimuksiin viittaten. Tutkin, miten yhdenvertaisuus ja tasa-arvo ovat toteutuneet suomalaisessa koulumaailmassa maahanmuuttajataustaisten tai maahanmuuttajaoppilaiden, monikielisten, vammaisten, sukupuoli- tai seksuaalivähemmistöihin kuuluvien sekä vähemmistöuskontoihin kuuluvien ja uskontokuntiin kuulumattomien oppilaiden osalta. Neljännessä luvussa käsittelen valitsemaani analyysimenetelmää – dokumenttianalyysia – ja viidennessä luvussa aineiston analyysin eri vaiheita. Tuloslukuni on kuudes luku, jossa selvitän Oulun peruskoulujen toiminnallisista tasa-arvo- ja yhdenvertaisuusdokumenteista löytämiäni toimenpiteitä vähemmistöryhmien yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon edistämiseksi. Päätän tutkimukseni johtopäätöksiin sekä pohdintaan, joissa kokoan tutkimukseni tuloksia, arvioin tutkimukseni onnistumista sekä pohdin eettisyyteen ja luotettavuuteen liittyviä teemoja.

2 Keskeiset käsitteet

Keskeisiä käsitteitä tutkimukseni kannalta ovat vähemmistöryhmät, syrjintä, yhdenvertaisuus sekä tasa-arvo. Vähemmistöryhmät ovat usein valtaa käyttävästä valtaväestöstä jollain tapaa eroavien henkilöiden ryhmä. Vähemmistöryhmien jaottelu ei ole aina mitenkään yksiselitteistä. Luokiteltaessa vähemmistöryhmiä korostetaan toisia eroavaisuuksia ja muut eroavaisuudet jätetään huomioimatta. Usein vähemmistöryhmiin liitetään myös oletus syrjinnästä. Syrjintä on ihmisten välisiin eroihin perustuvaa ei-hyväksyttyä erottelua. Usein syrjintä perustuu sellaisiin henkilön ominaisuuksiin, joihin hän ei voi itse vaikuttaa, kuten vammaisuuteen, ikään tai etniseen alkuperään. Syrjintä loukkaa yksilön identiteettiä ja kiistää uhrin yhtäläisen ihmisarvon. (Riitaoja, 2013, 32–33; Lång & Mohell, 1996, 20; Scheinin, 1996, 7–8; Lepola, Joronen & Aaltonen, 2007, 9; ks. Makkonen, 2003.)

Tasa-arvon käsitteelle on annettu viime vuosikymmeninä lukuisia erilaisia määritelmiä. Selvästikin se on poliittisesti latautunut, aikaan ja paikkaan sidoksissa oleva moniulotteinen käsite. Kuitenkin harva tutkija kiistää tasa-arvon merkitystä arvona ja sen edistämisen tavoiteltavuutta. Suomessa tasa-arvon käsitettä on viime vuosina käytetty nimenomaan arvioidessa sukupuolten tasa-arvoa, ja siitä on tullut yleiskäsite puhuttaessa erilaisista sukupuolten välisiä suhteita käsittelevistä kysymyksistä. Yhdenvertaisuuden käsite tuo tarkasteluun sukupuolen lisäksi myös muita ihmistä eriarvoistavan kohtelun syitä, kuten alkuperän, uskonnon, kielen ja vammaisuuden. (Kantola, Nousiainen & Saari 2012, 8–9; Lynch & Baker 2005, 132; Nousiainen 2012, 32; Holli 2012, 76–77; Ylöstalo 2012, 14.) Tässä luvussa määrittelen näitä tutkimukseni kannalta tärkeitä ja relevantteja käsitteitä vielä tarkemmin.

2.1 Vähemmistöryhmä

Vähemmistöryhmät ovat tietyllä alueella asuvasta ja usein valtaa käyttävästä valtaväestöstä jonkin henkilönsä tai alkuperäänsä liittyvän ominaisuuden vuoksi eroavien henkilöiden ryhmä. Usein vähemmistöryhmiin liitetään oletus syrjinnästä, eli kuulumisen johonkin vähemmistöryhmään ajatellaan altistavan yksilön ei-hyväksyttävälle erottelulle. Yksilöä voidaan alkaa kohdella syrjivästi, koska hänen nähdään kuuluvan vähemmistöryhmään. Yksilöön liitetään todellisia tai kuviteltuja ryhmäominaisuuksia, joiden takia syrjintä tapahtuu. Yhteiskunnan rakenteiden sekä historiallisten asioiden takia vähemmistöryhmät kohtaavatkin syrjintää todennäköisemmin. (Lång & Mohell, 1996, 20; Lepola, 2007, 9.)

Vähemmistöryhmien jaottelu ei ole aina yksiselitteistä. Luokiteltaessa erilaisia vähemmistöryhmiä toiset eroavaisuudet korostuvat ja tulevat merkityksellisesti samalla kun mahdolliset muut erot sivuutetaan. Eron tekeminen erilaisten ryhmien kohdalla vaatii pelkistämistä ja korostamista, jotta on mahdollista muodostaa sisäisesti riittävän yhtenäisiä ja toisiinsa nähden erilaisia kategorioita. Kategorisointiin voi liittyä erilaisia yleistyksiä, joita voidaan pitää ryhmää selittävänä tekijänä. Ryhmää selittävät erot nähdään tällöin perustavanlaatuisina ja luonnollisina. Kategoriat voivat siis näyttää luonnollisilta, itsenäisiltä ja pysyviltä, vaikeivat ole sitä. Lisäksi eri kategorioihin liittyvät erottelut ja hierarkiat myös risteävät toistensa kanssa, kietoutuvat toisiinsa ja määrittävät toisiaan. Näitä risteäviä eroja voidaan tehdä näkyväksi intersektionaalisuus-termin avulla. (Riitaoja, 2013, 32–33; ks. Rossi, 2010.)

Intersection-käsite tarkoittaa englannin kielessä konkreettisesti risteystä tai leikkauspistettä. Intersektionaalisuus nousi feministisen teorian piiriin Yhdysvalloissa, missä *black feminist studies* on kehittynyt äärimmäisen tärkeäksi osaksi sukupuolentutkimusta ja sukupuolifilosofiaa. Oikeustieteilijä Kimberlé Crenshaw otti intersektionaalisuuden käsitteen käyttöönsä selittääkseen mustien naisten kokemia epätasa-arvoa ja väkivallan muotoja. Intersektionaalisuus käsitteen avulla on voitu avata havaintoa, että sukupuoli ei aina yksinään riitä käsittelemään tiettyjen ryhmien kokemia syrjinnän ja epätasa-arvon muotoja. Henkilön tilannetta määrittävät sukupuolen kategorian lisäksi aina myös muut kategoriat kuten esimerkiksi seksuaalisuus, yhteiskuntaluokka, sosiaalinen asema ja mahdollinen vammaisuus. Identiteetit ovat aina kerroksellisia ja moniulotteisia. (Grahn-Wilder, 2016, 19–20; ks. Crenshaw, 1989, 1993.) Tutkimuksessa esiintyvät kuusi vähemmistöryhmää – maahanmuuttajataustaiset ja maahanmuuttajaoppilaat, moni-

kieliset oppilaat, vammaiset oppilaat, sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöihin sekä vähemmistöuskontoihin kuuluvat tai uskontokuntiin kuulumattomat oppilaat – eivät ole kategorioina toisiaan sulkevia, vaan yksi oppilas voi kuulua samanaikaisesti useaan eri ryhmään.

2.2 Syrjintä

Syrjintä on ihmisten välisiin eroihin perustuvaa ei-hyväksyttyä erottelua. Syrjinnän määrittelyssä on keskeistä tunnistaa, että ihmiset ovat erilaisia ja erilaisuus on hyväksyttävää. Ihmisten erottelu näiden luonnollisten erojen perusteella on syrjintää. (Scheinin, 1996, 7–8.) Syrjintä perustuu tyypillisesti henkilön sellaisiin ominaisuuksiin, joihin hän ei voi itse vaikuttaa, kuten etniseen alkuperään, sukupuoleen, seksuaaliseen suuntautumiseen, vammaisuuteen tai ikään. Syrjintä loukkaa yksilön identiteetin kannalta tärkeitä alueita ja kiistää uhrin yhtäläisen ihmisarvon. Sen lisäksi syrjivällä käytöksellä riistetään jokin uhrille kuuluva oikeus, palvelu tai muu oikeushyvä. Syrjinnän on todettu olevan yhteydessä syrjäytymiseen, radikalisoitumiseen, vieraantumiseen sekä psyykkiseen pahoinvointiin. (Lepola, Joronen & Aaltonen, 2007, 9; ks. Makkonen, 2003.)

Suomen perustuslaissa on määrätty, että ketään ei saa syrjiä sukupuolen, seksuaalisen suuntautumisen, iän, alkuperän, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, terveydentilan, vammaisuuden tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella (Suomen perustuslaki, 731/1999, 6 §). Monissa laeissa tarkennetaan tätä yleisperiaatetta, mutta yksityiskohtaisimmat syrjintää kieltävät lait ovat tasa-arvolaki ja yhdenvertaisuuslaki. Syrjintä loukkaa yhteiskunnan keskeisiä arvoja ja tasa-arvon toteutumista sekä ennen kaikkea yksilöä ja perustuslain turvaamia oikeuksia ihmisarvoon. Universaalien ihmisoikeuksien perustana on kaikille kuuluva oikeus tasa-arvoiseen kohteluun sekä suoja syrjintää vastaan. Syrjinnän kiellon tavoitteena on estää mielivaltaisuus päätöksenteossa sekä vahvistaa päätöksenteon ennustettavuutta ja asianosaisten osallisuutta päätöksenteossa. Tahallisen syrjinnän kohteina voivat usein olla niin sanotut näkyvät vähemmistöt. Näkyvinä vähemmistöinä voidaan pitää fyysisesti vammaisia, etnisiä vähemmistöjä ja naisia, vaikka naisista ei voida suoranaisesti puhua ”vähemmistönä”. Syrjinnän kohteeksi voi joutua myös, jos kuuluminen johonkin ryhmään tulee julki. Seksuaalivähemmistöihin lukeutuvat henkilöt saattavat tällaisessa tilanteessa piilotella omaa seksuaali-identiteettiään, koska pelkäävät näkyväksi tulemisen seurauksia. (Makkonen, 2003, 12–13.)

Syrjintä voi olla luonteeltaan välitöntä, jolloin ihmistä kohdellaan eri tavalla jonkin ei-hyväksyttävän erottelun perusteella, ilman että tälle kohtelulle on hyväksyttävää perustelua. Välitön syrjintä on toimintaa, jossa henkilöä kohdellaan epäsuotuisammin jonkin häntä koskevan syyn perusteella kuin toista henkilöä olisi vertailukelpoisessa tilanteessa kohdeltu tai kohdeltaisiin. Syrjintä näyttäytyy välillisenä, jos neutraalilta vaikuttava sääntö, peruste tai käytäntö on vain näennäisesti yhdenvertainen, sillä se saattaa jonkun muita huonompaan asemaan. Ihmisten välistä erilaisuutta ei tällöin huomioida. Välillisen syrjinnän välttämiseksi tarvitaan positiivista erityiskohtelua eli poikkeamista ihmisten samanlaisesta kohtelusta, jotta yhdenvertaisuus toteutuu. Välittömän ja välillisen syrjinnän lisäksi yhdenvertaisuuslaissa määritellään syrjinnäksi myös häirintä. Häirintä on henkilön tai ihmisryhmän arvon ja koskemattomuuden tarkoituksellista loukkaamista siten, että se luo uhkaavan, vihamielisen, halventavan, hyökkäävän tai nöyryyttävän ilmapiirin. Syrjintää on myös se, jos ohjeessa tai käskyssä tulee ilmi tavoite syrjimiselle. (Yhdenvertaisuuslaki, 1325/2014, 10§, 13§, 14§; Ahtela, Bruun, Koskinen, Nummijärvi & Saloheimo, 2006, 34–35; Scheinin, 1996, 10–11.)

Lainsäädännöissä ja ihmisoikeussopimuksissa luetellaan seikkoja, joiden perusteella tehtävä ihmisten välinen erottelu ei ole hyväksyttävää. Nämä listaukset eivät ole tyhjentäviä luetteloita siitä, minkä asioiden takia ihmisiä ei saa syrjiä, mutta niitä voi pitää listauksina sellaisista erotteluperusteista, jotka eivät ainakaan ole hyväksyttäviä. Nämä luettelot osoittavat sen, että tiettyihin ihmisryhmiin liittyy oletamus syrjinnän kohteeksi joutumisesta. Nämä ihmisryhmät ovat usein vähemmistöryhmiä, ja kun vähemmistöryhmiin liitetään oletamus syrjinnästä, ajatellaan niihin kuulumisen altistavan yksilön ei-hyväksytylle erottelulle. Yksilöä kohdellaan sen takia syrjivästi, jolloin yksilö joutuu syrjinnän kohteeksi koska häneen liitetään todellisia tai kuviteltuja ryhmäominaisuuksia vähemmistöryhmän edustajana. (Lång & Mohell, 1996, 20; Kankkunen, Harinen, Nivala & Tapio, 2010, 10.)

Vähemmistöryhmät ovat tietyllä alueella asuvasta ja useimmiten valtaa käyttävästä valtaväestöstä jonkin henkilöön tai alkuperään liittyvän ominaisuuden takia poikkeava ihmisten ryhmä. Useimmiten syrjintä mielletään nimenomaan enemmistöryhmään kuuluvien toteuttamaksi ja vähemmistöryhmään kuuluviin kohdistuvaksi. Yhteiskunnan rakenteiden ja historiallisten seikkojen takia vähemmistöryhmät kohtaavatkin syrjintää todennäköisemmin, mutta syrjintää voi kokea myös kuka tahansa. (Lepola, 2007, 9.) Lisäksi syrjintää voi tapahtua myös ryhmien välillä ja sisällä. Oman ryhmän sisällä tapahtuvaa syrjintää voidaan kutsua sisäryhmäsyrjinnäksi, ja siihen usein liitetään oletus, että tiettyyn ryhmään kuuluva saattaa kuulua samanaikaisesti

myös johonkin toiseen ryhmään, minkä hän takia kokee omassa ryhmässään syrjintää. (Aaltonen, Joronen & Villa, 2009, 19–20.)

2.3 Yhdenvertaisuus

Yhdenvertaisuudella tarkoitetaan yksinkertaisimmillaan sitä, että kaikki ihmiset ovat samanarvoisia riippumatta heidän sukupuolestaan, seksuaalisesta suuntautumisesta, iästä, alkuperästä, kansalaisuudesta, kielestä, uskonnosta, vammasta, terveydentilasta tai muusta henkilöön liittyvästä syystä. Oikeinmukaisuuden toteutumisen edellytyksenä yhteiskunnassa on se, että nämä henkilöön liittyvät tekijät eivät saisi vaikuttaa yksilön mahdollisuuksiin esimerkiksi koulutuksen, palveluiden ja työnteon kohdalla, vaan perusoikeudet kuuluvat kaikille. (Oikeusministeriö, 2019.) Suomen perustuslaissa yhdenvertaisuuden periaatteella tarkoitetaan syrjinnän kiellon lisäksi myös ihmisten yhdenvertaisuutta lain edessä. Suomen lainsäädännössä yhdenvertaisuuden vaatimus sisältyy myös rikoslakiin ja tasa-arvolakiin. Perustuslain mukaan ketään ei saa asettaa eri asemaan lain edessä sukupuolen, iän, alkuperän, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, terveydentilan tai muun syyn perusteella. (Suomen perustuslaki 1999/731, 6§; Rikoslaki 1995/578; Laki miesten ja naisten välisestä tasa-arvosta 1986/609.)

Yhdenvertaisuuden kohdalla käydään neuvottelua siitä, kuinka paljon vapautta eli yksilöllisyyttä sekä kuinka paljon tasa-arvoa eli samanlaisuutta tai samanlaista kohtelua nähdään tarpeelliseksi (Ahonen, 2003, 16). Yhdenvertaisuuden käsitteen voi nähdä ainakin kahdella eri tavalla: yhtäältä sillä voidaan viitata uusliberaaliin ajattelutapaan, jossa samanlaisuuden ja samanlaisen kohtelun ei haluta rajoittavan yksilönvapautta. Toisaalta kriittiseen yhteiskuntateoriaan pohjautuvassa koulutustutkimuksessa on noussut myös esiin ajatus yhdenvertaisuudesta sellaisena yksilöllisyytenä, joka ottaa huomioon rakenteellisen eriarvoisuuden. Tässä ajattelutavassa tavoitteena on tukea heikommassa asemassa olevia siten, että he pääsevät “samalle viivalle”. Liberaalin tasa-arvon katsotaan olevan sokea rakenteelliselle eriarvoisuudelle, jolloin heikommassa asemassa olevien tukemista pidetään erityisen tärkeänä, ettei samanlaisen kohtelun periaate vain vahvista jo olemassa olevia eroja. (ks. Lipman, 1998, 2004.)

Koulutuksessa yhdenvertaisuuden toteutumista edistetään lainsäädännöllä ja informaatio- ja resurssiohjauksella (ks. Mahlamäki-Kultanen, Hämäläinen, Pohjonen & Nyyssölä, 2013). Kou-

lutusjärjestelmäämme on rakenteiden eri tasoille sisällytetty yhdenvertaisuuden tavoite. Yhdenvertaisuuden vaade näkyy lainsäädännössä, opetuksessa, opiskelijoiden oikeuksissa, koulutuksen järjestäjän vastuissa ja velvollisuuksissa, opetussuunnitelmassa ja tutkinnon perusteissa. Yhdenvertaisuuden turvaaminen on sisällytetty myös perusopetuslakiin, lukiolakiin sekä lakiin ammatillisesta koulutuksesta. Yhdenvertaisuuden toteutumista myös ohjataan oppilas- ja opiskelijahuollon sekä opetuksen järjestämisen tasoilla. Koulutuspoliittisilla linjauksilla voidaan luoda toimintaedellytyksiä, joissa nuoren vamma nähdään joko opetuksen järjestämistä määrittelevänä tekijänä tai ominaisuutena, joka voidaan huomioida yleisopetuksessa jo pelkästään huolehtimalla esteettömyydestä. (Jauhola & Vehviläinen, 2015, 19–20.)

Yhdenvertaisuus voidaan jakaa muodolliseen ja tosiasialliseen yhdenvertaisuuteen. Muodollinen yhdenvertaisuus tarkoittaa sitä, että ihmisiä tulee kohdella samanlaisessa tilanteessa samalla tavalla ilman syrjintää. Muodollisessa yhdenvertaisuudessa yhdenvertaisuus ei kuitenkaan välttämättä toteudu, ja on huomioitava tosiallisen yhdenvertaisuuden periaate. Tällöin samanlaisen kohtelun periaatteesta poiketaan, jotta heikommassa asemassa olevan ryhmän tai yksilön tosiasiallinen yhdenvertaisuus toteutuisi. (Yhdenvertaisuuden arviointi, 2019.) Yhdenvertaisessa koulutuksessa tulee myös huomioida oppilaiden ja opiskelijoiden yksilölliset tarpeet, joihin voidaan vastata erityisjärjestelyin. Positiivinen erikoiskohtelu tarkoittaa sitä, että asioita tehdään eri tavalla, jotta tosiasiallinen yhdenvertaisuus toteutuisi (Yhdenvertaisuuslaki, 2014/1325, 9§).

2.4 Tasa-arvo

Tasa-arvolla tarkoitetaan yhdenvertaisuutta lain edessä, toimia sukupuolten tasa-arvon edistämiseksi ja yhteiskunnan sukupuolittuneiden prosessien muuttamista. Tasa-arvopolitiikka ja syrjinnän vastainen oikeus eivät käsittele vain muodollista tasa-arvoa eli samoja oikeuksia kaikille, vaan myös lopputulosta eli tosiasiallista tasa-arvoa. (Kantola, Nousiainen & Saari, 2012, 13–14.) Koulutusta koskevassa keskustelussa tasa-arvon käsitettä on käytetty paljon, mutta sillä on eri aikoina ja eri yhteyksissä tarkoitettu hyvin erilaisia asioita (esim. Ahonen, 2003; Varjo, 2007). Yksinkertaisimmillaan tasa-arvolla tarkoitetaan eri sukupuolten välistä samanarvoisuutta, eli kenenkään ei pitäisi joutua syrjityksi sukupuolensa vuoksi. Tasa-arvo voidaan nähdä myös laajempänä käsitteenä, jolloin se käsittelee kaikkien ihmisten välistä keskinäistä moninaisuutta ja tämän moninaisuuden huomioivaa yhdenvertaisuutta. (Heikkinen, 2019, 16.)

Koulutuspoliittisessa tutkimuksessa on erotettu toisistaan konservatiivinen, liberaali, uusliberaali ja radikaali tasa-arvo (Ahonen, 2003; Varjo, 2007). Konservatiivisen tasa-arvon tulkinnan mukaan ihmisten väliset erot ovat luonnollisia ja heijastelevat kulttuuria. Taloudelliselle kasvulle ja sosiaaliselle järjestykselle pidetään välttämättömänä eriarvoisuutta, koska sen ajatellaan takaavan kilpailuhengen, joka kannustaa yrittämään omien kykyjensä rajoissa parhaansa. (Varjo, 2007, 95.) Liberaalin tasa-arvon tulkinnan mukaan ihmiset ovat jo syntyessään samanarvoisia (Kincheloe & Steinberg, 1997, 54). Erilaisia alueellisia, sosiaalisia ja taloudellisia esteitä tulisi pyrkiä eri ryhmien väliltä poistamaan, sillä ajatuksena on, että heikommassa asemassa olevat ryhmät voisivat päästä samaan asemaan suhteessa siihen normatiiviin, johon heitä verrataan (Varjo, 2007, 95; ks. Rossi, 2010). Uusliberaalin tasa-arvon tulkinnan mukaan jokainen ihminen on jo syntyessään tasa-arvoinen ja syntyy maailmaan yhtäläisin mahdollisuuksin, niin sanotusti ”samalle viivalle”. Ihmisten välisten erojen, kuten sosiaalisten, koulutuksellisten ja taloudellisten erojen, ajatellaan olevan vain tulosta yksilöiden eriaisteisesta ahkeruudesta ja yritteliäisyydestä. (Lipman, 2004, 11–18.) Konservatiivinen ja uusliberaali käsitys tasa-arvosta korostavat mahdollisuuksien tasa-arvoa, jossa ketään ei estetä yrittämästä ja jossa ei odoteta tulosten tasaisuutta (Ahonen, 2003; Varjo, 2007, 95).

Feministisessä tutkimuksessa radikaalilla tasa-arvolla tarkoitetaan radikaalin erilaisuuden ajatusta. Sukupuolten tasa-arvon kohdalla tämä tarkoittaa sitä, että naisia ei tulisi verrata miehiin, sillä naisia pidetään radikaalisti erilaisina. Radikaalin tasa-arvon ajatukseen sisältyy kuitenkin oletus, että ryhmät ovat sisäisesti yhtenäisiä. (ks. Rossi, 2010.) Nykyisin tärkeänä pidetään myös monien samanaikaisten, risteävien ja toisiinsa kietoutuvien erojen ottamista huomioon, jolloin tasa-arvon lähtökohdaksi ei voi olettaa ryhmien sisäistä yhtenäisyyttä, johon se perustuisi. (Rossi, 2010; Sharpe & Spivak, 2002.)

3 Vähemmistöryhmät koulumaailmassa

Vähemmistökysymyksiä voidaan pitää yhteiskunnallisesta näkökulmasta turvallispoliittisena kysymyksenä, sillä yhteiskunnan eri kerrostumiin kuuluvien yksilöiden yhdenvertaisuus ja eri ryhmien välisten hyvien suhteiden edistäminen nähdään kansallisen yhtenäisyyden ja turvallisuuden lähtökohtina (Makkonen, 2003, 8). Jokaisella oppilaalla ja opiskelijalla on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön, mistä on määrätty perusopetuslaissa, lukiolaissa sekä laissa ammatillisesta peruskoulutuksesta. Opetuksen tai koulutuksen järjestäjän tulisi huolehtia opiskelijoiden turvallisuudesta suojaamalla heitä väkivallalta, kiusaamiselta sekä häirinnältä. Toiminnallisten tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmien lisäksi koulujen tulee tehdä suunnitelma myös kurinpitokeinojen käyttämisestä ja niihin liittyvistä käytänteistä. (Jauhola & Vehviläinen, 2015, 20–21.)

Nuorten sosiaalisen maailman yksi yhteinen läpäisevä teema näyttäisi olevan samanlaisuuden ja tavallisuuden normi; kaikki erilaisiksi määritellyt lapset ja nuoret ovat riskissä joutua, ja usein myös joutuvat, syrjinnän kohteeksi. Syrjintää koetaan koulun lisäksi myös vapaamuotoisemmissa harrastusympäristöissä, kuten nuorisotaloilla. (Esim. Tolonen 2001; Lehtonen 2003; Souto 2010; Ollikainen 2010; Perho 2010.) Samanlaisuuden vaatimuksen ja paineen olla eroamatta muista voidaan nähdä liittyvän yhtäältä nuoruuden elämänvaiheeseen liitettyyn samastumisen kehitystehtävään ja toisaalta yhteisöllisiin ja kulttuurisiin koherenssipyrkimyksiin. (ks. Douglas 1996.)

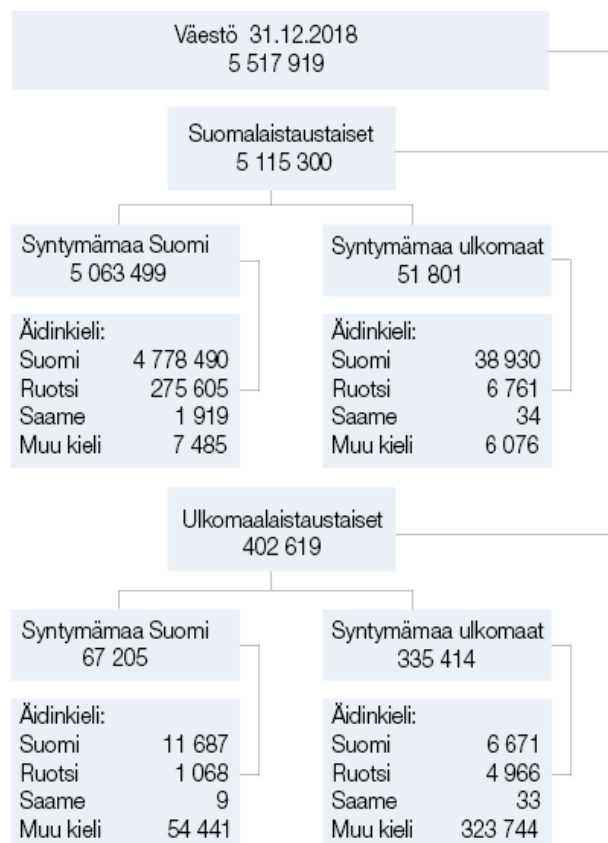
Koulujen arjessa tuotetut ja ylläpidetyt keskinäiset suosiohierarkiat ovat yksi keskeinen nuorten sosiaalisia suhteita määrittävä tekijä. Kokemukset koulujen suosiokamppailusta näyttävät toistuvan sukupolvesta toiseen, mikä viittaisi vahvasti toverisuosioon perustuvaan ulossulkemisen ja mukaan ottamisen institutionaaliseen, rakenteelliseen ja koulukulttuuriseen perustaan. Koulu on tällöin jo lähtökohtaisesti kilpailemisen, keskinäisen vertailun, erontekemisen ja hierarkioiden kotipesä, ja jos näitä asioita ei ole aiemmin opittu, opitaan ne varmasti viimeistään koulussa. (ks. Kasanen, 2003.)

Seuraavassa kappaleessa tarkastelen eri vähemmistöryhmiä koulumaailmassa. Vaikka tarkastelen kutakin näistä oman alalukunsa alla, näiden välillä on kuitenkin monia intersektioita, joita tuon esille. Eroja ei siten tehdä ainoastaan yhden kategorian kautta, vaan läsnä on useampia erotteluita ja kategorioita, joiden kautta erilaisuus ja toiseus tuotetaan (Riitaoja, 2013, 176).

3.1 Maahanmuuttajataustaiset- ja maahanmuuttajaoppilaat

Vuoden 2018 lopussa Suomessa asui 402 619 maahanmuuttajataustaista ihmistä. Suomeen muusta maista muuttaneiden osuus on kasvanut tasaisesti viime vuosikymmeninä. Tämän väestöryhmän ikärakenne poikkeaa muiden suomalaisten ikärakenteesta siten, että maahanmuuttajat ovat selvästi kantaväestöä nuorempia. Suuri osa Suomeen muuttaneista maahanmuuttajista asuu Uudellamaalla. Maahanmuuttajia on saapunut Suomeen muun muassa Venäjältä, Virosta, Irakista, Kiinasta, Thaimaasta, Somaliasta sekä Ruotsista. (Tilastokeskus 2020.) Ennusteiden mukaan vuonna 2025 joka viidennen pääkaupunkiseudun koululaisen arvioidaan olevan maahanmuuttajataustainen. (Kuusela, Etelälahti, Hagman, Hievanen, Karppinen, Nissilä, Rönneberg & Siniharju, 2008.)

Maahanmuuton syystä, henkilön statuksesta ja käsiteltävästä aihepiiristä riippuen ihmisiä kohdataan eri käsitteillä, kuten maahanmuuttaja, maahanmuuttajataustainen, vieraskielinen, monikulttuurinen jne. Tilastokeskuksen mukaan suomalaistaustaisiksi henkilöiksi kutsutaan ihmisiä, joilla vähintään toinen vanhemmista on syntynyt Suomessa. Ulkomaalaistaustaisia ovat ne henkilöt, joiden molemmat vanhemmat tai ainoa tiedossa oleva vanhempi on syntynyt ulkomailla. (Tilastokeskus, 2020.) Alla olevasta taulukosta näkee väestöjakauman selkeästi:



Elina Kilpi on tarkastellut teoksessaan *Maahanmuutto ja sukupolvet* (2010) sitä, miten toisen sukupolven maahanmuuttajat siirtyvät toisen asteen koulutukseen. Kilven päätulos on, että eri maahanmuuttajaryhmien väliset erot kotitaustassa selittävät suuren osan ryhmien välisistä eroista koulutuksessa. Kun vanhempien koulutustausta ja maahanmuuttajataustaisten heikot kouluarvosanat vakioidaan, ei maahanmuuttajataustaisten nuorten kouluttautuminen poikkea useimmissa etnisissä ryhmissä valtaväestöstä. Se ei silti poissulje sitä, että hyvinvointi kasaantuu yksinomaan tietyille ryhmille. (Kilpi, 2010.) Samassa teoksessa tulee myös ilmi, että tutkimuksessa haastateltujen perheiden haastatteluajankohtana heikko sosioekonominen tilanne ei vähennä vanhempien ja nuorten arvostusta koulutusta kohtaan eikä motivaatioita toimia täysivaltaisina ja menestyvinä kansalaisina. Suomalaisen yhteiskunnan syrjivien käytäntöjen purkamisen on edellytys sille, että aktiiviset ja kykeneväiset nuoret saavat täyden kansalaisuuden. (Kilpi, 2010.)

Koulutuspoluilla eteneminen ja koulutukseen pääsy on erityisen haastavaa, jos on saapunut maahan oppivelvollisuusiän loppuvaiheessa tai tämän jälkeen. *Osallisena Suomessa* -hankkeessa on kiinnitetty erityisesti huomiota oppivelvollisuusiältään tämänikäisiin Suomeen muuttaneisiin nuoriin. Sellaisilla nuorilla, jotka ovat ylittäneet oppivelvollisuusiän ja joilla on heikko tai vähäinen koulutustausta, ei ole ollut selkeää koulutusmallia, vaan he ovat jääneet perusopetuksen ja aikuisten maahanmuuttajien kotouttamiskoulutuksen välimaastoon ja saaneet vaihtelevasti koulutusta. Haasteita oppimiselle asettavat nuorten opiskelutausta, perustaitojen lähtötaso, samanaikainen peruskoulun oppimäärän sekä opetuskielen opiskelu ja elämäntilanteesta johtuvat syyt. Nuoret ovat vaarassa syrjäytyä koulutuksesta ja työelämästä, jos he eivät saavuta peruskoulun osaamistasoa. (Aikuisten maahanmuuttajien perusopetus, 2014.)

Maahanmuuttajaoppilaiden riittävästä kielitaidosta ja opiskeluvalmiuksista käydään vielä paljon keskustelua. Opetus- ja kulttuuriministeriön toimeen kuuluu ottaa huomioon maahanmuuttajien oikeus oman kielen ja kulttuurin säilyttämiseen ja kehittämiseen, ja se onkin pyritty huomiomaan opetussuunnitelmissa ja tutkintojen perusteissa. (Jauhola & Vehviläinen, 2015, 43–35.) Perusopetuslaki säätelee maahanmuuttajille järjestettävästä perusopetukseen valmistavasta opetuksesta. Valmistavassa opetuksessa kohderyhmät, taitotasovaatimukset ja jatko-opintotavoitteet vaihtelevat paikkakunnan mukaan. Koulutukseen pääseminen ei ole valitettavasti subjektiivinen oikeus, koska kunnat päättävät perusopetuksen järjestämisestä muille kuin oppivelvollisille. Perusopetuksen oppimäärän voi suorittaa myös aikuisena aikuislukiossa, lukiossa tai kansanopistoissa, ja aikuislukioon voivat hakea yli 16-vuotiaat. Maahanmuuttajataustaisten

opiskelijoiden opetuksen rahoitus huomioidaan koulutusjärjestelmässä eri tavoin eri kouluasteilla. (Jauhola & Vehviläinen, 2015, 49.)

Sisäministeriön teettämässä tutkimuksessa *Kuka ei kuulu joukkoon? Lasten ja nuorten kokema syrjintä Suomessa* (2010) selvitettiin eri vähemmistöryhmiin kuuluvien 10–17 -vuotiaiden lasten ja nuorten syrjintäkokemuksia eri toimintaympäristöissä, kuten koulussa, asuinympäristössä, liikennevälineissä ja harrastuksissa. Eri vähemmistöryhmiin kuuluvista vastaajista 26 prosenttia ilmoitti kokeneensa usein itseensä kohdistuvaa ennakkoluuloisuutta, ja erityisesti maahanmuuttajataustaisten nuorten sekä muiden nuorten että aikuisten taholta koettu ennakkoluuloisuus nousi vahvaksi ulkopuolisuuden tunteiden selittäjäksi. Ulkopuolisuuden tunne nousi esiin myös, jos nuoret liittivät sen omaan kuulumiseensa vähemmistöryhmään, jolloin syrjintää koettiin sen takia, koska “en puhu kunnolla suomea/koska minä olen maahanmuuttaja/koska olen ruotsalainen/olen tummaihoisen”. Ennakkoluuloisuus ilmenee myös siitä, kuinka tiettyihin vähemmistöryhmiin kuuluvia lapsia ja nuoria epäillään epärehellisyydestä, esimerkiksi romaninuria epäillään usein varastamisesta kaupoissa. Kaikkia tutkimuksessa tarkasteltuja syrjinnän muotoja esiintyy yleisimmin koulussa. Yleisimmin koulussa koetut syrjinnän muodot ovat nimittely, jota kaikista vastaajista ainakin joskus on kokenut yli puolet (51 %), porukan ulkopuolelle jättäminen (42 %) sekä epäystävällinen (53 %) ja ennakkoluuloinen (40 %) kohtelu. Tätä harvemmin mutta kuitenkin varsin usein esiintyy myös väkivaltaa (22 %) tai sillä uhkailua (11 %). Näitä ilmiöitä tarkastellaan ja käsitellään koulussa yleensä kiusaamisena, mutta olennaista on tunnistaa niiden potentiaalinen syrjintäluonne. (Kankkunen, Harinen, Nivala & Tapio, 2010, 9, 19, 21, 23.)

3.2 Monikieliset oppilaat

Yhtenä tärkeimmistä tekijöistä maahanmuuttajataustaisen nuoren pääsemisessä jatkokoulutukseen, työllistymisessä ja yhteiskunnallisessa osallistumisessa pidetään riittävää suomen taitoa (Lehtimaja, 2012, 9). Maahanmuuttajataustaisille oppilaille, joiden kielitaito ei ole äidinkielen tasolla, tarjotaan suomi toisena kielenä -opetusta (S2), joka on äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen oppimäärä. Suomi toisena kielenä -opetuksen tavoitteena on kehittää oppilaan suomen kielen taitoa ja tietoisuutta suomalaisesta kulttuurista sekä tukea kaksikielisen ja monikulttuu-

risen identiteetin kehittymistä. S2-opetuksen tavoitteena on, että oppilas saavuttaa jatko-opintoja varten mahdollisimman hyvän kielitaidon. Samalla S2-oppimäärän suorittamisella voi myös osoittaa riittävän suomen kielen taidon kansalaisuutta hakiessa. (POPS, 2004.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa painotetaan sitä, että jokaisen oppilaan kieli- ja kulttuuri-identiteettiä tuetaan monipuolisesti ja ne pyritään ottamaan perusopetuksessa huomioon. Tavoitteena on edistää kaksi- ja monikielisyyttä. Opetukseen voidaan sisällyttää monikielisiä opetustilanteita, joissa opettajat ja oppilaat voivat käyttää kaikkia osaamiaan kieliä. Perusopetuslain mukaan perusopetuksessa käytettävä kieli on suomi tai ruotsi. Opetuskieli voi suomen tai ruotsin lisäksi olla myös saame, romani tai viittomakieli. Kouluissa on mahdollista käyttää opetuskielenä myös muita kieliä, jos se ei vaaranna opetussuunnitelman perusteissa asetettujen tavoitteiden saavuttamista. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden* mukaan opetuksessa otetaan huomioon oppilaiden taustat ja lähtökohdat, kuten äidinkieli, kulttuuri sekä maassaoloaika. (POPS, 2014, 85–87.)

Kielitaitoa arvioidaan nykyään yleiseurooppalaisen viitekehyksen mukaisesti, mutta maahanmuuttajien riittävän kielitaidon ja opiskeluvalmiuksien määrittelemisestä käydään yhä keskustelua. Koulutukseen pääsyn ja koulutuksessa etenemisen edellytyksenä on kielitaitovaatimus, mutta toisaalta kielitaito ei saisi vaikuttaa opiskelijan osaamisen arviointiin. Koulutuksen avulla voi myös osoittaa kansalaisuuden edellyttämän kielitaidon, joten sillä on yksilön oikeuksien kannalta suuri merkitys. Valtio tukee taloudellisesti oman äidinkielen oppimista ja kehittämistä, ja sitä varten on olemassa myös erilliset valtionavustukset. Mahdollisuudet oman kielen opetukseen voivat kuitenkin vaihdella paljon paikkakunnan mukaan, samoin kuin suomi tai ruotsi toisena kielenä -opetuksen resurssit. Perusopetuksessa vieraskielisten määrä otetaan huomioon yhtenä perushintaa korottavana tekijänä. (Jauhola & Vehviläinen, 2015, 43, 45, 49.)

Viime vuosina on yleistynyt ajattelutapa, jossa kaikki opettajat nähdään ainakin jossain määrin myös kielten opettajina. Koululuokissa on nykyään yhä kasvava joukko maahanmuuttajataustaisia oppilaita, jolloin tämä ajattelutapa nähdään erityisen akuuttina. Maahanmuuttajaoppilaille tarjotaan osassa kouluissa valmistavaa opetusta, ennen kuin heidät siirretään ikätasoaan vastaavaan perusopetusryhmään, jossa he opiskelevat suomea tai ruotsia suomi tai ruotsi toisena kielenä -oppimäärän mukaan. Suomen tai ruotsin kielen taito voi näistä toimista huolimatta jäädä heikoksi ja eri oppiaineiden opiskelu olla hankalaa. Kaikista hankalimmiksi ovat osoittautuneet reaaliaineet ja matematiikan sanalliset tehtävät. (Mustaparta, 2011.)

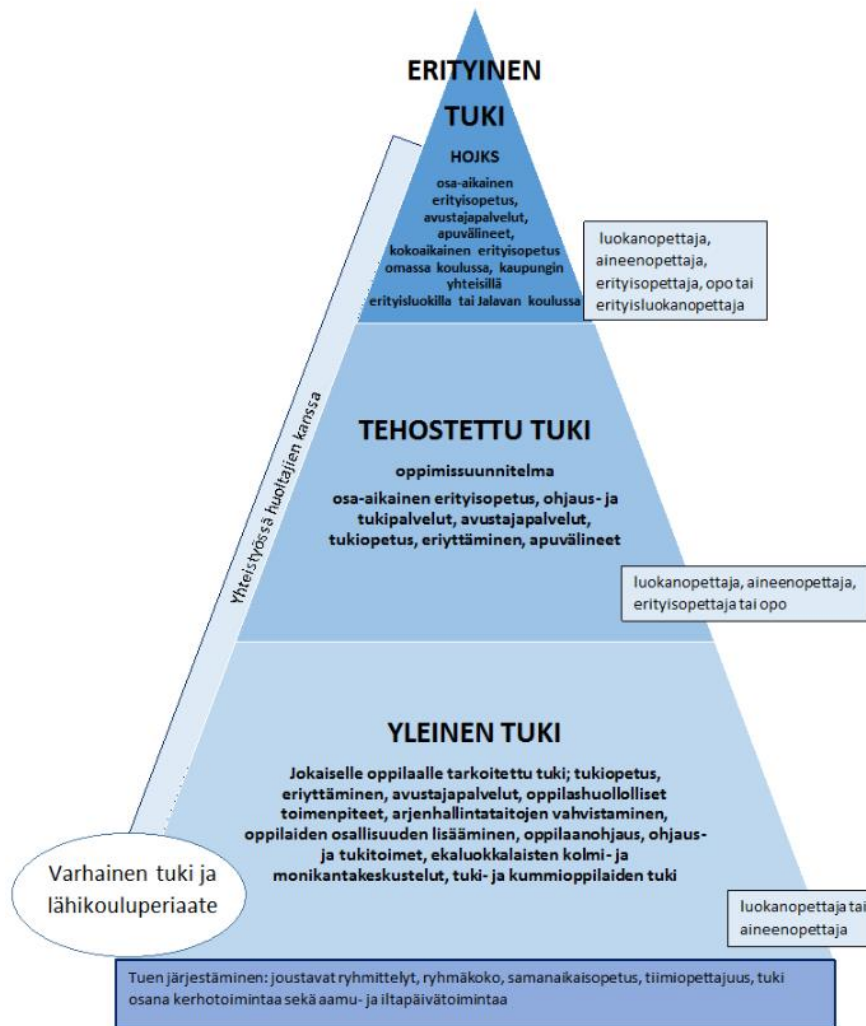
Anna-Kaisa Mustaparran teoksessa *Yhteistä kieltä luomassa: suomea opetteleva opetusryhmässäni* (2009) kielitietoinen opettaja nähdään opettajana, joka pohtii opettamansa aineen kieltä sekä aineen ominaispiirteinä että suomea tai ruotsia toisena kielenä puhuvan oppilaan kannalta. (Mustaparta, 2009). Teoksessa verrataan toisiinsa myös vieraskielistä opetusta sekä maahanmuuttajaoppilaiden opetusta. Maahanmuuttajaoppilaat elävät suomen- tai ruotsinkielisessä ympäristössä, jossa heitä opettavat suomen- tai ruotsin kieliset opettajat. Tällöin suomea tai ruotsia on mahdollista oppia nopeasti. Vieraskielisessä opetuksessa sen sijaan oppilaiden muu kieliympäristö koulun ulkopuolella on suomen- tai ruotsinkielinen. Lisäksi usein suurin osa opettajista on suomen- tai ruotsinkielisiä, jolloin heidän käyttämänsä kieli ei ole niin vaativaa kuin syntyperäisen kielenpuhujan kieli, ja he saattavat tietoisesti puhua hitaammin ja tiedostaa sen, mitkä sanat ja käsitteet voivat olla oppilaille tai opiskelijoille hankalia. (Mustaparta, 2011.)

3.3 Vammaiset oppilaat

Vammaisia oppilaita ei voida pitää yhtenäisenä ryhmänä, sillä eri vammat voivat rajoittaa yksilöiden mahdollisuuksia osallistua yhteiskunnan toimintaan eri tavoin. Vammaisuuden käsite ei ole yksiselitteinen, sillä kyseessä on aina yksittäistapauksessa tehtävä arviointi. Vammaisuuden määritelmää ei voi yksistään perustaa diagnoosiin, ikään, lääkärin arvioon tai yhteiskunnalliseen asemaan. Määritelmän tulisi perustua toiminnallisten rajoitusten selvittämiseen, kuvaamiseen, vamman pysyvyyden arviointiin sekä vammaisen henkilön omaan mielipiteeseen. Tässä tutkimuksessa vammaisilla oppilailta tarkoitetaan heterogeenistä joukkoa, joiden tuen tarpeet vaihtelevat ryhmän sisällä paljon. Vamma voi näkyä esimerkiksi fyysisenä, henkisenä, älyllisenä tai aisteihin liittyvänä. Myös ympäristö itsessään voi vammauttaa, esimerkiksi jos rakennukset eivät ole esteettömiä. (Lepola, 2007, 14; Jauhola & Vehviläinen, 2015, 30.)

Iso puheenaihe koulumaailmassa on erityisopetuksen jatkuva kasvu. Kouluissa on käytössä kolmiportainen malli, eli tuki jakautuu yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen. Peruskoulun oppilaista 18,8 prosenttia sai tehostettua tai erityistä tukea syksyllä 2018 (Tilastokeskus 2019). Oppilas voi saada kerrallaan vain yhden tasoista tukea, ja hänen siirtyessään seuraavaan tuen muotoon tämä tukipäätös voidaan myös purkaa. Perusopetuslaissa säädettyjä tukimuotoja ovat tukiopeutus, osa-aikainen erityisopetus, tulkintapalvelut ja avustajapalvelut sekä erityiset apuvälineet. Edellä mainitut tukimuodot eivät ole sidottuja vain yhdelle tuen portaalle, vaan niitä voidaan käyttää jokaisessa tuen muodossa sekä yksittäin tai samanaikaisesti toisiaan täydentävinä.

Oppilaan saaman tuen tulee olla tuen portaasta huolimatta joustavaa, pitkäjänteisesti suunniteltua ja tuen tarpeen mukaan muuttuvaa. Tukea tulisi antaa niin kauan kuin se on tarpeellista, ja sitä tulisi antaa heti tuen tarpeen ilmetessä. (POPS, 2014, 61.)



Vammaisten ihmisten yhdenvertaisuuden toteutumisen tärkeimmäksi teemaksi nostetaan usein esteettömyys. Esteettömyys voidaan kapeimmin ymmärtää siten, että pyörätuolilla kulku julkisiin tiloihin ja rakennuksiin onnistuu. Esteettömyyden käsite liittyikin alun perin fyysiseen liikumiseen liittyviin esteisiin, mutta nykyisin termi on laajentunut koskemaan myös palveluiden ja viestinnän saavutettavuutta. Esteettömyydellä myös tarkoitetaan sitä, että kaikki kansalaiset voisivat osallistua sujuvasti yhteiskunnan toimintaan, kuten työntekoon, opiskeluun, harrastuksiin ja kulttuuritarjontaan. Yhtenä tasa-arvoisen yhteiskunnan tunnusmerkkinä on alettu pitää esteettömyyttä, jolloin käsite tarkoittaa yhdenvertaisten mahdollisuuksien ja oikeuksien toteutumista yhteiskunnassa. Vammaisella tai muulla erityistä tukea tarvitsevalla henkilöllä on myös

oikeus saada maksutta opetukseen osallistumisen edellyttämät tulkitsemis- ja avustajapalvelut, muut opetuspalvelut sekä erityiset apuvälineet (Pölonen, 2015, 208; Jauhola & Vehviläinen, 2015, 24.)

Esteettömyyteen liittyy kiinteästi inklusion käsite. Salamancan julistus vuodelta 1994 määritteli inklusiivisen koulun paikaksi, jossa jokainen lapsi hyväksytään yleisopetuksen luokalle. Inklusio-käsitteellä tarkoitettiin kaikkien lasten yhteistä opetusta, joka järjestetään asiallisin tukitoimin ja niin, että myös vammaiset oppilaat ovat hyväksytyjä ja arvostettuja yhteisön jäseniä. Vammaisten ihmisten sulkeminen omiin erillisiin palveluihin olisi näin ollen syrjintää. Inklusio ei tarkoita vain sitä, että lähikouluperiaate toteutuu myös vammaisen oppilaan kohdalla, vaan myös sitä, että vammaisen oppilas käy koulua yleisopetuksen luokalla. Tärkeää olisi, että myös vammaisten ihmisten tuki siirtyy ympäristöihin, joihin vammaiset oppilaat tuodaan, jolloin yleisopetuksen toiminnan tulee olla mahdollisimman mukautettua ottamaan huomioon lasten erilaisuus. Vammaisen ihmisen erityistarpeita ei tulisi käyttää tekosyynä syrjinnälle. (Saloviita, 2012, 56.)

Johanna Pulkkinen, Markku Jahnukaisen sekä Raija Pirttimaan tutkimus selvitti, miten oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelyt ovat suomalaisissa peruskouluissa toimivien 335 rehtorin arvioinnin mukaan toimineet. Heikoimmin tukijärjestelyistä toimivat rehtorien arvioiden mukaan yhdessä opettaminen ja opetusryhmien joustava muuntelu. Yli puolet vastanneista rehtoreista arvioi tilanteen olevan näiden tukijärjestelyiden osalta heikko tai kohtalainen. Parhaiten toimi kodin ja koulun yhteistyö sekä oppilashuoltotyöryhmän toiminta. Samanaikaisopetusta on käytetty peruskouluissa pitkään, mutta sen määrää voisi yhä lisätä. Tutkimuksen mukaan yhdessä opettaminen onnistui paremmin isoissa kuin pienissä kouluissa. Isoissa kouluissa erityisopettajia on enemmän, mikä mahdollistaa opettajien yhteistyön paremmin. (Pulkkinen, Jahnukainen & Pirttimaa, 2015, 57–61.)

3.4 Sukupuoli ja sukupuolen moninaisuus

Sukupuoli ja seksuaalisuus kietoutuvat koulun käytäntöihin aivan ensimmäisistä alakoulun koulupäivistä lähtien. Koulut ovat keskeisessä asemassa, kun lapset ja nuoret rakentavat omaa sukupuoltaan ja seksuaalisuuttaan. (Salo, 1999, 259–263; Connel, 2000, 151.) Siten myös kou-

lussa tapahtuvassa väärinkohtelussa sukupuolistuneilla valtasuhteilla on merkittävä rooli. Sukupuolta rakennetaan, ylläpidetään ja vahvistetaan erilaisten sukupuolistuneiden käytänteiden ja rakenteiden avulla, joiden voidaan sanoa tuottavan henkistä ja fyysistä väkivaltaa. Pojat rakentavat ja ylläpitävät homofobisuuden avulla dominoivia maskuliinisuuden muotoja, rakentavat omaa maskuliinisuutta ja toisarvoistavat feminiinisenä pidettyä. (Huuki, 2010, 31–32.)

Sisäministeriön asettama syrjinnän seurantaryhmä teettää vuosittain selvityksen Suomessa ilmenevästä syrjinnästä. Vuonna 2011 julkaistiin tutkimus *Syrjintä koulutuksessa ja vapaaajalla: Erityistarkastelussa seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin kuuluvat nuoret* (Huotari, Törmä & Tuokkola, 2011.) Koulun ilmapiiriä ja sen suhtautumista sukupuolivähemmistöihin lähestyttiin tutkimuksessa sen kautta, kuinka paljon kouluissa ylipäättään puhutaan ja keskustellaan sukupuolivähemmistöistä. 17 prosenttia vastaajista koki, että heidän kouluissaan ei keskusteltu seksuaali- tai sukupuolivähemmistöistä, kun taas suurin osa (83 %) vastaajista katsoi heidän koulussaan keskusteltavan vähemmistöistä. Sukpuolivähemmistöihin kuuluvat nuoret kokivat puheen kuitenkin koulussaan kaikista kielteisimmän. Puolet näihin vähemmistöihin kuuluvista vastaajista kertoi kokevansa puheen naureskelevana tai vähättelevänä. Sukpuolivähemmistöön kuulumiseen voidaankin olettaa olevan suurimmalle osalle nuorista tuntemattomampi asia kuin seksuaalivähemmistöihin kuuluminen. Erilaiset seksuaalisen suuntautumisen muodot ovat arkipäiväistyneet esimerkiksi median kautta, kun taas sukupuolivähemmistöön liittyvät mahdolliset ulkoiset muutokset voivat olla hämmentäviä ja aiheuttaa reaktioita. (Huotari, Törmä & Tuokkola 2011, 51–51.)

Sisäministeriön tutkimuksessa tuli myös ilmi, että sukupuolivähemmistöihin kuuluvat kokevat kiusaamista erityisen paljon. Tutkimukseen vastanneista sukupuolivähemmistöihin kuuluvista nuorista 58 prosenttia ilmoitti joko olleensa aiemmin tai tällä hetkellä kiusaamisen kohteena. Myös nimittely kohdistui erityisesti sukupuolivähemmistöihin. Sukpuolivähemmistöihin kuuluvista 59 prosenttia oli joko aiemmin tai tällä hetkellä joutunut nimittelyn kohteeksi. Moni tutkimukseen osallistunut koki suurena ongelmana heteronormatiivisen ilmapiirin ja siitä johtuvat suorat syrjivät käytännöt. Esimerkkinä tästä voidaan pitää sitä, että oppimateriaaleissa tai opettajien esimerkeissä ei yleensä puhuttu mitään seksuaali- tai sukupuolivähemmistöihin kuuluvista. Tutkimukseen vastanneet nuoret kokivatkin heteronormatiivisen oppimateriaalin syrjivänä ja loukkaavana. (Huotari, Törmä & Tuokkola, 2011, 59, 63–64.)

Lehtonen (2007) tuo esille, että koulun käytännöt eivät usein tue moninaisuuden huomioimista tai tee tilaa sen näkymiselle ja arkipäiväistymiselle. Oppimateriaalit ja usein myös opetus itsessään ovat usein heteronormatiivisia, eikä sukupuolen moninaisuus tule niissä esille. Lapsille saatetaan tällöin opettaa tiedostamatta, että heiltä odotetaan tulevaisuudessa heteroseksuaalisen ydinperheen perustamista ja perinteisenä pidettyä oman sukupuolen mukaista käytöstä. (Lehtonen, 2007, 29.) Ilpo Kuronen kuvaa tutkimuksessaan (2010) koulujen kyvyttömyyttä nähdä erilaisuutta. Kouluissa vallitsee samanlaistamisen paine, eikä koulujärjestelmä tunnu pyrkivän vähentämään sitä. Tämä samanlaisuuden tavoittelu ei ota huomioon kaikkia lapsia tasapuolisesti. (ks. Kuronen, 2010.) Koulussa tapahtuvan syrjinnän osalta monilla ei-heteroseksuaalisilla ja transnuorilla on aikaisempien tutkimusten mukaan kokemuksia kouluväkivallasta ja nimitte-lystä. Haasteet liittyvät myös ammatillisen henkilöstön riittämättömiin valmiuksiin puuttua su- kupuoliperustaiseen väkivaltaan ja ehkäistä sitä. (Esim. Huotari ym. 2011.)

Vuonna 2011 *GLSEN*-järjestön (*the Gay, Lesbian & Straight Education Network*) toteuttama kansallinen kouluilmapiiritutkimus selvitti lesbojen, homojen, biseksuaalien ja transsukupuol- listen nuorten kokemuksia Yhdysvaltojen kouluissa. Seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin kuuluvien opiskelijoiden turvallisuuden tunteessa oli suuria vajavaisuuksia. 63,5 % opiskeli- joista tunsivat itsensä turvattomaksi seksuaalisen suuntautumisen takia ja 43,9 % sukupuolen il- maisunsa takia. 81,9 % opiskelijoista ahdisteltiin sanallisesti, esimerkiksi haukkumalla ja uh- kailemalla heidän seksuaalisen suuntautumisensa perusteella ja 63,9 % heidän sukupuolen il- maisun vuoksi. 38,3 % seksuaalivähemmistöihin kuuluvista ja 27,1 % sukupuolivähemmistöi- hin kuuluvista oli fyysisesti kiusattu. 18,3 % oli fyysisesti pahoinpidelty esimerkiksi potki- malla, lyömällä tai aseella vahingoittamalla seksuaalisen suuntautumisen johdosta ja 12,4 % sukupuolivähemmistöön kuulumisen vuoksi. Turvattoman kouluilmapiirin takia seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin kuuluvat nuoret välttelevät tunteja tai lintsaavat kokonaisia koulu- päiviä. (Kosciw, Greytak, Bartkiewicz, Boesen & Palmer, 2012, 16–17.)

3.5 Seksuaalinen suuntautuminen

Seksuaalisen suuntautumisen perusteella tapahtuva syrjintä kohdistuu oppilaisiin, jotka eivät ole heteroita. Seksuaalivähemmistöjen kohdalla yhdenvertaisuus tarkoittaa erityisesti asenteel- lista esteettömyyttä, yleisesti erilaisuuden hyväksyvää ilmapiiriä sekä yhdenvertaisuussuunnit- telun ja suunnitelmien toimeenpanoa (Jauhola & Vehviläinen, 2015, 58). Aiemmat tutkimukset

ovat osoittaneet, että seksuaalivähemmistöihin kuuluvilla oppilailla on muita suurempi riski saada osakseen kielteistä kohtelua niin toisten oppilaiden kuin opettajien ja koulun henkilökunnan taholta. Kielteisellä kohtelulla tarkoitetaan esimerkiksi syrjintää, fyysistä ja henkistä kiusaamista, leimaamista ja ryhmän ulkopuolelle jättämistä. (Alanko & Kaljunen, 2014; Darwich, Hymel & Waterhouse, 2012; Huotari, Törmä & Tuokkola, 2011.)

Seksuaalivähemmistöihin kuuluville nuorille koulu on paikka, jossa he kohtaavat eniten häirintää (Jääskeläinen, Hautakorpi, Onwen-Huma, Niittymäki, Pirttijärvi, Lempinen & Kajander, 2015, 15). Erityisen haavoittuvaisessa asemassa ovat pojat, jotka käyttäytyvät ja ilmaisevat sukupuoltaan tavalla, jota pidetään naisellisena. Lisäksi yhdessä tutkimuksessa tuli ilmi, että ei-heteroseksuaalisiin nuoriin, varsinkin tyttöihin, kohdistui suhteettoman paljon koulun rankaisutoimia, joita ei voitu selittää käyttäytymisellä tai sääntöjen rikkomisilla. (Himmelstein & Bruckner, 2011.) Katarina Alangon tutkimuksessa *Mitä kuuluu sateenkaari nuorille Suomessa* (2014) tuli esille, että noin 75 prosenttia tutkimukseen osallistuneista HLBTIG-nuorista salasi seksuaalisen suuntautumisen opettajalta tai jätti kertomatta siitä hänelle ja 50 prosenttia toimi samoin koulukavereiden kanssa. Seksuaalisen suuntautumisen tai sukupuoli-identiteetin salaaminen perustuu usein itsesuojeluun: henkilö pelkää kiusatuksi tulemista, syrjintää ja väkivaltaa. Syrjinnän, kiusaamisen sekä ahdistelun seurauksena seksuaalivähemmistöihin kuuluvat nuoret jättävät menemättä kouluun, mikä lisää koulunkäynnin keskeyttämisen ja syrjäytymisen riskiä. (Alanko, 2014, 26–28.)

Sisäministeriön asettama syrjinnän seurantaryhmä teettää vuosittain selvityksen Suomessa ilmenevästä syrjinnästä. Vuonna 2011 julkaistussa selvityksessä kartoitettiin koulun ilmapiiriä kysymällä, ilmeneekö tutkimukseen osallistuneiden vastaajien kouluissa seksuaalivähemmistöihin kohdistuvaa nimittelyä. Nimittely vaikuttaakin olevan hyvin yleistä, sillä 75 prosenttia vastaajista kertoi sitä esiintyvän heidän omassa koulussaan. Nimittelyä havainneista vastaajista yli kolmannes (111 nuorta) kuuli sitä jatkuvasti. Tyypillisin ilmaus oli ”vitun homo”, mikä tuli esiin todella monessa avoimessa vastauksessa. Lehtonen (2003) on tarkastellut ilmausta kahden voimakkaan sanan yhdistelmänä. Naisen sukupuolielimen ja homon sanayhdistelmä toimii heijastepintana mieheksi kasvamisessa. Heteroseksuaalista maskuliinisuutta rakennetaan suhteessa feminiinisyteen, naiseuteen ja homoseksuaalisuuteen. (Lehtonen, 2003, 146.) Homosanaa käytetään yleisenä haukkumasanana, jota kaikki nuoret eivät edes ymmärrä liittää seksuaaliseen suuntautumiseen. Jan Löfströmin arvion mukaan homottelu on yleistynyt ilmiönä 1970- ja 1980-luvuilla (Löfström, 1999, 220). Homottelun kohteena eivät ole kuitenkaan nimenomaan homo- ja biseksuaaliset pojat, vaan homottelu liittyy laajempaan poikien kulttuuriin

koulussa eikä automaattisesti kerro nimittelijän asenteista. Osa syrjintätutkimukseen osallistuneista nuorista kuuli kuitenkin myös aggressiivisempia huutoja, kuten ”homot pitäisi tappaa”. (Huotari ym. 2011, 54.) Opettajien puuttuessa homotteluun oppilaat saattavat vedota siihen, etteivät tarkoita sillä mitään. Ilmiöön ei täten välttämättä puututa, mikä edesauttaa sitä, että sanonta ”vitun homo” vakiinnuttaa paikkansa vain yhtenä koulun arkisanoista. (Lehtonen 2003, 146.)

Sisäministeriön toteuttamassa syrjintäselvityksessä tuli ilmi, että kiusaamista esiintyy suomalaisissa kouluissa seksuaalivähemmistöön kuulumisen perusteella. Suurin osa tutkimukseen vastaajista oli havainnut kouluissa henkistä väkivaltaa ja kiusaamista seksuaalivähemmistöihin kuuluvia nuoria kohtaan. Sosiaalinen eristäminen on yksi selkeimmin koettu syrjinnän muoto. Sosiaalinen eristäminen ilmenee esimerkiksi siten, että seksuaalivähemmistöön kuuluvaa ei haluta ryhmiin tai vierustoveriksi. Yksinjäittäminen ja sosiaalinen eristäminen ei välttämättä jää hetkelliseksi, vaan voi pahimmillaan jatkua läpi kouluvuosien. Seksuaalivähemmistöihin kuuluvia haukuttiin myös ”iljettäviksi” tai ”saastaisiksi”. (Huotari ym. 2011, 60–63, 65–67.) Sontagin (1991, 61–65) mukaan ihmisten syvimpien pelkojen aiheet, kuten saastuminen ja normien rikkominen, samastetaan mielikuvina ja tuntemuksina sairauteen. Haukuttaessa jotain sairaaksi tai saastaiseksi tarkoitetaan, että se on vastenmielistä tai rumaa. Näin ilmaistaan jotain, mitä pidetään yhteiskunnallisesti ja moraalisesti vääränä.

Vuonna 2006 tehty tutkimus *Suomalaiset sateenkaariperheet sosiaali- ja terveyspalveluissa ja koulussa* lähti liikkeelle Setan hallinnoimasta sateenkaariperhetyön projektista. Tutkimus raportoi suomalaisille sateenkaariperheille suunnatun Sateenkaariperhe-kyselyn keskeisimmät tulokset. Omasta sateenkaariperheellisyydestä oltiin valmiita kertomaan koulussa, ja vanhempaniltoihin osallistuttiin ahkerasti. Kouluissa huonot kokemukset liittyivät useimmiten yhteen henkilöön, esimerkiksi opettajaan: ”Kouluun ilmoittautumisen yhteydessä tuleva opettaja hämentyi selvästi kerrottuaani perheestäni.” 54 % vastaajista koki, että sateenkaariperheellisyydestä oli keskusteltu asiallisesti, mutta 21 % ei kuitenkaan kokenut keskustelun sävyä asialliseksi. Opettajan tiedoissa sateenkaariperheistä nähtiin suuria puutteita. Vain 28 % vastaajista koki, että opettaja tunnisti sateenkaariperheiden erityistarpeita. Kodin ja koulun yhteistyö ei toimi, jos lapsen perheeseen ei suhtauduta asiallisesti. Vain 7,5 % vastaajista tiesi opettajan käsitelleen sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuutta luokassaan. (Kuosmanen & Jämsä, 2007, 68–70.)

3.6 Vähemmistöuskonnot ja uskontokuntiin kuulumattomat

Perusopetuslaki velvoittaa kuntia järjestämään jokaisessa koulussa oppilaiden enemmistön mukaista uskonnon opetusta. Opetus järjestetään sen mukaan, mihin uskonnolliseen yhdyskuntaan valtaosa oppilaista kuuluu. Oppilas, joka ei kuulu tähän ryhmään, voi osallistua tarvittaessa enemmistön mukaiseen uskonnonopetukseen. Vähintään kolmelle evankelis-luterilaiseen kirkkoon tai vähintään kolmelle ortodoksiseen kirkkokuntaan kuuluvalle oppilaalle tulee järjestää oman uskonnon opetusta. Tarvittaessa muihin uskonnollisiin yhdyskuntiin kuuluville vähintään kolmelle oppilaalle järjestetään heidän oman uskontonsa opetusta, jos huoltajat sitä pyytävät. Uskonnollisiin yhdyskuntiin kuulumattomalle oppilaalle opetetaan elämäkatsomustietoa. Elämäkatsomustiedon opetusta järjestetään, jos oppilaita on kolme. (Perusopetuslaki, 2003, 13 §.) Käytännössä enemmistön uskonnon opetus on luterilaisen uskonnon opetusta.

Perusopetuslain antama oikeus vähemmistöuskontojen opetukseen ei kuitenkaan välttämättä takaa eri uskontojen välistä tasavertaisuutta. Luterilaiseen kirkkoon kuuluvalla oppilaalla ei ole pelkästään oikeus osallistua enemmistön mukaiseen opetukseen, vaan se on hänelle pakollista. Oppilaat, jotka kuuluvat muihin uskontokuntiin tai eivät kuulu niihin ollenkaan, voivat osallistua myös luterilaisen uskonnon opetukseen. Valinnanvapaus ei kuitenkaan toteudu toisinpäin, sillä luterilaiseen kirkkoon kuuluvalla oppilaalla ei ole oikeutta osallistua jonkin muun uskonnon tai elämäkatsomustiedon opetukseen, edes huoltajien suostumuksella. Laki näyttäisi siis asettavan enemmistön uskonnon edustajat eriarvoiseen asemaan vähemmistössä oleviin ja niihin kuulumattomiin oppilaisiin verrattuna. Laki laajentaa enemmistöä koskevat oikeudet myös vähemmistölle, mutta tekee sen enemmistön ehdoilla. (Sakaranaho, 2007, 5–7.) Pienryhmäisten uskontojen opettajat kannattavat kuitenkin nykyistä uskonnon opetusta Suomessa, sillä he näkevät oikeuden oman uskonnon opiskeluun merkinä siitä, että vähemmistöjä kunnioitetaan. Uskonnon opetus voi olla myös tärkeä osa kotouttamista, sillä kaiken vierauden ja suomalaisuuden keskellä se tarjoaa hetkiä, jolloin käsitellään joitain tuttuja asioita. (Alitoppa-Niitamo, 2002, 283.)

4 Tutkimuksen toteutus

4.1 Tutkimuskysymykset

1. Mitä toimenpiteitä Oulun peruskoulujen toiminnalliset tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmat tarjoavat eri vähemmistöryhmien tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden parantamiseksi?
2. Millä tavoin näiden toimenpiteiden ajatellaan lisäävän vähemmistöryhmiin kuuluvien oppilaiden tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta?

4.2 Lähestymistapana dokumenttianalyysi

Päätin käyttää gradussani metodina dokumenttianalyysia. Dokumenttianalyysissa aineistoa ei kerätä esimerkiksi haastattelemalla tai kyselylomakkeella, vaan aineistona käytetään valmiita jo saatavilla olevaa materiaalia, joka on julkaistu aiemmin joltain muuta tarkoitusta varten. Esimerkkejä näistä aineistoista ovat kirjeet, lehtikirjoitukset, päiväkirjat, kirjeet, yhtiöiden organisaatiokaaviot, lait, avioliittotodistukset, valokuva-albumit, sopimukset jne. Aineistot ovat useimmiten kirjallisessa muodossa. (Piergiorgio, 2003, 287–309.) Tässä pro gradu -tutkimuksessa aineistona toimii kolmekymmentäviisi Oulun peruskoulujen toiminnallista tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmaa. Suunnitelmat on pyydetty Oulun peruskouluilta alkuvuodesta 2019. Valmis aineisto säästää tutkijan aikaa ja kustannuksia. Dokumentit ovat myös pysyviä, koska ne on alun perin luotu joltain muuta tarkoitusta varten. Tällöin ne ovat riippumattomia tutkijasta, sillä dokumenttien tekstit ja kuvat on kirjoitettu ja otettu ilman tutkijan vaikutusta niihin. (Piergiorgio, 2003, 287–309; Bowen, 2009, 27.)

Dokumenttianalyysi soveltuu kaikista parhaiten kvalitatiivisiin tutkimuksiin – tutkimuksiin, joissa luodaan laaja kuvaus yhdestä ilmiöstä, tapahtumasta, organisaatiosta tai ohjelmasta (Bowen, 2009, 29). Atkinson ja Coffey (1997, 2004) kehottavat kuitenkin pohtimaan, vastaavatko dokumentit käsiteltävään tutkimukselliseen tarkoitukseen ja miten ne vastaavat siihen. He myös painottavat sitä, että dokumenttiaineistoja ei tulisi käyttää muiden aineistojen korvikkeena. Dokumenttien kautta on mahdotonta tietää, kuinka organisaatiot, esimerkiksi koulut, toimivat jokapäiväisessä elämässä. Tämä tutkimus keskittyykin tutkimaan vähemmistöryhmien tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta lisääviä toimenpiteitä suunnitelmien näkökulmasta. Dokumentteja ei voi

myöskään pitää totuutena siitä, mistä ne kertovat, vaikka ne olisikin luokiteltu virallisiksi. Kuitenkin, ottaen nämä seikat huomioon, dokumentteja voi käyttää hyvänä aineistona. (Atkinson & Coffey, 1997, 47.)

Dokumenttien hyödyntämisessä oman tutkimuksen aineistona on sekä hyviä että huonoja puolia. Ensimmäinen hyvä puoli on se, että monet dokumentit ovat julkisesti nähtävillä, erityisesti internetin ansiosta, ja niitä voi toisinaan käyttää myös ilman tekijän lupaa. Tämä tekee dokumenttianalyysistä hyvän vaihtoehdon laadulliselle tutkimukselle. Dokumentit ovat myös vakkaita, sillä tutkijan läsnäolo ei muuta tutkittavaa ilmiötä. Dokumentit ovat myös kattavia, sillä ne saattavat kattaa pitkänkin ajanjakson, monia tapahtumia ja tilanteita. Hyötyjen lisäksi dokumenteista löytyy myös haittoja. Ensimmäinen on jo aiemmin mainittu puutteellinen tieto. Dokumentit on alun perin luotu jotain muuta tarkoitusta kuin tutkimusta varten; ne on toteutettu ilman tutkimuksellista agenda. Sen takia täytyy pohtia, vastaavatko ne tutkimuskysymyksiin. (Bowen, 2009, 31.)

Dokumenttianalyysin tavoitteena on järjestelmällisesti analysoida dokumentteja ja luoda sanallinen ja selkeä kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Aineiston käsittely tapahtuu loogisen päättelyn ja tulkinnan avulla. Dokumenteista voidaan löytää niiden ilmeisen sisällön lisäksi myös piilotettuja viestejä. (Ojasalo, Moilanen & Ritalahti, 2015.) Dokumenttianalyysissä aineisto ensin valmistellaan, jonka jälkeen aineiston analyysin ja pelkistämisen kautta löydettyjä tuloksia tulkitaan ja näistä luodaan johtopäätöksiä. Dokumenteista löydetty tulokset organisoidaan isompiin teemoihin sekä kategorisoidaan. Analyysikeinona toimi teoria- sekä aineistolähtöinen sisältöanalyysi. Käsiteltävää aineistoa käydään läpi ja luetaan useasti, jolloin luokittelu helpottuu. (Bowen, 2009, 27; Ojasalo ym. 2015.) Teorialähtöisessä sisältöanalyysissä teorian tuottamat teemat toimivat raameina aineistojen kategorisoinnissa. Tässä tutkimuksessa myös aineistosta nousi esiin asioita, jotka ohjasivat analyysin tekoa. Datan läpi käymisen avulla tieto voidaan kategorisoida, jolloin löydettyjä tuloksia on mahdollista analysoida ja luoda niistä johtopäätöksiä. (Bowen, 2009, 32.)

5 Aineiston analyysin vaiheet

Aloitin dokumenttianalyysini ensin hankkimalla tarvitsemi dokumentit. Olen mukana valtakunnallisessa usean korkeakoulun yhteisessä SETSTOP-hankkeessa. SETSTOP-hankkeen päämäärä on kehittää ”sukupuolen ja muut erot huomioivaa tasa-arvosuunnittelua ja -työn sisältöä Suomen opettajan- ja opinto-ohjaajan koulutuksiin”. Hanketiimissä useampi toimija päätti tehdä tutkimusta Oulun peruskoulujen toiminnallisista tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmista, jolloin myös minä sain mahdollisuuden käyttää dokumentteja. Tehtävistä tutkimuksista laadittiin tutkimuspyyntö Oulun kaupungille, jossa mainittiin myös minun pro gradu -työni. Tutkimuseettisesti tärkeä reunaehto oli, että tasa-arvosuunnitelmia käyttävät henkilöt eivät tiedä, minkä koulun tasa-arvosuunnitelmia ne ovat – tämän vuoksi suunnitelmat tehtiin anonyymiksi. Toiminnallisia tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmia kertyi lopulta neljäkymmentäyksi. Dokumentit tulivat kuitenkin tiputellen, jolloin olin jo aloittanut aineiston analyysin niistä kolmestakymmenestäviidestä dokumentista, jotka sain käsiini. Tutkimuksessa aineisto on siis rajattu kolmeen kymmeneenviiteen toiminnalliseen tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmaan. Oulussa on viisikymmentä peruskoulua.

Tasa-arvosuunnitelmia lukiessani huomasin, että niiden taso ja pituus vaihtelivat todella paljon. Aloin jo ensimmäisellä lukukerralla merkitsemään punaisella fontilla tutkimuskysymystäni koskevia asioita. Käsittelin ensin tällä tavoin jokaisen dokumentin. Sen jälkeen syvensin analyysiani. Käytin analyysimenetelmänä teoria- ja aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Tutkimuskysymykseni oli tässä vaiheessa se, miten moninaisuus näkyy suunnitelmissa ja mitä toimenpiteitä tarjotaan yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon toteutumiseksi. Moninaisuudella tarkoitan tässä tutkimuksessa kaikkia niitä piirteitä, jotka tekevät ihmisestä erityisen ja oman itsensä laisen kuten esimerkiksi alkuperä, kansallisuus, uskonto ja seksuaalinen suuntautuminen (Sippola, 2007, 17–19). Tein jokaiselle suunnitelmista löytämälleni määreelle oman Word-tiedoston, johon merkkasin jokaisen koulun numeroineen. Määreitä tuli lopulta 14, jotka olivat:

1. Kieli
2. Uskonto
3. Vakaumus
4. Alkuperä
5. Kansalaisuus
6. Perhesuhteet
7. Seksuaalinen suuntautuminen

8. Sukupuoli
9. Sukupuolen moninaisuus
10. Terveystila ja vammaisuus
11. Ikä
12. Mieliä ja poliittinen vakaumus
13. Sosio-ekonomien tausta
14. Moninaisuus yläkäsitteenä

Kohdat 1–12 olivat teorian ohjaamia, tässä tapauksessa yhdenvertaisuuslain säädöksen numero 8 mukaisesti, ja kohdat 13 ja 14 nousivat itse aineistosta ja olivat mielestäni tärkeät huomioida. Alusta alkaen graduohjaajieni huolena oli se, että graduni on liian laaja ja moninaisuuden määritteitä on liikaa. Sen takia päätin karsia määritteitä ja myös yhdistellä niitä. Esimerkiksi alkuperän ja kansallisuuden kohdalla toistuvat aina samat asiat, joten yhdistin ne. Lisäksi osaan kohdista, kuten mieliä ja poliittinen vakaumus sekä ikä, ei tullut esille niin paljon asioita, jotka olisivat olleet tutkimukseni kannalta merkittäviä. Sen takia tällä hetkellä lopullisiksi kategorioiksi päätyivät:

1. Kansalaisuus ja alkuperä
2. Vammaisuus, terveydentila ja oppimisvaikeudet
3. Sukupuoli ja sukupuolen moninaisuus
4. Seksuaalinen suuntautuminen ja perhesuhteet
5. Uskonto ja vakaumus
6. Kieli

Vammaisuuden ja terveydentilan kohdalla tuli esiin myös toimenpiteitä, joita käytetään oppimisvaikeuksien kohdalla ja jotka ovat mielestäni tärkeitä. Sen takia lisäsin myös oppimisvaikeudet kohtaan kaksi. Seksuaalisen suuntautumisen kohdalla korostuivat myös perhesuhteet, sillä suurin osa perhesuhteiden maininnoista koski sateenkaariperheitä. Uskonto ja vakaumus olivat myös looginen pari, jonka yhdistin. Vein kategorioita yhä eteenpäin, ja muutin hieman niiden otsikoita, jolloin otsikoiksi päätyivät:

1. Maahanmuuttajataustaiset ja maahanmuuttajaoppilaat
2. Vammaiset oppilaat
3. Sukupuoli ja sukupuolen moninaisuus

4. Seksuaalinen suuntautuminen
5. Vähemmistöuskonnot ja uskontokuntiin kuulumattomat
6. Monikieliset oppilaat

Minun täytyi myös tarkentaa sitä, mitä tutkin. Tasa-arvosuunnitelmissa puhuttiin yllä mainituista teemoista välillä esimerkiksi vain lakitekstien tai muiden valmiiden tekstien tasolla. Toki on tärkeää, että moninaisuuden eri teemat edes mainitaan, mutta se ei kerro siitä, mitä kouluissa todella tehdään, jotta yhdenvertaisuus ja tasa-arvo paranisivat. Sen takia tarkensin analyysiani ja etsin teemoista nimenomaan niitä toimenpiteitä, joita asioiden hyväksi ja parantamiseksi on tehty tai aiotaan tehdä. Luovuin tutkimuksen edetessä moninaisuus-käsitteen käyttämisestä, koska se oli liian laaja. Huomasin tutkivani eri vähemmistöryhmiä, joten lopullisiksi tutkimuskysymykseni muotoutuivat: mitä toimenpiteitä Oulun peruskoulujen toiminnalliset tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmat tarjoavat eri vähemmistöryhmien tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden parantamiseksi sekä millä tavoin näiden toimenpiteiden ajatellaan lisäävän vähemmistöryhmien tasa-arvoa- ja yhdenvertaisuutta?

Löydettyäni tutkittavat kategoriat loin Word-tiedostot ensimmäistä ja toista tutkimuskysymystä varten. Tein erilliset tiedostot jokaiselle eri kategorialle, jolloin pystyin kokoamaan mitä jokaisesta teemasta on kirjoitettu. Seuraavaksi esittelen esimerkinomaisesti, miten analysoin vähemmistöuskonto-teemaa ja millaisia aiheeseen liittyviä virkkeitä poimin toiminnallisista tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmista. Ensin etsin vastauksia ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, eli miten moninaisuus huomioidaan toiminnallisissa tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmissa. Löysin suunnitelmista seuraavia kohtia:

”Koulussa kaikkia oppilaita kohdellaan samalla tavalla riippumatta sukupuolesta, iästä, uskonnosta, ihonväristä tai taustasta.” (Koulu 7.)

”Jeesukseen, Allahiin, Buddhaan tai karmaan

minä itse päätän uskoni, se on kyllä varmaa.

Saan vähissä vaatteissa kaduilla kulkee

tai aamulla hunnun päälleni sulkee (Koulu 16.)”

”Luokkani oppilaat suhtautuvat ennakkoluulottomasti oppilaiden moninaisuuteen (esim. etninen tausta, uskonnollinen vakaumus)” (Koulu 20.)

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen analyysin jälkeen etsin vastauksia toiseen tutkimuskysymykseen tarkastelemalla eli millaisia toimenpiteitä vähemmistöryhmien tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden parantamiseksi esitetään. Löysin toiminnallisista tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmista seuraavia kohtia.

”Uskonnollinen tasa-arvo toteutuu koulussamme siten, että uskonnon- tai tarvittaessa elämäntiedon opetusta annetaan perusopetuslain määräämällä tavalla. Koulussamme on erilaisia uskonnollisia vakaumuksia ja opetuksessa pyrimme huolehtimaan, että ne otetaan tarvittaessa huomioon.” (Koulu 2.)

”Oppimateriaalien asianmukaisuus moniarvoisessa yhteiskunnassa.” (Koulu 3.)

”Oppilaille on mahdollisuus saada oman uskontokuntansa opetusta tai vaihtoehtoisesti elämäntiedon opetusta. Seurakunnan tilaisuuksien aikana seurakuntaan kuulumattomille oppilaille järjestetään muuta toimintaa.” (Koulu 14.)

Koin ensimmäisen tutkimuskysymyksen, joka oli aiemmin muodossa ”miten moninaisuus huomioidaan Oulun peruskoulujen toiminnallisissa tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmissa”, olevan turhan laaja, eikä se vastannut sitä, mitä oikeasti tutkin. Niinpä toinen tutkimuskysymykseni ” millaisia toimenpiteitä vähemmistöryhmien tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden parantamiseksi esitetään” nousi lopulta ensimmäiseksi tutkimuskysymykseksi.

6 Toimenpiteet eri vähemmistöryhmien tasa-arvon- ja yhdenvertaisuuden parantamiseksi Oulun peruskouluissa

Pro gradun tutkimuskysymyksenä on se, että mitä toimenpiteitä Oulun peruskoulujen toiminnalliset tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmat tarjoavat eri vähemmistöryhmien tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden parantamiseksi sekä millä tavoin näiden toimenpiteiden ajatellaan lisäävän eri vähemmistöryhmien tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta. Seuraavaksi tarkastelen Oulun kolmenkymmenviiden peruskoulun toiminnallisista tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmista esiin nousevia toimenpiteitä. Olen kerännyt aineistonanalyysissäni jokaisesta eri vähemmistöryhmästä esiin nousevia toimenpiteitä. Vähemmistöryhmät, joita tässä tutkimuksessani tarkastelen ovat jo aiemmin esiin tulleet maahanmuuttajataustaiset- ja maahanmuuttajaoppilaat, monikieliset oppilaat, vammaiset oppilaat, sukupuoli- tai seksuaaliseen vähemmistöön kuuluvat oppilaat sekä vähemmistöuskontoihin kuuluvat tai uskontokuntiin kuulumattomat oppilaat. Jokaiseen eri teemaan on liitetty aineistositaatteja, joista näkee, millä tavoin eri peruskoulut ovat esitelleet niitä. Lopuksi pohdin aiempien tutkimusten valossa sitä, millä tavoin näiden toimenpiteiden koetaan lisäävän vähemmistöryhmien tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta.

6.1 Maahanmuuttajataustaiset- ja maahanmuuttajaoppilaat

Suomen kokonaisväestön määrä oli vuoden 2018 lopussa 5 517 919, joista suomalaistaustaisia oli 5 115 300 ja ulkomaalaistaustaisia 402 619 (Tilastokeskus 2020). Yhteiskunnan väestö rakenne muuttuu heterogeenisemmäksi, jolloin ihmisten välinen vuorovaikutus saa uudenlaisia muotoja. Tällöin sopeutuminen on tehtävä mahdollisimman helpoksi erilaisten poliittisin päätöksin ja yhteiskunnan tarjoamin tukitoimin. Suomessa on mietittävä erilaisia keinoja ja tapoja, joilla ihmiset saataisiin toimimaan yhdessä erilaisista taustoista, elämäntavoista ja mielipiteistä huolimatta. (Raunio, Säävälä, Hammar-Suutari & Pitkänen 2011.) Koulussa kohtaamisia syntyy kantasuomalaisten ja maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten välillä, mihin monikulttuurisuus saattaa luoda erilaisia haasteita. Ei ole itsestään selvää, että maahanmuuttajataustaiset lapset ja nuoret saisivat helposti kavereita. (ks. Souto 2011.)

Oulun peruskoulujen toiminnallisista tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmissa toimenpiteet, jotka nousivat esiin maahanmuuttajataustaisten- ja maahanmuuttajaoppilaiden kohdalla, olivat oppilaan identiteetin tukeminen, rasismien ja syrjinnän estäminen, mahdollisuus valmistavaan opetukseen, monikulttuurisuusprojektit sekä kodin ja koulun yhteistyön toimivuus. Tarkastelen seuraavaksi jokaista mainittua teemaa aineistositaattien ja aiempien tutkimusten avulla ja pyrin löytämään vastauksen erilaisten toimenpiteiden esittelemisen lisäksi myös siihen, millä tavoin kyseisten toimenpiteiden ajatellaan lisäävän maahanmuuttajataustaisten- ja maahanmuuttajaoppilaiden tasa-arvoa- ja yhdenvertaisuutta.

1. Oppilaan identiteetin tukeminen

Opetuksessa tuetaan oppilaan monikulttuurisen identiteetin rakentumista. (Koulu 2)

Tärkeintä seikkoja joihin koulussa kiinnitetään erityistä huomiota ovat oman kulttuurin/kielen/identiteetin tukeminen ja sosiaalinen kanssakäyminen sekä yhteydenpito vanhempiin. (Koulu 3)

Ensimmäinen keino, jota maahanmuuttajataustaisten- ja maahanmuuttajaoppilaiden tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta parantavaksi toimenpiteeksi tarjotaan, on oppilaan identiteetin tukeminen. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa* todetaan, että yksi perusopetuksen tarkoituksista on rakentaa oppilaiden myönteistä identiteettiä itsestään ihmisinä, oppijoina sekä yhteisön jäseninä (POPS, 2014, 18). Identiteetin tukeminen on tärkeää, koska ryhmään kuuluminen ja oman minäkuvan kehittyminen ovat ihmisen perustarpeita. Sosiaalinen ympäristö ja muiden

ihmisten läsnäolo ovat todella tärkeitä identiteetin kehitykselle. Ihmiset eivät kykene kehittymään itsekseen vaan tarvitsevat toisiaan esimerkiksi kielen ja muiden taitojen oppimiseen. Ihminen on luonnostaan sosiaalinen ja tarvitsee ja kaipaa ihmissuhteita. (Benjamin, 2014, 58, 59.) Oman identiteetin löytämisestä on tullut yksilölle tärkeä tehtävä tässä yhteiskunnan murroksessa, jossa on jatkuvia muutoksia ja lisääntyvää monikulttuurisuutta. Entisinä aikoina valinnanvaraa oman identiteetin muotoutumiseen on voinut olla vain vähän, jos laisinkaan, mutta nyky-yhteiskunta tarjoaa lukemattomia vaihtoehtoja ja mahdollisuuksia, joista yksilö voi valita ja joiden varaan identiteetti on rakennuttava. Identiteetti ei ole enää vain joksikin syntymistä tai jonakin olemista vaan joksikin tulemista. (Benjamin, 2014, 58.)

Suomessa on kasvamassa sukupolvi nuoria, jotka ovat alkuperältään kiinni useissa eri paikoissa ja maanosissa. Terveystieteiden tutkimuslaitoksen (THL), Valtion nuorisotutkimuskeskuksen (Nuora) sekä Nuorisotutkimusverkoston yhteinen julkaisu *Nuoruus toisin sanoen* (2014) on kymmenes *Nuorten elinolot* -vuosikirja. *Nuoruus toisin sanoen* -kirjassa tuotiin laaja-alaisesti esiin nuorten elämää toiseuden näkökulmasta. Kirjassa myös maahanmuuttajataustaiset nuoret pohtivat omaa paikkaansa. Heidän suhteensa Suomeen kotimaana vaihtelee ja tätä suhdetta määrittellen eri elämäntilanteissa ja paikoissa yhä uudelleen. On tärkeää tehdä tämä määrittelyprosessi näkyväksi ja kuulla nuoria, mikä raivaa tilaa moniarvoisuudelle. (Gissler, Kekkonen, Känkänen, Muranen & Wrede-Jäntti, 2014, 141.)

Kulttuurien välissä eläminen voi olla hankalaa, minkä lisäksi maahanmuuttajataustaiset nuoret joutuvat tarkastelemaan itseään ulkopuolisina erilaisten mielikuvien ja stereotyyppien kautta paljon enemmän kuin valtaväestöön kuuluvat nuoret. Siksi yksilön oman identiteetin tukeminen on tärkeää. Maahanmuuttajataustaisille- ja maahanmuuttajaoppilaille tulisi tarjota oma paikka yhteiskunnassa, jotta he tuntisivat kuuluvansa johonkin sen sijaan, että näiden nuorten ja lasten tulisi jatkuvasti etsiä omaa paikkaansa. (Gissler, Kekkonen, Känkänen, Muranen & Wrede-Jäntti, 2014, 138.)

2. Rasismin ja syrjinnän estäminen

Oppiaineiden sisällä käsittelemme rasismia ja sen eri piirteitä. (Koulu 2)

Oppilaita tuetaan yhteisöllisyyteen, joka ei hyväksy kiusaamista, seksuaalista häirintää, sukupuoleen perustuvaa häirintää, rasismia eikä muuta syrjintää. (Koulu 7)

Rasismia ja etnistä syrjintää ei hyväksytä. (Koulu 22)

Koulussa 25 ketään ei syrjitä etnisen tai kansallisen alkuperän, kansalaisuuden tai kielen perusteella. (Koulu 25)

8.- ja 9.-luokkalaisilla on KiVa-tuntien aikana oma ohjelmansa vaihtelevista teemoista, esim. tasa-arvosta, seksuaalisesta häirinnästä tai rasismista. (Koulu 17)

Toinen tärkeä keino, mikä Oulun peruskoulujen toiminnallisissa tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmissa nousi esille, on rasismien ja syrjinnän estäminen. Viisi Oulun peruskoulua toi sen esille suunnitelmissaan. Ennakkoluuloisuus maahanmuuttajataustaisia nuoria kohtaan nousee useassa eri tutkimuksessa esille. Muiden oppilaiden ja aikuisten taholta koettu ennakkoluuloisuus on yksi iso ulkopuolisuuden tunteen selittäjä. *Nuoruus toisin sanoen* (2014) teoksessa projektiin osallistuneille nuorille Suomi ja Helsinki olivat ensisijainen koti, mutta silti he olivat kohdanneet omassa kotimaassaan ulkopuolelle asettamista. Tällöin nuoret kokivat usein julkisilla paikoilla Suomessa edustavansa somaleja, mustia tai muslimeja, jolloin heihin kohdistuu myös näihin ryhmiin liittyviä ennakkoluuloja. Stereotypiat vähemmistöihin kuuluvista ja erityisesti pakolaistaustaiseksi mielletyistä ovat vahvoja. Myös toisen polven maahanmuuttajataustaiset nuoret, jotka ovat kasvaneet osana suomalaista yhteiskuntaa, joutuvat kohtaamaan ennakkoluuloja ja toiseuttavia ajattelutapoja. Nämä ennakkoluulot ja stereotypiat eivät ole vain yksittäisten ihmisten mielipiteitä, vaan myös asiantuntija- ja viranomaiskoneisto tuo niitä median välityksellä esiin. (Gissler, Kekkonen, Känkänen, Muranen & Wrede-Jäntti, 2014, 138.)

Vastareaktion viimeisten vuosikymmenien maailmanlaajuiseen kulttuurien sekoittumiseen ja monimuotoistumiseen Euroopassa on havaittu äärioikeistolaisten, populististen ja maahanmuuttovastaisten poliittisten puolueiden kannatuksen nouseminen. Tällöin Euroopassa, kuten myös Suomessa, multikulttuurisuudesta ja moninaisuudesta puhumisen sävy on muuttunut, koska yhteiskunnalliset ristiriidat ovat vahvistuneet. Tämä ilmenee esimerkiksi siten, että varsinkin sosiaalisessa mediassa maahanmuutto- ja muukalaisvastaiset, islamfobiset, heteronormatiiviset, homofobiset, antifeministiset ja konservatiiviset puhetavat ovat lisääntyneet. (Lähdesmäki & Saresma, 2014, 299–300.)

Rasismien ja syrjinnän estäminen on ensiarvoisen tärkeää, koska ne voivat jättää oppilaan mieleen pahat jäljet, joiden arvet eivät välttämättä koskaan häviä. *Kuka ei kuulu joukkoon? Lasten ja nuorten kokema syrjintä Suomessa* -tutkimuksessa osa tutkimukseen osallistuneista nuorista kertoi muuttuneensa syrjimisen jälkeen vihaisiksi ja aiempaa aggressiivisemmaksi. Syrjityksi joutuneilla lapsilla ja nuorilla voi olla erilaisten psyykkisten oireiden, ahdistuksen, masennuksen ja pelkotilojen lisäksi myös fyysisiä oireita, jotka hankaloittavat elämää. Voi tuntua niin

pahalta, että vatsaan sattuu tai aamulla sängystä ylös pääseminen on ylivoimainen suoritus, jolloin kouluunmeno pelottaa ja koulusta tulee poissaoloja. Syrjiminen saattaa muuttaa lapsen tai nuoren sulkeutuneeksi ja varautuneeksi, jolloin sanojaan ja tekemisiään voi joutua koko ajan varomaan. Maahanmuuttajanuorten kohdalla tämä voi näkyä esimerkiksi niin, että omaa äidinkieltä ei voi syrjinnän pelossa käyttää julkisesti. Elämästä voi tulla eräänlaista taistelua kaikkien kanssa, jolloin viimeinenkin ystävä saattaa jättää. Itsetunnon pudotessa tai jos se pudotetaan nollaan, ei voi luottaa enää kehenkään – ei edes itseensä. Tutkimukseen osallistunut 17-vuotias poika kertoi alkaneena vihata itseään ja ajatelleensa itsemurhaa. (Kankkunen, Harinen, Nivala & Tapio, 2010, 40.)

3. Mahdollisuus valmistavaan opetukseen

Valmistavan opetuksen integrointi perusopetusryhmiin. (Koulu 15)

Järjestetään perusopetukseen valmistavaa opetusta. (Koulu 39)

Kaikki VALO-luokkalaisetkin pitää ottaa kaikkiin leikkeihin mukaan. (Koulu 39)

Kolmas esitetty toimenpide on mahdollisuus valmistavaan opetukseen. Perusopetuslaki säätelee maahanmuuttajille järjestettävästä valmistavasta opetuksesta. Valmistavan opetuksen tavoitteena ovat *Perusopetuksen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteiden* mukaisesti seuraavat: antaa oppilaalle tarvittavat valmiudet suomen tai ruotsin kielessä, tarvittavat valmiuden esiopetukseen tai perusopetukseen siirtymistä varten sekä edistää oppilaiden tasapainoista kehitystä ja kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan. Lisäksi tärkeää on tukea ja edistää oppilaan oman äidinkielenhallintaa ja oman kulttuurin tuntemusta. (PVOPS, 2016, 5.)

Valmistavaa opetusta annetaan 6–10-vuotiaille oppilaille vähintään 900 tuntia ja vanhemmille oppilaille vähintään 1000 tuntia. Valmistavan opetuksen opetusryhmien muodostamisesta päättää opetuksen järjestäjä, ja sitä on mahdollista järjestää myös yhdelle oppilaalle. (PVOPS, 2016, 5.) Valmistavan opetuksen tarjoaminen maahanmuuttajaoppilaille on tärkeää, sillä alku suomalaisessa koulussa on hyvin merkityksellinen vaihe oppilaan kotoutumisessa. Valmistavan opettaja on varsinaisen opettamisen lisäksi myös usein vasta maahan muuttaneen perheen kontaktina suomalaiseen yhteiskuntaan. Koulu ja valmistavan opettaja voivat olla tärkeä tuki koko perheen kotouttamisessa. Ei ole yhdentekevää, saako maahanmuuttajaoppilas ensimmäisten

kouluvuosiensa aikana kokemuksen, että suomalainen peruskoulun on myös häntä varten vai jääkö hän yksin omien kielitaitonsa asettamien rajoitteiden kanssa. (Lankinen, 2019, 5,6,7.)

4. Monikulttuurisuus-projektit

Oppilaiden asennekasvatusta voitaisiin kuitenkin lisätä lisää mm. monikulttuurisuuspäivien avulla. (Koulu 7)

Yhdenvertaisuutta tukevat opetusmateriaalit ja -menetelmät (esim. erilaisten oppimistyylien huomiointi, monipuoliset työskentelymenetelmät), opetuksen eriyttäminen sekä monikulttuurisuuskasvatus ovat keskeisiä keinoja yhdenvertaisemman opetuksen edistämiseksi myös syrjinnän vaarassa olevien ryhmien kannalta. (Koulu 22)

Koulu on mukana myös kansainvälisyysprojektissa, joka tuo esille kulttuurien erilaisuutta. (Koulu 29)

Neljäntenä toimenpiteenä Oulun peruskoulujen suunnitelmissa tulivat esille erilaiset monikulttuurisuusprojektit. Maahanmuuttajataustaisten- ja maahanmuuttajaoppilaiden tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toivottiin lisääntyvän monikulttuurisuuspäivien, -kasvatuksen sekä kansainvälisyysprojektien avulla. Maahanmuuttajaoppilaan maailma voi olla valtaväestöön kuuluville oppilaille ja opettajille vieras. Opettajilla on usein pyrkimys esittää tietoa lapsen kannalta siten, että se näyttäytyy oppilaille kiinnostavana ja relevanttina. Maahanmuuttajaoppilaan maailmaa tuntematta johdonmukaista kuvaa ei välttämättä synny. Myös maahanmuuttajaoppilaan tulee sopeutua uuteen kulttuuriin, mikä vaatii sitä, että alkuvaiheessa uuden kulttuurin piirteitä omakсутaan kasvattajalta, esimerkiksi opettajalta. Tällöin kasvattajan vastuu on suuri ja suhtautumisen tulisi olla kulttuurirelatiivista. Kulttuurien tuntemus nouseekin yhdeksi tärkeimmistä elementeistä lapsen oppimista ja kasvatusta suunniteltaessa. (Mikkola, 2001, 37, 43.)

Monikulttuurisuusprojektien vaarana on, että ne tarjoavat kapeaa ja yksinkertaistavaa tietoa. Kasvatuksellisessa toiminnassa on tuotettu ja yhä tuotetaan yksinkertaistavia käsityksiä ja representaatioita kulttuurista ja identiteetistä, jolloin valtakulttuurin ulkopuolelle jäävät erilaiset vähemmistökulttuurit pysyvät näkymättöminä ja alistettuina koulun lisäksi myös laajemmassa yhteiskunnassa. Tällöin vähemmistökulttuureihin näennäisesti liitettyjä tiedon rippeitä päädytään lisäälemään erilaisiin opetuksellisiin sisältöihin. Samalla vahvistuu vastakkainasettelu meidän ja muiden välillä. Monikulttuurisuusprojektit saattavat perustua pelkästään tilastollisille faktoille ja kulttuuria kuvailevalle tietoudelle, jolloin ne tarjoavat hedelmällisen lähtökohdan

ennakkoluulojen syntymiselle. Monikulttuurisuusprojektit tulisikin toteuttaa niin, että ne tähtäävät yhteiskunnalliseen oikeudenmukaisuuteen ja tasa-arvon lisäämiseen kasvatuksen keinoin. (Sitomaniemi-San, 2009, 42, 43; Benjamin, 2014, 68.)

5. Kodin ja koulun yhteistyön toimivuus

Maahanmuuttajaperheille järjestetty erillinen Wilma-koulutus 08/2018. Wilman käytön tehostaminen. Erikseen koulutus maahanmuuttajaperheille. Käytön seuranta kaikkien perheiden osalta ja positiivinen viestintäkulttuuri. (Koulu 23)

Maahanmuuttajataustaisten perheiden ja koulun välisessä viestinnässä varmistetaan yhdenvertainen tiedonsaanti. (Koulu 28)

Viimeinen toimenpide, joka toistuu kahdessa Oulun peruskoulun toiminnallisessa tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmassa, on kodin ja koulun yhteistyön toimivuuden takaaminen. Toisessa koulussa yhteistyön toimivuus maahanmuuttajaperheiden kohdalla on varmistettu tarjoamalla perheille erillinen Wilma-koulutus. Lisäksi koulu panostaa Wilman käytön seurantaan kaikkien perheiden kohdalla sekä positiiviseen viestintäkulttuuriin. Toisessa koulussa maahanmuuttajataustaisten perheiden kohdalla varmistetaan yhdenvertainen tiedonsaanti. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden* mukaan kodin ja koulun yhteistyö on tärkeää ja sen lähtökohtana tulisi olla osapuolten yhdenvertainen ja tasa-arvoinen kunnioitus ja kohtelu. Maahanmuuttajataustaisten ja maahanmuuttajaoppilaiden kohdalla otetaan huomioon perheiden erilaiset kieli- ja kulttuuritaustat. (POPS, 2015, 10.)

Maahanmuuttajaperheiden kohdalla esimerkiksi valmistavan opetuksen opettaja voi näyttäytyä koko koulujärjestelmän edustajana sekä uuden kotimaan palveluverkoston asiantuntijana. Maahanmuuttajaperheiltä saattaa tulla opettajille kysymyksiä, jotka eivät suoranaisesti koske oppilaan koulunkäyntiä, ja jos opettajalla ei ole itsellään selkeää käsitystä siitä, kenen puoleen asiassa tulisi kääntyä, voi olla, että opettaja päätyy selvittämään asiaa itse. Opettajan työpäivään voikin yllättäen kuulua esimerkiksi sen selvittäminen, mistä turvapaikanhakijaoppilas saa kiireetöntä sairaanhoitoa. Kodin ja koulun yhteistyön tärkeys korostuu näissä tilanteissa. (Lankinen, 2019, 5.)

6.2 Monikieliset oppilaat

Tutkimuksissa on havaittu, että annettaessa tilaa ja mahdollisuuksia lasten monikielisyydelle johtaa se luovuuteen ja uusien merkityksellisten käytäntöjen syntyyn. Kun huomioidaan lasten monikielinen ja -kulttuurinen tausta, he voivat käyttää rikkaita kielellisiä ja kulttuurillisia resurssejaan tekstien ja puheen käsittelyyn luokan vuorovaikutuksessa. Tällöin oppimisen oma-kohtaisuus, toimijuus ja luovuus korostuvat ja voivat yhdessä johtaa käytänteisiin, joista hyötyvät maahanmuuttajaoppilaiden lisäksi myös suomenkieliset vieraan kielen oppijat. (Pitkänen-Huhta & Pietikäinen, 2012; Pitkänen-Huhta & Pietikäinen, 2014; Lytra, 2011.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan jokaisen oppilaan kieli- ja kulttuuri-identiteettiä tulee tukea monipuolisesti ja ne pyritään ottamaan perusopetuksessa huomioon. Perusopetuksen tavoitteena on edistää kaksi- ja monikielisyyttä. Opetukseen tulisi sisällyttää monikielisiä opetustilanteita, joissa opettajat ja oppilaat voivat käyttää kaikkia osaamiaan kieliä. (POPS, 2014, 85–87.) Oulun peruskoulujen toiminnallisissa tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmissa tarjotut toimenpiteet monikielisten oppilaiden tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistämiseksi avaavat mahdollisuuksia suomi toisena kielenä- ja oman äidinkielen opetukselle, kielitietoisuuden lisäämiselle sekä kodin ja koulun yhteistyön toimivuudelle. Tarkastelen seuraavaksi näitä teemoja aineistositaattien avulla ja pyrin myös vastaamaan siihen, miten nämä toimenpiteet lisäävät monikielisten oppilaiden tasa-arvoa- ja yhdenvertaisuutta.

1. Mahdollisuus S2- ja oman äidinkielen opiskeluun

Koulussamme työskentelee S2-opettaja, jota voidaan konsultoida suunniteltaessa suomea toisena kielenä puhuvien oppilaiden opetusta. Häneltä oppilaat voivat saada myös tarvitsemaansa S2-opetusta esimerkiksi keskeisten käsitteiden opettelussa. (Koulu 22)

S2-opetus ja mahdollisuus oman äidinkielen opetukseen tietyissä rajoissa (Koulu 23)

Maahanmuuttajille annetaan S2-opetusta. (Koulu 29)

Tarjotaan oman äidinkielen opetusta omassa tai alueen yhteistyökoulussa (ryhmäkoko vähintään 6 oppilasta). (Koulu 39)

Tarjotaan suomi toisena kielenä opetusta. (Koulu 39)

Tutkimuksessa mukana olleista kolmestakymmenestäviidestä koulusta neljä tarjoaa suomi toisena kielenä -opetusta. Lisäksi näistä kouluista kaksi tarjoaa myös oppilaan oman äidinkielen

opetusta tietyin reunaehdoin – esimerkiksi ryhmäkoon täytyy olla vähintään kuusi oppilasta. Äidinkieli ja kirjallisuuden voidaan ajatella olevan yksi tärkeimmistä oppiaineista, jonka avulla on mahdollista pärjätä työelämässä ja kolmannen asteen opinnoissa. Maahanmuuttajataustaisella- tai maahanmuuttajaoppilaalla on oltava sama oikeus näihin taitoihin. (Kalliokoski, 2009, 439–440.)

Suomi toisena kielenä -opetuksen tavoitteena on edistää oppilaiden kaksi- ja monikielisyttä. Opetuksessa huomioidaan oppilaiden taustat, lähtökohdat, äidinkieli, kulttuuri ja maassaolo-aika. Suomi toisena kielenä -opetusta voidaan opettaa joko koulun opetuskielen mukaan määräytyvän äidinkielen ja kirjallisuuden sijasta tai limittäin koulun opetuskielen kanssa. Suomi toisena kielenä -opetuksen tarkoitus on tukea lapsen ja nuoren kasvua sillä tavoin, että hänestä tulee kieliyhteisön täysivaltainen jäsen, jolla on valmiudet jatko-opintoihin ja yhteiskunnassa toimimiseen. Suomen kielen oppiminen tukee kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan. Opetuksen tarkoitus on parantaa kielitaitoa kaikilla eri kielen käytön osa-alueilla, joita ovat kuullun ymmärtäminen, puhuminen, luetun ymmärtäminen ja kirjoittaminen. (POPS, 2014, 86–87, 117–118.)

Opetushallituksen mukaan oman äidinkielen opetusta järjestetään noin 50 kielessä. Vieraskielisten oppilaiden määrä on kasvanut kolmanneksella 2010-luvulla. Oman äidinkielen opetuksessa oli Helsingin kaupungin peruskouluissa 4250 oppilasta syksyllä 2017. Suurimmat kieliryhmät olivat somalia ja venäjää omana äidinkielenään opiskelevat. (Opetushallitus, 2020; Helsingin kaupungin kasvatuksen ja koulutuksen toimiala, 2020.) Oman äidinkielen opetusta tarjotaan vain osassa kuntia. Koulutuksen järjestäjät määrittelevät oman äidinkielen opetuksen tarpeen kuitenkin suureksi ja sitä järjestetään sitä todennäköisemmin, mitä enemmän koulutuksen järjestäjällä on maahanmuuttotaustaisia oppilaita. Oman äidinkielen opetuksen järjestäminen on tärkeää, koska se tukee kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan vahvistamalla monikielisten oppilaiden toimijuutta ja kieli-identiteettiä. (Kuukka, Ouakrim-Soivio, Pirinen, Tarnanen & Tiusanen, 2015; Opetusministeriö 2009.)

2. Kielitietoisuus

Opetuksen yhdenvertaistamiseen liittyy keskeisesti *kielitetoinen opetus*, jolla pyritään takaamaan, että kaikki oppilaat saavat opetusta, jota he ymmärtävät. Uudessa opetussuunnitelmassa painotetaan, että jokainen opettaja on opettamansa oppiaineen kielen, käsitteiden ja tekstikäytänteiden opettaja ja kielellinen malli. (Koulu 28)

Kielitietoisessa koulussa jokainen aikuinen on kielellinen malli ja myös opettamansa oppiaineen kielen opettaja. Opettajien kielitietoisuus on tärkeää etenkin suomea toisena kielenä puhuvien oppilaiden kannalta. (Koulu 22)

Arvioinnissa otetaan huomioon oppilaan kehittyvä suomen kielen taito ja käytetään monipuolisia ja joustavia arviointitapoja. Kielitietoisuuteen kuuluu lisäksi oppilaiden omien kielten arvostaminen: oppilaiden eri kielet ovat luontevasti esillä koulun arjessa. (Koulu 28)

Kielitietoisuuden edistämiseksi oppilaiden äidinkielet tehdään näkyviksi koulujen yksiköissä. Oppilaiden äidinkielet laitetaan esille koulun fyysiseen ympäristöön. Lukuvuosittain järjestetään tilaisuuksia, joissa eri äidinkielet ovat esillä. (Koulu 28)

Toisena tärkeänä keinona monikielisten oppilaiden tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden parantamiseksi kahdessa Oulun peruskoulujen toiminnallisessa tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmassa tuodaan esille kielitetoinen opetus. Kielitetoinen opetus nousee esiin myös *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa*, jossa painotetaan jokaisen opettajan olevan opettamansa oppiaineen kielen, käsitteiden ja tekstikäytänteiden opettaja ja kielellinen malli. Toinen kouluista tuo myös esiin oppilaiden omien kielten arvostamisen ja sen, että oppilaiden äidinkielet olisivat luontevasti esillä koulun arjessa ja ne tehtäisiin näkyväksi esimerkiksi erilaisissa tilaisuuksissa. (POPS, 2014, 28.)

Koulujen monikulttuuristumisen ja -kielistymisen myötä kielitetoinen opetuksen merkitys on kasvanut. Kielen merkitys ja yhteys kaikkeen oppimiseen on kiinnostanut tutkijoita ja noussut tärkeäksi teemaksi koulutuspoliittisessa toiminnassa ja pedagogisessa keskustelussa. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa* kulttuurinen monimuotoisuus ja kielitietoisuus sekä jokaisen oppiaineen opettajan kielitietoisuuden vahvistaminen ovat yksi keskeisimmistä koulun toimintakulttuuria ohjaavista periaatteista. Opetussuunnitelmassa todetaan, että kielitietoisessa yhteisössä keskustellaan kieliin ja kieliyhteisöihin kohdistuvista asenteista ja ymmärretään, kuinka keskeinen kielen merkitys on niin oppimisessa, yhteistyössä kuin vuorovaikutuksessa

sekä yhteiskuntaan sosiaalistumisessa ja identiteettien rakentumisessa. (Aalto & Tarnanen, 2015, 73; POPS, 2014, 28.)

Kouluja voidaan pitää monikielisinä riippumatta siitä, miten monia eri kansallisuuksia oppilaat ja opetushenkilöstö edustavat. Koulukontekstissa kielten limittäisessä käytössä tärkeintä ei ole se, mitä kieltä käytetään vaan se, miten esimerkiksi oppitunneilla ollaan yli oppiainerajojen tietoisia oppilaiden osaamista kielistä ja ymmärretään kielten sosiaalinen luonne merkitysten rakentamisessa. Koulun voidaan ajatella myös kaiuttavan sitä, millainen asema eri kielillä yhteiskunnassa on ja miten niitä arvostetaan. (Tarnanen, Kauppinen & Ylämäki, 2017, 281–282.)

3. Kodin ja koulun yhteistyö

Pyrimme esimerkiksi huolehtimaan tulkkipalveluista, jotta koulun ja kodin yhteistyötä voidaan toteuttaa oppilaan huoltajan äidinkielestä huolimatta. (Koulu 22)

Maahanmuuttajaperheille järjestetty erillinen Wilma-koulutus 08/2018. (Koulu 23)

Kolmantena toimenpiteenä oppilaan monikielisyyden tukemiseksi tarjotaan kodin ja koulun yhteistyön sujuvuutta. Sama toimenpide toistui myös maahanmuuttajataustaisten ja maahanmuuttajaoppilaiden tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden lisäämisen keinona. Maahanmuuttajaperheille järjestetty Wilma-koulutus toistuu myös monikielisyyden kohdalla. Yksi koulu tuo esille tulkkipalveluiden tärkeyden, jotta kodin ja koulun yhteistyö on toimivaa huoltajan äidinkielestä huolimatta. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* kannustavat opettajia tarttumaan mahdollisuuteen oppia yhdessä luokan kanssa maahanmuuttajaoppilaan kotikieltä ja tutustumaan maahanmuuttajaoppilaan kulttuurin traditioihin, esimerkiksi musiikkiin. Tulkkipalveluita ei ole aina saatavilla, jolloin kodin ja koulun yhteistyön sujumisessa voi käyttää apuna erilaisia internetistä löytyviä käännösohjelmia. Kotiin lähetettävät kirjeet ja reissuvihkoviestit voi kääntää internetissä. Kokemusten mukaan vanhempien toiveiden ja kulttuuritaustan huomioiminen ovat kodin ja koulun yhteistyössä tärkeää myönteisen opettaja-vanhempi-suhteen luomiselle ja lapsen integroitumiselle. (Benjamin, 2014, 93.)

6.3 Vammaiset oppilaat

Tässä tutkimuksessa vammaisilla oppilailla tarkoitetaan moninaista joukkoa ihmisiä, joilla osalla vamma näkyy fyysisenä, osalla henkisenä, älyllisenä tai aisteihin liittyvänä. Vamma voi näkyä erilaisten esteiden yhteydessä, mutta toisaalta myös ympäristö voi vammauttaa. (Jauhola & Vehviläinen, 2015, 30.) Vammaisuutta ei tarkastella diagnoosin perusteella, vaan keskitytään yksilön osallistumismahdollisuuksiin ja toimintakykyyn yhteiskunnassa. Vammaisilla oppilailla on sama oikeus yhdenvertaisuuteen ja syrjimättömyyteen kuin muullakin väestöllä. (Konttinen, 2007, 67.) Oulun peruskoulujen toiminnallisissa tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmissa listattiin viisi eri keinoa vammaisten oppilaiden tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden paranemiseksi. Nämä toimenpiteet ovat esteettömyys, syrjimisestä estäminen, tarvittavista apuvälineistä huolehtiminen, yksilölliset oppimateriaalit ja menetelmät sekä inklusion ajatuksen toteuttaminen.

Tarkastelen seuraavaksi jokaista eri teemaa yksittäin aineistositaattien ja edellisten tutkimusten avulla. Sen lisäksi, että tarkastelen, mitä toimenpiteitä vammaisten oppilaiden tilanteen parantamiseksi on listattu, pohdin myös, millä tavoin näiden toimenpiteiden voidaan nähdä parantavan vammaisten oppilaiden tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta.

1. Esteettömyys

Koulumme tavoitteena on olla mahdollisimman esteetön sekä kaikin puolin terveellinen ja turvallinen toimintaympäristö. (Koulu 7)

Erityistä huomiota tulisi kiinnittää tilojen esteettömyyteen. (Koulu 23)

Kaikille oppilaille taataan esteetön liikkuminen. (Koulu 8)

Tilojen esteettömyys ja sukupuolineutraalit wc-tilat. (Koulu 19)

Peruskorjauksen yhteydessä koulumme tilat on suunniteltu ja muunnettu fyysisesti esteettömiksi (esim. leveät käytävät, wc-tilat, valaistus, madalletut kynnykset, hälyä ja kaikua vaimentavat materiaalit) --- luokkatiloja lukuun ottamatta. (Koulu 22)

Koululla on useita inva-wc:tä. Hissi helpottaa liikuntarajoitteisten kulkemista eri kerroksissa. (Koulu 29)

Koulun fyysisen ympäristön esteettömyyden, puhtauden ja turvallisuuden takaamiseksi ryhdytään tarkoituksenmukaisiin toimenpiteisiin välittömästi, mikäli ongelmia ilmenee. (Koulu 37)

Varmistetaan esteetön kulkeminen opetustiloissa. (Koulu 39)

Kahdeksassa Oulun peruskoulun toiminnallisessa tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmassa tuodaan esille esteettömyyden tärkeys. Sitä on alettu pitää yhtenä tasa-arvoisen yhteiskunnan tunnusmerkkinä. Esteettömyys liitetään myös yhdenvertaisuuden periaatteeseen, jolloin sillä tarkoitetaan yhdenvertaisten mahdollisuuksien ja oikeuksien toteutumista yhteiskunnassa. Esteettömyys mielletäänkin usein tärkeimmäksi vammaisten ihmisten yhdenvertaisuuden edistäjäksi. Suunnitelmissa esteettömyydellä tarkoitetaan lähinnä fyysistä esteettömyyttä eli sitä, että eri tiloihin pääsee pyörätuolilla. Esteettömyyttä voidaan kuitenkin tarkastella myös laajempänä käsitteenä, jolloin asenteellinen, sosiaalinen ja psyykinen esteettömyys luovat perustan hyvinvoinnille ja oppilaiden osallisuutta lisäävälle toimintaympäristölle. (Jauhola & Vehviläinen, 2015, 24–25.)

Perustuslaissa säädetty liikkumisvapaus on jokaisen vammaisen yksilön itsenäisen elämän saavuttamisessa todella keskeisessä asemassa. Ihmisen täysivaltaisen osallistumisen, vaikuttamisen ja elämänhallinnan kehityksen tärkeimpiä perusedellytyksiä ovat mahdollisuus liikkumiseen ja omaa elinympäristöään koskevan tiedon saantiin. Esteetöissä yhteiskunnassa kaikki kansalaiset voivat osallistua yhteiskunnan toimintaan sujuvasti. Fyysinen esteettömyys mahdollistaa esimerkiksi liikuntavammaisen oppilaan koulunkäynnin. Vammaisten ihmisten tosiasiallista yhdenvertaisuutta ei ole vielä pystytty saavuttamaan, vaikka ympäristöä, yleisten palveluiden joustavuutta ja saavutettavuutta sekä syrjinnänvastaista lainsäädäntöä on kehitetty. Tällöin positiivinen erityiskohtelu erilaisia palveluita, kuten kuljetuspalveluita, käyttämällä on hyvinkin perusteltua. Vammaisten ihmisten erityispalveluita tarvitaan sitä vähemmän, mitä paremmin vammaiset yksilöt on otettu huomioon jo yhteiskunnan rakenteita suunniteltaessa. (Kontinen, 2007, 86, 91; Jauhola & Vehviläinen, 2015, 24.)

2. Syrjimisen estäminen

Ketään ei syrjitä vamman tai terveydentilan perusteella. (Koulu 38)

Koululla ketään ei syrjitä vamman tai terveydentilan perusteella. (Koulu 22)

Toinen toimenpide, jota Oulun peruskoulujen toiminnallisissa tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmissa tarjottiin vammaisten oppilaiden tilanteen parantamiseksi, on syrjimisen estäminen. Syrjimisen estämistä voidaan pitää yhtenä sosiaalisen esteettömyyden luomisen keinona. Kiusaamisen ja syrjinnän ei tulisi ikinä asettaa oppilasta asemaan, jossa asenteelliset tekijät muodostavat esteitä tasa-arvoiselle opiskelulle. Suhtautuminen ja asenteet vaikuttavat sosiaalisen esteettömyyden luomiseen. Tarkoitus on, että oppilaat voivat opiskella turvallisessa oppimisympäristössä, opiskella tasavertaisesti ja tuntea olonsa hyväksytyksi. Asenteellinen ja sosiaalinen esteettömyys toimivat psyykkisen esteettömyyden edellytyksinä. (Jauhola & Vehviläinen, 2015, 25.)

Tietämättömyys, asenteet ja pelko ovat olleet koko vammaisuuden historian ajan sellaisia tekijöitä, jotka ovat eristäneet ja syrjineet vammaisia ihmisiä ja haitanneet mahdollisuuksia kehittyä täysivaltaisina yhteiskunnan jäseninä. Vammaisen kohtaaminen voidaan yhä kokea vaikeana, eivätkä ihmiset välttämättä aina tiedä kuinka suhtautua häneen. Myös vammaisten säälimistä esiintyy, koska heidän todellista tilannettaan, elämäänsä, toimintakykyään ja onnellisuutensa astetta ei tiedetä tai se oletetaan. Tässä tutkimuksessa on tullut jo aiemmin esille syrjimisen vakavat seuraukset. Syrjimin voi aiheuttaa erilaisia psyykkisiä oireita, ahdistusta ja masennusta. Syrjimin voi muuttaa oppilaan sulkeutuneeksi ja varautuneeksi sekä aiheuttaa poissaoloja koulusta ja opiskelumotivaation menettämistä. On siis äärimmäisen tärkeää tarjota jokaiselle oppilaalle turvallinen ja hyväksyvä kouluilmapiiri, jossa syrjintää ei sallita. (Kankkunen, Harinen, Nivala & Tapio, 2010, 40; Konttinen, 2007, 68.)

3. Huolehditaan tarvittavista apuvälineistä

Tarvittaessa hankitaan esimerkiksi siirrettäviä induktiosilmukoita ja henkilökuntaa koulutetaan niiden käyttöön. (Koulu 22)

Tuen järjestelyt ja apuvälineet. (Koulu 3)

Kaikille oppilaille taataan esteetön liikkuminen, apuvälineitä huolletaan säännöllisin väliajoin. Henkilökunta koulutetaan kohtaamaan näkö- ja kuulovammaiset oppilaat. (Koulu 8)

Kolmas toimenpide, jota vammaisten oppilaiden tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden parantamiseksi koulumaailmassa ehdotettiin, on se, että huolehditaan tarvittavista apuvälineistä. Näitä apuvälineitä voivat olla esimerkiksi sanelimet, tietokoneen apuvälineohjelmat, induktiosilmukat, keskittymistä edistävät stressipallot tai istuintyyny ja erilaiset tietokoneet tai tabletit. Tärkeää on, että myös koulun henkilökuntaa koulutetaan erilaisten apuvälineiden käyttöön ja huoltamiseen. YK:n vuonna 2006 hyväksytyssä yleissopimuksessa vammaisten henkilöiden oikeuksista sitoudutaan kohtuullisten mukautusten toteuttamiseen koulutuksen saavuttavuuden lisäämiseksi. Tarkoitus on määritellä esteettömyydelle vähimmäispuitteet, jotka yhteiskunnan on täytettävä. Vammaisilla henkilöillä on oikeus elinikäiseen oppimiseen. Kohtuullinen mukauttaminen tarkoittaa yleissopimuksen mukaan sitä, että tarvittaessa toteutetaan tarpeellisia ja asianmukaisia muutoksia ja järjestelyjä, joilla varmistetaan vammaisen henkilön mahdollisuus yhdenvertaisuuteen koulumaailmassa. (Näkövammaisten liitto ry, 2019; Kuuloliitto ry, 2019; YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista ja sopimuksen valinnainen pöytäkirja, 2015, 18.)

4. Yksilölliset oppimateriaalit/menetelmät

Erilaisten oppimistapojen tunnistaminen ja vaihtelevat opetus- ja oppimismenetelmät vahvistavat tavoitteiden saavuttamista. (Koulu 14)

Erityistä huomiota tulisi kiinnittää opetusmateriaaleihin. (Koulu 23)

Erilaiset oppijat huomioidaan vaihtelevilla opetus- ja opiskelumenetelmillä. (Koulu 30)

Koulumme psyykkistä esteettömyyttä huomioimme esim. kehittämällä viestintää (verkkosivut, oppaat, esitteet, opetusmateriaali, asiakirjat) kaikkien saavutettavaan muotoon. (Koulu 22)

Käytetään yksilöllisiä opetusmenetelmiä, oppimisympäristöjä sekä monipuolisia opetusmateriaaleja. (Koulu 39)

Osana kohtuullista mukauttamista on myös neljäs toimenpide, eli yksilöllisten oppimateriaalien ja -menetelmien tarjoaminen. Koulut korostivat toiminnallisissa tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmissaan vaihtelevia opetus- ja oppimismenetelmiä, erilaisten oppijoiden huomioimista sekä monipuolisia oppimisympäristöjä. Yhdessä koulussa otettiin huomioon myös koulun viestinnän eli verkkosivujen, oppaiden ja esitteiden kehittäminen kaikille saavutettavaan muotoon. Eriyttäminen perustuu oppilaan tarpeille ja mahdollisuuksille suunnitella itse opiskeluaan ja edetä yksilöllisesti. Eriyttämällä oppimateriaaleja ja -menetelmiä tuetaan oppilaan itsetuntoa ja motivaatiota. Oppimateriaaleja ja -menetelmiä valitessa otetaan huomioon oppilaiden väliset yksilölliset ja kehitykselliset erot. (POPS, 2014, 30.)

5. Toteutetaan inklusion ajatusta

Jokaisella oppilaalla on mahdollisuus opiskella yleisopetuksen ryhmässä tuen tarpeesta riippumatta. (Koulu 2)

Erikoisluokkavalintojen läpinäkyvyys ja kriteereiden selkeys. (Koulu 23)

Koulussa on joustavia opetusryhmiä, joilla mahdollistetaan oppilaille heidän tarvitsemansa ohjaus ja tuki luokassa. Pienryhmien oppilaat on integroitu taito- ja taideaineissa yleisopetuksen ryhmiin. (Koulu 29)

Viimeisenä toimenpiteenä vammaisten oppilaiden tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden parantamiseksi Oulun peruskoulujen tasa-arvo ja yhdenvertaisuussuunnitelmat korostivat inklusiivista otetta opetukseen ja oppimiseen. Koulutuksellisella inklusiolla tarkoitetaan kaikkien oppilaiden yhdenvertaista osallisuutta koulutukseen ja opiskeluun. Jokainen oppilas saa opiskella mahdollisuuksien mukaan omassa lähikoulussaan muiden ikäistensä kanssa riippumatta erityisen tuen tarpeesta. Vammaisen oppilas voi osallistua yhteisönsä toimintaan tasavertaisesti. (Jauhola & Vehviläinen, 2015, 24, 33–34.)

Inklusion ajatuksena on mahdollisuus päästä opiskelemaan siihen kouluun, johon oppilas asuinalueensa mukaisesti kuuluu, osallistuminen, syrjäyttävien ja eristävien käytänteiden poistaminen, oppilaiden tarvitsemien palveluiden ja tuen järjestäminen lähikoulussa sekä oppilaiden yksilöllisyyden huomioiminen. Kaikkien näiden mainittujen teemojen voidaan ajatella lisäävän vammaisen oppilaan tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta. Inklusion juuret ovat ihmisten yhdenvertaisuuden vaatimuksissa YK:n hyväksymässä Ihmisoikeuksien julistuksessa. Inklusion kannalta tärkeä tapahtuma oli vuonna 1994 UNESCON johdolla julkaistu Salamancan

julistus, jossa koulutuspolitiikan suunnaksi esitettiin inklusiivista opetusta ja kasvatusta ja ”kai-kille yhteistä koulua”. (Stainback ym. 1989; Lipsky & Gartner 1996, 763; Ryndak, Jackson & Billingsley 1999/2000; Naukkarinen 2000; Booth & Ainscow 2002; Saloviita 2006; UNESCO 1994, 6.)

Inklusion ajatus on kokenut myös kritiikkiä. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen erillään oloa on perusteltu sillä, ettei yleisopetuksessa voida ottaa huomioon kaikkien oppilaiden yksilöllisiä tarpeita. Lisäksi opetus nähdään erityisluokassa myös tehokkaampana. Inklusiopyrkimyksissä ei ole myöskään riittävästi osoitettu, miten niitä voitaisiin toteuttaa käytännössä. (Lingard, 2007, 251–252 Fuchs & Fuchs 1994; Kauffman & Hallahan 1995.) Kolmessa Oulun peruskou-lujen toiminnallisessa tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmassa kuitenkin pyrittiin takaa-maan jokaiselle oppilaalle mahdollisuus osallistua yleisopetuksen ryhmiin.

6.4 Sukupuolivähemmistöihin kuuluvat oppilaat

Oulun peruskoulujen toiminnalliset tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmat tarjoavat sukupuolivähemmistöihin kuuluvien oppilaiden tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden parantamiseksi kahta toimenpidettä: sukupuolineutraaleja wc-tiloja ja yksityisiä suihkutiloja sekä inklusiivisia lomakkeita. Sisäministeriön vuoden 2010 selvitys syrjinnästä koulutuksessa ja vapaa-ajalla otti erityistarkasteluun seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin kuuluvat nuoret. Tämä tutkimus tarjosi useamman keinon, joiden avulla sukupuolivähemmistöihin kuuluvien oppilaiden syrjintää voitaisiin ehkäistä koulussa. Tutkimukseen osallistuneet nuoret ehdottivat seuraavia toimia: asiallista tietoa tulisi tarjota jo alakoulusta lähtien, heteronormatiivisuutta pitäisi purkaa ja seksuaali- ja sukupuolivähemmistöistä tulisi puhua avoimesti ja enemmän koulussa. (Huotari, Törmä & Tuokkola, 2011, 108.)

Seuraavaksi esittelen Oulun peruskoulujen toiminnallisista tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmista esiin nousevia toimenpiteitä sukupuolivähemmistöihin kuuluvien oppilaiden tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden paranemiseksi. Pohdin aineistositaattien ja edellisten tutkimusten avulla, millä tavoin näiden toimenpiteiden ajatellaan edistävät tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta.

1. Sukupuolineutraalit WC-tilat & yksityiset suihkutilat

Sukupuolineutraalit wc-tilat. (Koulu 3)

Koulussa järjestetään osa WC-tiloista sukupuolineutraaleiksi. Yksityinen suihkutila mahdollistetaan liikuntatunnin jälkeiseen peseytymiseen sitä tarvitsevalle. (Koulu 10)

Sukupuolineutraalit wc-tilat. (Koulu 19)

Koulussamme on myös sukupuolittamattomia wc-tiloja. Oppilaiden suihkutiloja kehitetään niin, että niissä voisi vetää suihkuverhon eteen näkösuojaksi oman yksityisyyden turvaamiseksi. (Koulu 22)

Sukupuolineutraalit wc-tilat. (Koulu 23)

Huomioidaan yksityisyys esim. kehittämällä suihkutiloja liikuntasalissa. (Koulu 23)

WC-tilat ovat sukupuolineutraaleja. (Koulu 29)

Sukupuolittamattomat WC-tilat väistötiloissa. (Koulu 31)

Ensimmäinen toimenpide, joka sukupuolivähemmistöihin kuuluvien oppilaiden tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden parantamiseksi esitetään, ovat sukupuolineutraalit wc-tilat ja yksityiset

suihkutilat. Seitsemässä Oulun peruskoulun toiminnallisessa tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmassa nostettiin esille joko sukupuolineutraalit wc-tilat, yksityiset suihkutilat tai nämä molemmat. Monille sukupuolivähemmistöihin kuuluville oppilaille koulun sukupuolittuneiden tilojen eli vessojen, suihkujen ja pukuhuoneiden käyttö voi olla hankalaa. (Lehtonen, 2007, 29.)

Koulujen vessat ja suihkutilat ovat yhtä aikaa yksityisiä ja julkisia tiloja. Vessat on usein jaettu sukupuolten mukaisesti, jolloin myös vessat omalta osaltaan tuottavat sukupuolijakoa. Vessoissa voi esiintyä kiusaamista, johon voidaan liittää sukupuolisia merkityksiä; tyttöjä saatetaan esimerkiksi työntää poikien vessaan ja päivänvastoin. Koulujen suihkutilat ja pukuhuoneet ovat sukupuolittuneita tiloja, joihin kytkeytyvät vielä selkeämmin ruumiillisuuden kokemukset esimerkiksi alastomuuden takia. Myös pukuhuoneet ja suihkutilat on usein jaettu erillisiksi, ja myös niissä saattaa tapahtua esimerkiksi kurkkimista toisen sukupuolen tilaan. Suihkuihin liittyy vielä vahvemmin yksityisyyden menetyksen tunne, koska silloin pitää riisuutua alasti muiden oppilaiden edessä. (Lehtonen, 2003, 217, 220, 222.)

Oulun peruskoulujen pyrkimys vaikuttaa suihkutilojen arkkitehtonisiin ratkaisuihin lisäämällä yksityisyyttä on hyvä ja tehokas keino, samoin kuin vessojen sukupuolittuneisuuden vähentäminen sukupuolineutraalien wc-tilojen avulla. Näillä keinolla vähennetään mahdollisuuksia kiusaamiseen ja seksuaaliseen häirintään. Näitä tiloja tulisi kehittää niin, ettei sukupuolivähemmistöihin kuuluvien oppilaiden tarvitse menettää yksityisyyttään tai sukupuoliryhmittää itseään pystyäkseen osallistumaan kaikkeen koulun toimintaan. (Lehtonen, 2003, 224; Lehtonen, 2007, 30.) Yksityiset suihkutilat ja sukupuolineutraalit wc-tilat edistävät sukupuolivähemmistöihin kuuluvien oppilaiden tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta.

2. Lomakkeiden muuttaminen inklusiiviseksi

Koulun lomakkeiden ei todettu huomioivan moninaisten perheiden tai sukupuolien tarpeita. (Koulu 9)

Lomakkeissa huomioidaan enemmän kuin kaksi sukupuolta. (Koulu 22)

Yksi oppilas esittää toiveen, ettei oppilaita kutsuttaisi tytöiksi ja pojiksi, koska joku oppilaista ei välttämättä koe itseään kumpaankaan sukupuoleen kuuluvaksi. (Koulu 28)

Toinen toimenpide, jonka avulla sukupuolivähemmistöihin kuuluvien oppilaiden yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa saadaan lisättyä, on lomakkeiden muuttaminen inklusiiviseksi. Yhdessä

koulussa oli huomattu selkeä puute koulun lomakkeissa: niiden ei todettu huomioivan moninaisten perheiden tai sukupuolten tarpeita. Lisäksi aiheeseen liittyen yksi oppilas oli esittänyt toiveen, ettei oppilaita kutsuttaisi tytöiksi tai pojiksi, koska osa oppilaista ei välttämättä tunne kuuluvansa kumpaankaan ryhmään. Oppilaan sukupuolen ilmaisua arvostavalla kohtaamisella ja kasvatuksella on suuri merkitys. Jos lasta on arvostettu omana itsenään, on hänellä aikuisiässä vähemmän mielenterveyden ongelmia ja päihteiden käyttöä kuin niillä, joiden sukupuolen kokemusta ja ilmaisua on yritetty muuttaa. Koulujen heteronormatiivisia malleja on purettava ja kehitettävä sukupuolisensitiivisempiä malleja, jotka ottavat oppilaiden moninaisuuden paremmin huomioon. Kaikkia koulun käytäntöjä voi kehittää moninaisuusnäkökulmasta. (Jääskeläinen ym., 2015, 13; Lehtonen, 2007, 30.)

6.5 Seksuaalinen suuntautuminen

Oulun peruskoulujen toiminnalliset tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmat listaavat kolme toimenpidettä, joiden avulla seksuaalivähemmistöihin kuuluvien oppilaiden tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta voidaan parantaa. Nämä toimenpiteet ovat seksuaaliseen suuntautumiseen liittyvään häirintään puuttuminen, avoimen keskusteluilmapiirin luominen sekä oppimateriaalien tasa-arvoistaminen. Seksuaalinen häirintä tarkoittaa ei-toivottua huomiota, joka ei kunnioita toisen rajoja ja on usein toistuvaa. Häirinnän yhteisölliseen ulottuvuuteen viitataan puhuttaessa vihamielisestä seksistisestä ilmapiiristä; tällöin tarkoitetaan häiritseviä tekoja, joiden avulla luodaan vihamielinen, halventava, uhkaava, nöyryyttävä ja ahdistava ilmapiiri. (Jääskeläinen ym., 2015, 14.)

Välttääkseen kiusatuksi tai leimatuksi tulemista seksuaalivähemmistöihin kuuluva oppilas voi joutua salaamaan oman identiteettinsä. Tällöin seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin kuuluva oppilas on vielä huonommassa asemassa muihin vähemmistöryhmiin verrattuna, jos hänellä ei ole lähtökohtaisesti takanaan oman ryhmänsä sosiaalista tukea ja perheen antamaa turvaa. (Huotari, Törmä & Tuokkola, 2015, 130–131.) Tarkastelen seuraavaksi Oulun peruskoulujen toiminnallisista tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmista esiin nousevia toimenpiteitä seksuaalivähemmistöihin kuuluvien oppilaiden tilanteen parantamiseksi. Tarkastelen toimenpiteitä aineistositaattien ja aiempien tutkimusten avulla. Lisäksi pohdin sitä, millä tavoin listattujen toimenpiteiden ajatellaan parantavan seksuaalivähemmistöihin kuuluvien nuorten kouluarkea.

1. Seksuaaliseen suuntautumiseen liittyvään häirintään puuttuminen

Pyrimme ennalta ehkäisemään seksuaalista ja sukupuoleen perustuvaa häirintää. (Koulu 2)
Oppilaan, henkilökuntaan kuuluvan ja vierailijan seksuaalista suuntautumista kunnioitetaan eikä suuntautumiseen perustuvaa syrjintää sallita. (Koulu 22)

Seksuaaliseen ja sukupuoleen kohdistuvaan häirintään pitää puuttua tarkemmin, huutelua (esim. homottelua ja vartaloon kohdistuvaa loukkaavaa puhetta). (Koulu 24)

Häirintätapauksiin ja huuteluun puututaan ja huomautetaan mikäli esimerkiksi vartaloon kohdistuvaa huutelua ja homottelua esiintyy. (Koulu 24)

Jokaisen seksuaalista suuntautumista kunnioitetaan ja siihen perustuvaa syrjintää ei sallita. (Koulu 38)

Ensimmäinen toimenpide, joka nousee esiin Oulun peruskoulujen toiminnallisista tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmista, on seksuaalisen suuntautumiseen liittyvään häirintään puuttuminen. Seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin kuuluvilla oppilailla on suuri vaara joutua seksuaalisen ja sukupuolisen häirinnän kohteeksi. Kaksi koulua painottaa, että jokaisen yksilön – oppilaan, henkilökuntaan kuuluvan ja vierailijan – seksuaalista suuntautumista kunnioitetaan eikä siihen perustuvaa syrjintää sallita. Nimittelyyn, kiusaamiseen ja häirintään voi liittyä monenlaisia seksualisoituja ja sukupuolittavia tekoja, esimerkiksi huorittelun ja homottelun muodossa. Oppilaiden ruumiillisia piirteitä, pukeutumista, ääntä, eleitä, liikkumistyyliä ja puhetaapoja voidaan pilkata. Kouluyhteisön aikuisilla ammattilaisilla tulisi olla valmiuksia, koulutusta ja yhteiset pelisäännöt seksuaaliseen suuntautumiseen liittyvän häirintään puuttumiselle, jotta häirintää ei jätetä huomiotta. (Lehtonen, 2007, 26.)

Yksi koulu painottaa välitöntä puuttumista homotteluun. Homo-sanaa käytetään koulussa yleisenä haukkumasananä. Useat homo-sanaa käyttävät oppilaat eivät edes ymmärrä liittää sanaa seksuaaliseen suuntautumiseen, vaan se mielletään ennemminkin merkiksi rajan ylläpitämisestä tai ylittämistä. Raja voi olla raja oikeaksi ja vääräksi koetun sukupuolen ja seksuaalisuuden välillä, raja lapsellisen ja aikuismaisen välillä tai raja tyhmän ja viisaan välillä. Homottelu voi olla arkipäiväistynyt, mutta se satuttaa erityisesti, jos itsellä on samaan sukupuoleen kohdistuvia tunteita. (Lehtonen, 2003, 143, 146, 148; Lehtonen 2007.)

Seksuaaliseen suuntautumiseen liittyvään häirintään ja syrjintään puuttuminen on ensiarvoisen tärkeää, sillä jokaisen oppilaan tulisi tuntea olonsa turvalliseksi ja hyväksytyksi koulussa. Häirinnän ja syrjinnän seuraukset ovat myös vakavia. Seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin kuuluvilla nuorilla on todettu olevan enemmän mielenterveysongelmia kuin hetero- ja cisnuorilla. He myös kokevat hetero- ja cisnuoria enemmän väkivaltaa ja syrjintää. Hlbtqi-nuoret kohtaavat suurempia haasteita, kun he pyrkivät luomaan positiivista minäkuvaa esimerkiksi seksuaalisesta suuntautumisestaan. (Alanko & Kaljunen, 2014, 37.) Myös itsemurha-ajatukset ja itsemurhayritykset ovat tavallisempia hlbtqi-ihmisten kuin muiden keskuudessa. Ruotsissa tehdyissä laajoissa tutkimuksissa selvisi, että 11 % homo- ja biseksuaalisista miehistä ja 20 % lesboista ja biseksuaalisista naisista on yrittänyt itsemurhaa. Vastaava prosenttiosuus heteromiesten ja heteronaisten kohdalla oli 3 % ja 8 %. (Statens folkhälsoinstitut, 2005, 2008.)

2. Avoimen keskusteluilmapiirin luominen

Esimerkiksi koulumaailmassa usein haukkumasanana käytettävän homo-sanan oikeasta merkityksestä keskustellaan asiallisesti. Seksuaalisesta moninaisuudesta kerrotaan ja keskustellaan oppitunneilla osana opetussuunnitelman mukaista opetusta. (Koulu 22)

Toinen toimenpide, joka nousi esiin Oulun peruskoulujen toiminnallisista tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmista, oli avoimen keskusteluilmapiirin luominen. Aineistositaatista tulee myös esille koulun pyrkimys keskustella asiallisesti homo-sanan oikeasta merkityksestä. Sisäministeriön tutkimuksessa *Syrjintä koulutuksessa ja vapaa-ajalla: Erityistarkastelussa seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin kuuluvien nuorten syrjintäkokemukset toisen asteen oppilaitoksissa* (2015) seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin kuuluvien nuorten toiveena oli useimmiten, että asioita käsiteltäisiin avoimesti ja paljon enemmän kuin nykyään. Lisäksi vähemmistöihin kuuluvat nuoret toivoivat opettajien ja koulun henkilökunnan pyrkivän luomaan omalla esimerkillä turvallista ympäristöä, jossa kaikki voivat olla sellaisia kuin ovat. (Huotari, Törmä & Tuokkola, 2015, 109.)

Seksuaalivähemmistöihin kuuluvien nuorten tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden parantamiseksi asiallista tietoa tulisi tarjota kouluissa jo alaluokista lähtien, heteronormatiivisuutta tulisi purkaa ja seksuaalivähemmistöistä tulisi puhua avoimesti ja paljon enemmän koulussa. Lisäksi erilaiset harhaanjohtavat ja vääristyneet käsitykset esimerkiksi homoudesta tulisi oikaista. Seksuaalivähemmistöihin kuuluvat oppilaat kokevat opettajien ja muun kouluhenkilökunnan vaikeamisen heihin liittyvistä asioista vaikeana. Puhe seksuaalivähemmistöistä voi pahimmillaan olla joko vähäistä tai sen esteenä voivat olla omat ennakkoluulot ja asenteet. Tällöin myös opettajien kouluttaminen nousee tärkeäksi teemaksi. (Huotari, Törmä & Tuokkola, 2015, 108, 109, 131.)

3. Oppimateriaalit tasa-arvoisemmaksi

Oppikirjoissa on eroja suhteessa seksuaaliseen suuntautumiseen tai perhemalleihin (sateenkaariperheet). (Koulu 24)

Kolmas seksuaalivähemmistöihin kuuluvan oppilaan tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta lisäävä keino on oppimateriaalien muuttaminen tasa-arvoisemmaksi. Yksi koulu toi esille sen, että oppikirjoissa tulisi olla eroja suhteessa seksuaaliseen suuntautumiseen tai perhemalleihin, esimerkiksi sateenkaariperheisiin. Oppikirjat ja muu opetuksessa käytetty materiaali ovatkin usein heteronormatiivisia. Seksuaalisen suuntautumisen moninaisuus ei tule esille, eivätkä samaa sukupuolta olevien parisuhteet ja niiden pohjalta perustetut perheet. Tällöin oppilaille opetetaan tiedostamatta, että heiltä odotetaan tulevaisuudessa heteroseksuaalisen ydinperheen perustamista. (Lehtonen, 2007, 29.)

Seksuaalivähemmistöön kuuluva oppilas voi kokea heteronormatiivisen oppimateriaalin syrjivänä ja loukkaavana. 17-vuotias seksuaalivähemmistöön kuuluva nuori kertoi sisäministeriön syrjintätutkimuksessa kokemuksistaan: ”Minua ärsyttää se, että pidetään aivan itsestään selvänä sitä, että kaikki olisivat automaattisesti heteroita. Tässä heteronormatiivisessa ilmapiirissä homo on vain haukkumasana.” (17 v. lesbo). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* (2014) velvoittavat tasa-arvoa edistävien oppimateriaalien valintaan. Opettajalla on tässä vastuu, sillä edelleen julkaistaan oppikirjoja ja muita materiaaleja, jotka toistavat heteronormatiivisuutta ja yhteiskunnassa vallitsevia stereotyyppioita. (POPS, 2014, 14; Jääskeläinen yms., 2015, 21.)

6.6 Vähemmistöuskontoihin kuuluvat ja uskontokuntiin kuulumattomat oppilaat

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan eri uskontojen opetussuunnitelmien yhteinen tavoite on antaa oppilaille laaja uskonnollinen ja katsomuksellinen yleissivistys. Elämäkatsomustiedon opetussuunnitelmassa mainitaan myös yleissivistävä tehtävä, mutta se ei ole yhtä keskeisessä roolissa, vaan tavoitteena on täysivaltainen demokraattinen kansalaisuus ja monipuolisen katsomuksellisen ja kulttuurisen yleissivistyksen lisäksi myös eettinen ja kriittinen ajattelu. (POPS, 2014, 134, 139, 246, 253, 404, 411.) Katsomusaineet ovat nousseet merkittäväällä tavalla osaksi yhteiskunnallisia keskusteluja maahanmuuton, kulttuurienvälisyyden sekä ideologisten näkemysten kärjistymisen ja vastakkainasettelun myötä. Viime vuosina on kiinnitetty enemmän huomiota siihen, millaisia valmiuksia perusopetuksen tulisi antaa erilaisista kulttuuri- ja katsomustaustoista tulevien ihmisten kohtaamiseen. Hiljattain on keskusteltu esimerkiksi siitä, saavatko yksilöiden henkilökohtaiset katsomukset, ja niihin liittyvät ulkoiset tunnuksat näkyä erilaisissa julkisissa tiloissa. (Koirikivi, Poulter, Salmenkivi & Kallioniemi, 2019, 48.)

Oulun peruskoulujen toiminnalliset tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmat nostavat kolme eri toimenpidettä, joiden avulla vähemmistöuskontoihin kuuluvien ja uskontokuntiin kuulumattomien oppilaiden tasa-arvo- ja yhdenvertaisuus paranevat. Nämä toimenpiteet ovat mahdollisuus oman uskonnon tai elämäkatsomustiedon opiskeluun, korvaavan toiminnan järjestäminen sekä eri uskontojen erityispiirteiden huomioon ottaminen. Seuraavaksi esittelen jokaisen toimenpiteen aineistositaattien avulla ja pohdin, millä tavoin näiden toimenpiteiden voidaan ajatella edistävän vähemmistöuskontoihin kuuluvien ja uskontokuntiin kuulumattomien oppilaiden tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta.

1. Mahdollisuus oman uskonnon/elämäkatsomustiedon opiskeluun

Uskonnollinen tasa-arvo toteutuu koulussamme siten, että uskonnon- tai tarvittaessa elämäkatsomustiedon opetusta annetaan perusopetuslain määräämällä tavalla. (Koulu 2)

Oppilailla on mahdollisuus saada oman uskontokuntansa opetusta tai vaihtoehtoisesti elämäkatsomustiedon opetusta. (Koulu 14)

Oppilailla on mahdollisuus saada oman uskontokuntansa opetusta tai vaihtoehtoisesti elämäkatsomustiedon opetusta. (Koulu 30)

Tuemme mahdollisuuksien mukaan oppilaiden omaa äidinkielen ja uskonnon opetusta muun muassa järjestämällä kaikkien uskontojen tunnit yhtä aikaa. (Koulu 34)

Tarjotaan oman uskonnon opetusta omassa tai alueen yhteistyökoulussa (ryhmäkoko vähintään 3 oppilasta). (Koulu 39)

Ensimmäisenä toimenpiteenä vähemmistöuskontoihin kuuluvien ja uskontokuntiin kuulumattomien oppilaiden tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistämiseksi tarjotaan mahdollisuutta oman uskonnon tai elämäntiedon opiskeluun. Viisi Oulun peruskoulua tuo tämän toimenpiteen esiin toiminnallisissa tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmissaan. Mahdollisuudesta oman uskonnon ja elämäntiedon opiskeluun on säädelty perusopetuslaissa. Perusopetuslain mukaisesti vähintään kolmelle evankelis-luterilaiseen kirkkoon tai vähintään kolmelle ortodoksiseen kirkkokuntaan kuuluvalle oppilaalle, jotka eivät osallistu enemmistöuskonnon opetukseen, järjestetään heidän oman uskontonsa opetusta. Enemmistöuskonnon opetus on luterilaista kristinuskon opetusta. Samoin myös muihin vähemmistöuskontoihin kuuluville oppilaille järjestetään oman uskonnon opetusta, jos oppilaita on vähintään kolme ja jos heidän huoltajansa pyytävät sitä. Vähemmistöuskontojen opetuksessa on kuitenkin puutteita opettajien koulutuksessa sekä opetus- ja oppimismateriaaleissa. Uskontokuntiin kuulumattomille oppilaille, jotka eivät osallistu enemmistöuskonnon opetukseen, opetetaan elämäntiedon opetusta. Elämäntiedon opetusta tulee järjestää, jos opetukseen oikeutettuja oppilaita on vähintään kolme. (Perusopetuslaki 21.8.1998/628, 13 §; Lepola, Joronen & Aaltonen, 2007, 160.)

Mahdollisuuden oman uskonnon tai elämäntiedon opiskeluun voidaan ajatella parantavan vähemmistöuskontoihin kuuluvien tai uskontokuntiin kuulumattomien oppilaiden tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta. Mahdollisuudella oman uskonnon opiskeluun voi esimerkiksi maahanmuuttajaoppilaalle olla suuri merkitys. Maahanmuuttajaoppilas löytää paikkansa yhteiskunnassa paremmin, jos hänellä on mahdollisuus ylläpitää omaa kieltään ja kulttuuriaan ja jos hänellä on jäsenyys yhteisössä, jonka olemassaolon yhteiskunta tunnustaa. (Benjamin, 2014, 37.)

2. Mahdollisuus korvaavaan toimintaan

Seurakunnan tilaisuuksien aikana seurakuntaan kuulumattomille oppilaille järjestetään muuta toimintaa. (Koulu 14)

Vaihtoehtoisten tilaisuuksien avoimuuden tiedottaminen oppilaille ja huoltajille. (Koulu 15)

Katsomusaineisiin (uskonnollisiin tilaisuuksiin osallistuminen) liittyvä kysely tehty 09/2018 ja toimintaa ja tilaisuuksia järjestetään sen mukaisesti tasapuolisuus huomioiden. (Koulu 18)

Seurakunnan järjestämän päivänavauksen aikana oppilaan on mahdollista osallistua muuhun ohjattuun toimintaan. (Koulu 22)

Esimerkiksi koulun joulu- ja kevätjuhlat sisältävät kristillisen osuuden, josta tiedotamme oppilaiden huoltajia. (Koulu 22)

Seurakunnan tilaisuuksien aikana kirkkoon kuulumattomille oppilaille järjestetään muuta toimintaa. (Koulu 30)

Huolehditään, että koulun toiminnassa huomioidaan katsomukseen liittyvät eroavaisuudet mm. järjestämällä tarvittaessa vaihtoehtoista toimintaa. (Koulu 39)

Kolmas vähemmistöuskontoihin kuuluvien ja uskontokuntaan kuulumattomien oppilaiden tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta parantava keino, joka toistui kuudessa Oulun peruskoulujen toiminnallisissa tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmissa, on mahdollisuus korvaavaan toimintaan uskonnollisten tilaisuuksien kohdalla. Näitä tilaisuuksia ovat esimerkiksi erilaiset seurakunnan järjestämät tapahtumat, kuten päivänavaukset sekä joulu- ja kevätjuhlien kristilliset osuudet. Kaksi eri koulua tuo esille myös tiedottamisen tärkeyden – oppilaiden huoltajia informoidaan jo etukäteen mahdollisista uskonnollisista tilaisuuksista. Oulun peruskoulujen toiminnalliset tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmat eivät tarkemmin erittele, mitä uskonnollisten tilaisuuksien aikana järjestetty muu toiminta on.

Anna-Leena Riitaoja tutkii väitöskirjassaan *Toiseuksien rakentuminen koulussa. Tutkimus opetussuunnitelmista ja kahden helsinkiläisen alakoulun arjesta* (2013), miten erot ja toiseudet rakentuvat opetussuunnitelmissa, koulun arjen käytännöissä ja organisatorisissa järjestyksissä. Riitaoja tuo esille, kuinka luterilaisuus muodostuu koulun arjessa normatiiviksi, johon nähden erilaisuus tuotetaan. Monia juhlia ja toimintoja pidetään kulttuurisena perinteenä, jonka ajatellaan olevan neutraalia ja kaikille sopivaa. Valtaväestön näkökulmasta luterilaiskansallista mutta myös ei-kristillisiä aineksia sisältävää juhlakulttuuria ja perinteitä ei nähdä omia arvojaan ja oletuksiaan kantavana kontekstina. Tällöin esimerkiksi uskonnollisista juhlista pois jäämistä pidetään erityisenä kannanottona tai jyrkkään uskontulkintaan liittyvänä rajoitteena. Kuitenkin

myös koulun normaalistavia käytäntöjä voidaan pitää oppilasta pakottavina ja hänen vapauttaan rajoittavina. (Riitaoja, 2013, 206, 209.)

3. Huomioidaan eri uskontojen erityispiirteet

Kouluruokailussa huomioidaan vakaumukset sekä erityisruokavaliot. (Koulu 22)

Huomioidaan yksityisyys esim. kehittämällä suihkutiloja liikuntasalissa. (Koulu 23)

Kolmas ja viimeinen toimenpide, joka toistui kahdessa Oulun peruskoulujen toiminnallisessa tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmassa, on eri uskontojen erityispiirteiden huomiointi. Uskontojen erityispiirteitä suunnitelmissa ovat erilaiset ruokailuun liittyvät vakaumukset sekä yksityisyyden tarve liikuntasalin suihkutiloissa. Tärkeää on sopia yhteisistä pelisäännöistä, kun erilaiset uskonnolliset erityispiirteet, kuten rukousajat, haastavat perinteiset käytännöt. Jokaisella yksilöllä on vapaus Suomessa tunnustaa ja harjoittaa omaa uskontoaan ja ilmaista omaa vakaumustaan. (Lepola, Joronen, Aaltonen, 2007, 158; Suomen perustuslaki 1999/731 11 §.)

7 Johtopäätökset

Tämän pro gradu -tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisia erilaisia toimenpiteitä Oulun peruskoulujen toiminnalliset tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmat tarjoavat vähemmistöryhmien tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden paranemiseksi. Lisäksi tutkimus tarkasteli, miten näiden toimenpiteiden voidaan ajatella lisäävän vähemmistöryhmien tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta. Tasa-arvolaki on velvoittanut oppilaitokset vuodesta 2015 asti laatimaan toiminnan kehittämiseen tähtäävän tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelman. Tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelma tulee laatia vähintään joka kolmas vuosi yhteistyössä henkilöstön, oppilaiden ja opiskelijoiden kanssa. Toiminnallisen tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmaan tulee sisältää selvitys oppilaitoksien tasa-arvotilanteesta, tarvittavat toimenpiteet tasa-arvon edistämiseksi sekä arvio siitä, miten tasa-arvosuunnitelmaan aiemmin sisältyneet toimenpiteet on toteutettu ja kuinka ne ovat käytännössä toimineet. Tutkimuksessa oli mukana kolmekymmentäviisi Oulun peruskoulujen toiminnallista tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmaa.

Tutkimuksen johtopäätöksenä voidaan pitää sitä, että vaikka osassa suunnitelmista vähemmistöryhmien tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta lisääviä toimenpiteitä ei tarkastella ollenkaan tai vain vähän, joukossa on kuitenkin myös tästä näkökulmasta erittäin ansiokkaita suunnitelmia. Tällöin suunnitelmajoukkoa kokonaisuutena tarkasteltaessa Oulun peruskoulujen tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmat tarjoavat paljon hyviä ja monipuolisia toimenpiteitä eri vähemmistöryhmien tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden tukemiseksi. Käsittelin tutkimuksessani seuraavia vähemmistöryhmiä: maahanmuuttajataustaisia- ja maahanmuuttajaoppilaita, monikielisiä oppilaita, vammaisia oppilaita, sukupuoli- tai seksuaalivähemmistöön kuuluvia oppilaita sekä vähemmistöuskointoihin kuuluvia tai uskontokuntiin kuulumattomia oppilaita. Jokaisen vähemmistöryhmän kohdalla Oulun peruskoulujen suunnitelmat tarjosivat hyviä ja hyödyllisiä toimenpiteitä, joiden avulla vähemmistöryhmien tasa-arvo ja yhdenvertaisuus paranevat.

Oulun peruskoulujen suunnitelmissa tarjotut toimenpiteet vaihtelivat. Maahanmuuttajataustaisen- ja maahanmuuttajaoppilaiden kohdalla suunnitelmissa tuli esille muun muassa rasismien ja syrjinnän kieltä ja siihen puuttuminen. Monikielisten oppilaiden kohdalla oman äidinkielen tukeminen ja mahdollisuus suomi toisena kielenä -opetukseen osallistuminen nähtiin tärkeinä. Vammaisten oppilaiden kohdalla korostettiin koulurakennusten fyysisen esteettömyyden lisäksi myös sosiaalista ja asenteellista esteettömyyttä. Sukupuolivähemmistöihin kuuluvien oppilaiden kohdalla mahdollisuus sukupuolettomiin wc-tiloihin ja yksityisiin suihkuihin oli tär-

keää. Seksuaalivähemmistöihin kuuluvien oppilaiden tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta parannettiin seksuaaliseen suuntautumiseen liittyvään häirintään puuttumisella. Lopuksi vähemmistöuskontoihin kuuluvien tai uskontokuntiin kuulumattomien oppilaiden kohdalla tarjottiin mahdollisuutta oman uskonnon tai elämäkatsomustiedon opiskeluun.

8 Pohdinta

Pro gradu -tutkimukseni on muuttunut matkan varrella. Ajatus moninaisuuden näkymisen tutkimisesta muuttui vähemmistöryhmien tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta lisäävien toimenpiteiden tutkimiseen. Kirjoitusprosessi on kestänyt yli vuoden, ja siinä on ollut vaihtelevasti aktiivisia ja passiivisia vaiheita. Olen tyytyväinen, että olen saanut kirjoittaa graduani rauhassa, sillä se muotoutui lopulta sellaiseksi kokonaisuudeksi, johon jo alussa pyrin. Punainen lanka eli yksilöiden moninaisuuden tukeminen, on kuitenkin pysynyt hyvin mukana tässä projektissani. Haluan opinnäytetyölläni osaltani vähentää eriarvoisuutta ja turvata paremman tulevaisuuden jokaiselle yksilölle ilman rajoittavia tekijöitä.

Olen hieman yllättynyt tutkimukseni tuloksista. Oulun peruskoulujen toiminnallisista tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmista löytyi paljon hyviä toimenpiteitä, joiden avulla eri vähemmistöryhmiin kuuluvien yksilöiden tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta voidaan parantaa. Olin aluksi hieman kriittinen sen suhteen, kuinka kattavia suunnitelmat tulisivat olemaan. Suunnitelmien välillä oli toki paljon vaihtelua, mutta suurin osa suunnitelmista oli myös peruskoulujen ensimmäisiä tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmia. Ongelmalähtöinen lähestymistapa kandidaatintutkielmassani seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin kuuluvien oppilaiden kouluarjesta vaikutti myös uuteen tutkimukseen asennoitumiseen. Lisäksi erilaisissa medioissa, sosiaalisen median palveluissa ja yleisessä keskustelussa vähemmistökriittinen puhe lisäsi epäilystäni.

Oulun peruskoulujen toiminnalliset tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmat onnistuvat tarjoamaan useita hyviä toimenpiteitä eri vähemmistöryhmien tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden paranemiseksi. Tutkimuksia Oulun toiminnallisista tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmista ei ole vielä paljoa, vaatimuksen tasa-arvosuunnittelun ulottamisesta peruskouluihin ollessa tuore. Tutkimukseni osoittaa, että vähemmistöryhmien tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden lisääminen ja turvaaminen otetaan Oulun peruskoulujen suunnitelmissa tosissaan. Jokainen koulu voi poimia toisten koulujen suunnitelmista hyviä toimenpiteitä, joiden avulla esimerkiksi syrjintää saadaan vähennettyä. Täytyy myös pitää mielessä, että osa eri vähemmistöryhmien yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa lisäävistä toimenpiteistä on sellaisia, jotka on säädetty laissa. Näistä esimerkkinä oman uskonnon opetuksen tai elämäntiedon opetuksen tarjoaminen, josta on määrätty perusopetuslaissa. (Perusopetuslaki 21.8.1998/628, 13 §;.)

Tutkimukseni luo laajan kuvan Oulun peruskoulujen tasa-arvosuunnittelusta. Lopulta saimme tutkimusryhmässäni yhteensä neljäkymmentäyksi tasa-arvosuunnitelmaa, joista käytin kolmekymmentäviittä. Olin jo ehtinyt päästä pitkälle aineistoanalyysissä ennen viimeisten suunnitelmien saapumista, joten olen tähän tutkimukseen sisällyttänyt kolmekymmentäviisi suunnitelmaa. Oulussa on viisikymmentä peruskoulua, joten yhdeksän suunnitelmaa jäi puuttumaan. Vaikka velvoite tasa-arvosuunnitteluun on uusi, on se kuitenkin laissa määrätty. Useassa Oulun peruskoulussa toiminnalliset tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmat olivat ensimmäisiä, mistä osin johtuneen niiden vaihteleva tekotapa. Tällä hetkellä jokaisessa koulussa tulisi olla päivitetty suunnitelma, joten tutkimuksen tekeminen tässä vaiheessa voisi tarjota vielä enemmän tuloksia, sillä jotkin koulujen ensimmäiset tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmat olivat todella suppeita.

Oulun peruskoulujen toiminnalliset tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmat oli anonymisoitu niin, että yhtäkään koulua ei voinut tunnistaa dokumenteista. Tämä oli eettisyyden kannalta merkittävää. Dokumentit muutettiin anonyymeiksi ennen kuin pääsin lukemaan niitä, joten en myöskään itse tiedä, mitkä suunnitelmat ovat minkäkin koulun. Koulut on myös aineistositaateissa numeroitu satunnaisessa järjestyksessä. Dokumentit ovat luotettavuuden kannalta hyvä tutkimusaineisto, sillä aineistona käytetään jo valmiina olevaa materiaalia, joka on julkaistu aiemmin jotain muuta tarkoitusta varten. Tällöin aineisto ei ole riippuvainen tutkijasta ja hänen intresseistään. Valmiiden aineistojen käyttäminen säästää myös tutkijan aikaa ja resursseja. (Piergiorgio, 2003, 287–309; Bowen, 2009, 27.) Oma intressini tutkittavaa asiaa kohtaan näkyi kuitenkin tutkimuksessa. Kaikki käyttämäni lähteet ovat tieteellisiä julkaisuja, artikkeleita, kirjoja, nettisivuja ja väitöstutkimuksia. Pyrin käyttämään tutkimuksessani mahdollisimman tuoretta tietoa.

Pelkkien dokumenttien perusteella ei ole aina helppoa arvioida sitä, miten asiat käytännössä toimivat ja toteutuvat koulumaailmassa. Mielenkiintoinen jatkotutkimuksen aihe olisi tutkia sitä, miten tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnittelu korreloi kouluarjen kanssa. Ylipäättään tutkimukset tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumisesta oppilaiden itsensä näkökulmasta olisivat kiinnostavia ja toisivat varmasti uudenlaista näkökulmaa aiheeseen. Olen tyytyväinen tutkimustuloksiini ja siihen, miten Oulun peruskoulut ovat lähteneet puuttumaan erilaisiin tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta uhkaaviin käytäntöihin ja parantamaan kouluarkea. Koulun tulisi olla kannustava, turvallinen paikka rakentaa omaa minuuttaan suhteessa ulkopuoliseen maailmaan sen sijaan, että se toimisi esteenä tälle kehitykselle.

Lähteet

- Aalto, E., & Tarnanen, M. (2015). *Kielitietoinen aineenopetus opettajankoulutuksessa*. AFinLA-e: soveltavan kielitieteen tutkimuksia, (8), 72–90.
- Aaltonen, M., Joronen, M. & Villa, S. (2009). *Syrjintä Suomessa 2008*. Helsinki: Ihmisoikeusliitto ry.
- Ahonen, S. (2003). *Yhteinen koulu: tasa-arvoa vai tasapäisyyttä?* Tampere: Vastapaino.
- Ahtela, K., Bruun, N., Koskinen, P., Nummijärvi, A. & Saloheimo, J. (2006). *Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus*. Helsinki: Talentum.
- Alanko, K. & Kaljunen, O. (2014). *Mitä kuuluu sateenkaarinuorille Suomessa?* Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto: Nuorisotutkimusseura.
- Alitolppa-Niitamo, A. (2002). *The Generation In-between: Somali Youth and Schooling in Metropolitan Helsinki*. Intercultural education. 13 (3), 275–290.
- Atkinson, P. A. & Coffey, A. (1997). *Analysing documentary realities*. In D. Silverman (Ed.), *Qualitative research: Theory, method and practice*. London: Sage, 45–62.
- Atkinson, P. A. & Coffey, A. (2004). *Analysing documentary realities*. In D. Silverman (Ed.), *Qualitative research: Theory, method and practice*. (2nd ed.), London: Sage, 56–75.
- Benjamin, S. (2014). *Kulttuuri-identiteetti—Merkitys kehitykselle ja kotoutumiselle*. Teoksessa Laine, Marja (toim.) *Kulttuuri-identiteetti & kasvatus: Kulttuuriperintökasvatus kotoutumisen tukena*. Tallinna: K-Print, 56–105.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol UK: CSIE.
- Bowen, GA. (2009). *Document analysis as a Qualitative Research Method*. *Qualitative Research Journal*, 9 (2), 27–40.

- Connel, R.W. (2000). *The Men and the Boys*. Cambridge: Polity Press.
- Crenshaw, K. (1989). *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*. University of Chicago Legal Forum, 139–67.
- Crenshaw, K. (1993). *Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color*. Stanford Law Review, 43, 1241–99.
- Darwich, L., Hymel, S. & Waterhouse, T. (2012). *School avoidance and substance use among lesbian, gay, bisexual, and questioning youths: The impact of peer victimization and adult support*. Journal of Educational Psychology 104 (2): 381–392.
- Douglas, D. (1996). *The Ethics of Managing People*. Business Ethics, Volume 5: Pages 139–142.
- Foucault, M. (2000). *Tarkkailla ja rangaista [Surveiller et punir]*. Suom. Eevi Nivanka. 2. painos. Helsinki: Otava.
- Foucault, M. (2010). *Sanat ja asiat: Eräs ihmistieteiden arkeologia [Le Mots et les choses]*. Suom. M. Määttänen. Helsinki: Gaudeamus.
- Fuchs, D. & Fuchs, L. (1994). *Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform*. Teoksessa: D. Kauffman & D. Hallahan (toim.) *The illusion of full inclusion*. Ausin: Pro-Ed, 213–242.
- Gissler, M., Kekkonen, M., Känkänen, P., Muranen, P. & Wrede-Jäntti, M. (2014). *Nuoruus toisin sanoen*. Helsinki: Terveysten ja hyvinvoinnin laitos: Nuorisotutkimusverkosto: Nuorisosiain neuvottelukunta.
- Grahn-Wilder, M. (2016). *Intersektionaalisuus, feministinen filosofia ja ymmärtämisen kehä*. Sukupuoli ja filosofia, 14.

- Heikkinen, M. (2016). *Promising Nordic practices in gender equality promotion in basic education and kindergartens*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Heikkinen, M. (toim.) (2019). *Toiminnallinen tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnittelu perusopetuksessa ja päiväkodissa*. Oulun yliopiston oppimateriaalia. Didascalica Universitatis Ouluensis. Kasvatustiede E 7. Kasvatustieteiden tiedekunta, Oulun yliopisto.
- Helsingin kaupungin kasvatuksen ja koulutuksen toimiala. (2020). <https://ulkomaalaistaus-taisethelsingissa.fi/fi/opetusjakoulutus> (Viitattu 11.3.2020).
- Himmelstein, K. E. W. & Bruckner, H. (2011). *Criminal-justice and school sanctions against nonheterosexual youth: A national longitudinal study*. *Pediatrics* 127 (1): 49–57.
- Holli, A-M., (2012). *Kriittisiä näkökulmia tasa-arvon tutkimiseen*. Teoksessa Kantola, Johanna, Nousiainen, Kevät & Saari, Milja (toim.), *Tasa-arvo toisin nähtynä. Oikeuden ja politiikan näkökulmia tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen*. Helsinki: Gaudeamus, 73–96.
- Huotari, K., Törmä, S. & Tuokkola, K. (2011). *Syrjintä koulutuksessa ja vapaa-ajalla: Erityistarkastelussa seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin kuuluvien nuorten syrjintäkokemukset toisen asteen oppilaitoksissa*. Helsinki: Sisäasiainministeriö.
- Huuki, T. (2010). *Koulupoikien statustyö väkivallan ja välittämisen valokiilassa*. Acta Universitatis Ouluensis. E, Scientiae rerum socialium. Oulu: Oulun yliopisto.
- Ilonen, M. (2009). *”Ett’ vois olla siellä missä ne muutkin”*. Nuorisotyötä tekevien järjestöjen ja vähemmistöryhmiin kuuluvien nuorten käsityksiä ja kokemuksia yhdenvertaisesta nuorisotyöstä. Suomen Nuorisoyhteistyö – Allianssi ry. Järjestöjen monikulttuurisuus- ja vähemmistönuorisotyön arviointihanke 2009.
- Jauhola, L. & Vehviläinen J. (2015). *Syrjintä koulutuksessa: Erityistarkastelussa kokemukset yhdenvertaisuuden toteutumisesta opintojen ohjauksessa eri vähemmistöryhmiin kuuluvien nuorten osalta*. Helsinki: Oikeusministeriö.

- Jääskeläinen, L., Hautakorpi, J., Onwen-Huma, H., Niittymäki, H., Pirttijärvi, A., Lempinen, M. & Kajander V. (2015). *Tasa-arvotyö on taitolaji: Opas sukupuolten tasa-arvon edistämiseen perusopetuksessa*. Oppaat ja käsikirjat 2015:5. Helsinki: Opetushallitus.
- Kalliokoski, J. (2009). *Koulun suomen kielen opetus mutkistuvassa ja monikielisessä maailmassa*. Virittäjä, (3).
- Kankkunen, P., Harinen, P., Nivala, E. & Tapio, M. (2010). *Kuka ei kuulu joukkoon?: Lasten ja nuorten kokema syrjintä Suomessa*. Helsinki: Sisäasiainministeriö.
- Kantola, J., Nousiainen, K. & Saari, M. (2012). *Tasa-arvo toisin nähtynä: Oikeuden ja politiikan näkökulmia tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kasanen, K. (2003). *Lasten kykykäsitykset koulussa*. Joensuun yliopisto: Yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 58.
- Kauffman, J. M. & Hallahan, D. P. (1995). *The illusion of full inclusion: a comprehensive critique of a current special education bandwagon*. Austin: Pro-Ed.
- Kilpi, E., Martikainen, T. & Haikkola, L. (2010). *Maahanmuutto ja sukupolvet*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kincheloe, J. L., & Steinberg, S. R. (1997). *Changing multiculturalism*. Buckingham: Open University Press.
- Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Bartkiewicz, M. J., Boesen, M. J., & Palmer, N. A. (2012). *The 2011 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual and transgender youth in our nation's schools*. New York: GLSEN.
- Koirikivi, P., Poulter, S., Salmenkivi, E., & Kallioniemi, A. (2019). *Katsomuksellinen yleisivistys uskonnon ja elämäntieteen perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) perusteissa*. Ainedidaktiikka, 3(2), 47–68.

- Kuosmanen, P. & Jämsä, J. (2007). *Suomalaiset sateenkaariperheet sosiaali- ja terveystalve-luissa ja koulussa*. Helsinki: Työministeriö.
- Kuronen, I. (2010). *Peruskoulusta elämäkouluun – Ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymis-vaarassa olevien nuorten aikuisten tarinoita peruskoulusuhteesta ja elämäkoulusta perus-koulun jälkeen*. Kasvatustieteen väitöskirja, Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 26/2010.
- Kuukka, K., Ouakrim-Soivio, N., Pirinen, T., Tarnanen, M. & Tiusanen, M. (2015). *Maahanmuuttajataustaisten oppijoiden kielen oppimisen tuki*. Teoksessa T. Pirinen (toim.) *Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Koulutuksen saavutettavuuden ja opiskelun aikaisen tuen arviointi*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, 85–130.
- Kuuloliitty ry. (2019). *Kuulokoje ja apuvälineet*. <https://www.kuuloliitto.fi/kuulo/kuulokojeet-ja-apuvälineet/> (Viitattu 11.12.2019).
- Kuusela, J., Etelälähti, A., Hagman, Ä., Hievarinen, R., Karppinen, K., Nissilä, L., Rönning, U. & Siniharju, M. (2008). *Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus – tutkimus oppimistu-loksista, koulutusvalinnoista ja työllistämisestä*. Helsinki: Opetushallitus.
- Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 1986/609. Annettu Naantalissa 8.8.1986.
- Lankinen, N. (2019). *Pedagoginen kameleontti ja eriyttämisen maailmanmestari: valmistavan ryhmän opettajan työnkuva ja pätevyys*. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 10(3).
- Lehtimaja, I. (2012). *Puheen suuntia luokkahuoneessa: oppilaat osallistujina yläkoulun suomi toisena kielenä-tunnilla*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Lehtonen, J. (2003). *Seksuaalisuus ja sukupuoli koulussa: Näkökulmana heteronormatiivisuus ja ei-heteroseksuaalisten nuorten kertomukset*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Lehtonen, J. (2007). *Seksuaalisen suuntautumisen ja sukupuolen moninaisuuteen liittyvä syr-jintä*. Teoksessa Lepola, Outi & Villa, Susan (toim.) *Syrjintä Suomessa 2006*. Helsinki. Ihmisoikeusliitto. 16–65.

- Lepola, O. & Joronen, M. & Aaltonen, M. (2007). *Syrjintä etnisyyden, uskonnon , kielen tai kansalaisuuden perusteella. Teoksessa Syrjintä Suomessa 2006*. Outi Lepola & Susan Villa (toim.) Helsinki: Ihmisoikeusliitto.
- Lingard, B. (2007). *Pedagogies of indifference*. International Journal of Inclusive Education, 11(3), 254–266.
- Lipman, P. (1998). *Race, class, and power in school restructuring*. SUNY series. Albany: State University of New York Press.
- Lipman, P. (2004). *High stake education: Inequality, globalization and urban school reform*. New York: Routledge Falmer.
- Lipsky, D. K. & Gartner, A. (1997). *Inclusion and school reform: Transforming America's classrooms*. Baltimore, MD: Paul Brookes.
- Lynch, K. & Baker, J. (2005). *Equality in Education: The importance of Equality of Condition*. *Theory and Research in Education* 3 (2), 131–164.
- Lytra, V. 2011. Negotiating language, culture and pupil agency in complementary school classrooms. *Linguistics and Education*, 22 (1), 23–36
- Lång, K. J. & Mohell, Ulla (1996). *Syrjinnän estämisen ja vähemmistöjen suojan institutionaaliset rakenteet*. Teoksessa Taina Dahlgren, Juhani Kortteinen, K. J. Lång, Merja Pentikäinen & Martin Scheinin (toim.) *Vähemmistöt ja niiden syrjintä Suomessa*. Helsinki: Helsinki University Press, 20–31.
- Lähdesmäki, T. & Saresma, T. (2014). *Reframing Gender Equality in Finnish Online Discussion on Immigration: Populist Articulations of Religious Minorities and Marginalized Sexualities*. Department of Art and Culture Studies, University of Jyväskylä: Jyväskylä.
- Löfström, J. (1999). *Sukupuoliero agraarikulttuurissa. ”Se nyt vaan on semmonen”*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden seura.

- Mahlamäki-Kultanen, S., Hämäläinen, T., Pohjonen, P. & Nyyssölä, K. (toim.) (2013) *Maailman osaavin kansa 2020 – Koulutuspolitiikan keinot, mahdollisuudet ja päämäärät*. Koulutustutkimusfoorumin julkaisu. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2013:8
- Makkonen, T. (2003). *Syrjinnän vastainen käsikirja*. Helsinki: Kansainvälinen siirtolaisuusjärjestö IOM Baltian ja Pohjoismaiden aluetoimisto.
- Mikkola, P. (2001). Kahden kulttuurin taitajiksi. Maahanmuuttajaoppilaan monikulttuurinen identiteetti, tavoitteet ja toiminta. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C. Osa 171.
- Mustaparta, A-K. (2009). *Yhteistä kieltä luomassa: Suomea opetteleva opetusryhmässäni*. Helsinki: Opetushallitus.
- Mustaparta, A-K. (2011). *Vieraskielinen opetus yleissivistävässä opetuksessa*. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/27003/1/Toukokuu2011_Vieraskielinen_opetus.pdf (Viitattu 15.5.) Kieli, koulutus ja yhteiskunta – toukokuu 2011.
- Naukkarinen, A. (2000). *Palapeli nimeltä inkluisio*. Julkaisussa *Eriyisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto*. Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus. Julkaisu 2/2000, 16–18.
- Nousiainen K. (2012). *Käsitteellisiä välineitä tasa-arvon erittelyyn*. Teoksessa Kantola, Johanna, Nousiainen, Kevät & Saari, Milja (toim.), *Tasa-arvo toisin nähtynä. Oikeuden ja politiikan näkökulmia tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen*. Helsinki: Gaudeamus, 31–56.
- Näkövammaisten liitto ry. (2019). *Apuvälinekartoitus ja käytönopetus*. <https://www.nkl.fi/fi/etusivu/kuntoutus/apuvälinekartoitus-ja-kaytonopetus> (Viitattu 11.12.2019)
- Oikeusministeriö (2019). *Mitä on yhdenvertaisuus?* <https://yhdenvertaisuus.fi/mita-on-yhdenvertaisuus> (Viitattu 20.3.2019) Demokratia-, kieli- ja perusoikeusasioiden yksikkö: Valtioneuvosto: Helsinki.
- Ojasalo, K., Moilanen, T. & Ritalahti, J. (2015). *Kehittämistyön menetelmät – Uudenlaista osaamista liiketoimintaan*. Sanoma Pro.

- Ollikainen, T. (2010). *Nuorten suosiohierarkiat yläkoulussa*. Julkaisematon käsikirjoitus. Itä-Suomen yliopisto: Yhteiskuntatieteiden ja kauppätieteiden tiedekunta.
- Opetushallitus (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (2014). *Aikuisten maahanmuuttajien perusopetus. Kehittämisehdotukset*. Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2014.
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2016). *Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2015*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetusministeriö (2009). *Opetusministeriön maahanmuuttajapolitiittiset linjaukset*. Opetusministeriön julkaisuja 2009:48. Helsinki: Opetusministeriö.
- Perho, S. (2010). *Rasistisuus nuorten yhteisöissä*. Tutkimus vuosituhanen vaihteen Joensuuista. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Perusopetuslaki. 21.8.1998/628.
- Piergiorgio C. (2003). *Social Research: Theory, Methods and Techniques*. London: SAGE.
- Pietikäinen, S. & Pitkänen-Huhta A. (2014). *Dynamic multimodal language practices in multilingual indigenous Sámi classrooms in Finland*. Teoksessa D. Gorter, V. Zenotz & J. Cenoz (toim.) *Minority languages and multilingual education. Bridging the local and the global*. Dordrecht: Springer, 137–158.
- Pitkänen-Huhta, A. & Pietikäinen S. (2012). *Saamelaislapset kirjailijoina: multimodaaliset tekstikäytännöt monikielisessä saamelaiskoulussa*. Teoksessa L. Meriläinen, L. Kolehmainen & T. Nieminen (toim.) *Monikielinen arki – Multilingualism in everyday contexts*. AFinLAn vuosikirja 2012. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 67–89.

- Pulkkinen, J., Jahnukainen, M., & Pirttimaa, R. (2015). *Oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelyt kouluissa – rehtorien arviot tukijärjestelyjen toimivuudesta*. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 25(3), 52–63.
- Pölönen, K. (2015). *Kolmiportainen tuki esi- ja perusopetuksessa-soveltamiskäytäntöä Länsi- ja Sisä-Suomen aluehallintovirastosta vuosilta 2012–2015*. Teoksessa: Hakalehto, S. (2015). *Lapsen oikeudet koulussa*. Helsinki: Kauppakamari.
- Raunio, M., Säävälä, M., Hammar-Suutari, S. & Pitkänen, P. (2011). *Monikulttuurisuus ja kulttuurien välisen vuorovaikutuksen areenat*. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) *Kulttuurien kohtaamisia arjessa*. Tampere: Vastapaino, 9–15.
- Rikoslaki 1889/39. Annettu 19.12.1889.
- Riitaoja, A-L. (2013). *Toiseuksien rakentuminen koulussa. Tutkimus opetussuunnitelmista ja kahden helsinkiläisen alakoulun arjesta*. Tutkimuksia 346, Helsinki 2013.
- Ronkainen, S. (1997). *Kuin lehti liukkaalla jäällä*. Helsinki: Suomen naistutkimuksen seura.
- Rossi, M. L. (2010). *Sukupuoli ja seksuaalisuus, erosta eroihin*. Teoksessa T. Saresma, M. L. Rossi & T. Juvonen (toim.), *Käsikirja sukupuoleen* (ss. 21–38). Tampere: Vastapaino.
- Ryndak, D., Jackson, L. & Billingsley, F. (1999/2000). *Defining school inclusion for students with moderate to severe disabilities: What do experts say?* *Exceptionality* 8(2), 101–116.
- Sakaranaho, T. (2007). *Pienryhmäläisten uskonnon opetus ja monikulttuurisuuden haasteet*. Julkaisussa *Katsomusaineiden kehittämishaasteita: Opettajankoulutuksen tutkinnoisuuden virittämää keskustelua*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Salo, U-M. (1999). *Ylös tiedon ja taidon ylämäkeä: Tutkielma koulun maailmoista ja järjestyksistä*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Saloviita, T. (2006). *Erityiskasvatus ja inkluusio*. *Kasvatus* 37(4), 326–342.

- Saloviita, T. (2012). *Inklusio eli "osallistava kasvatus" Lähteitä sekä 13 perustetta inklusiota vastaan*. <http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/INKLUUSIO.20.3.2012.pdf> (Viitattu 31.1.2019)
- Scheinin, M. (1996). *Mitä on syrjintä?* Teoksessa Taina Dahlgren, Juhani Kortteinen, K. J. Lång, Merja Pentikäinen & Martin Scheinin (toim.) *Vähemmistöt ja niiden syrjintä Suomessa*. Helsinki: Helsinki University Press, 7–20.
- SETSTOP – Sukupuolen ja muut erot huomioivan tasa-arvosuunnittelun ja -työn sisältöjen kehittäminen Suomen opettajan- ja opinto-ohjaajan koulutukseen. <https://setstop.wordpress.com/> (Viitattu 10.11.2019).
- Sharpe, J., & Spivak, G. C. (2002). *A conversation with Gayatri Chakravorty Spivak: Politics and the imagination*. *Signs: Journal of Women in Culture and Society* 28(2), 609–624.
- Sitomaniemi-San, J. (2009). *Kriittisen monikulttuurisuuskasvatuksen näkökulmia opettajuuteen ja opettajankoulutukseen*. Teoksessa Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä 3.
- Sontag, S. (1991). *Illness as Metaphor and AIDS and Its Metaphors*. Harmondsworth: Penguin.
- Souto, A. (2010). *Arkipäivän rasismi koulussa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Statens folkhälsoinstitut (2005). *Homosexuellas, bisexuellas och transpersoners hälsosituation: Återrapportering av regeringsuppdrag att undersöka och analysera hälsosituationen bland hbtpersoner*. Stockholm: Statens folkhälsoinstitut.
- Statens folkhälsoinstitut (2009). *Livsvillkor och hälsa bland unga homo- och bisexuella: Resultat från nationella, folkhälsoenkäten*. Stockholm: Statens folkhälsoinstitut.
- Suomen perustuslaki 1999/731. Annettu Helsingissä 11.6.1999.
- Tarnanen, M., Kauppinen, M., & Ylämäki, A. (2017). *Oman äidinkielen tekstitaidot monikielisyttä rakentamassa – näkökulmia kielille annettuihin merkityksiin ja kielten käyttöön*. *AFinLAn Vuosikirja*, (75), 278–297.

Tilastokeskus (2020).

http://www.stat.fi/tup/suoluk/suoluk_vaesto.html#V%C3%A4est%C3%B6%20synty-per%C3%A4n,%20syntym%C3%A4maan%20ja%20kielen%20mukaan (Viitattu 31.1.2020)

Tilastokeskus (2019).

https://www.stat.fi/til/erop/2018/erop_2018_2019-06-19_tie_001_fi.html (Viitattu 5.2.2020.)

Tolonen, T. (2001). *Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset*. Helsinki: Gaudeamus.

UNESCO. (1994). Salamancan julistus erityisopetuksen periaatteista, toimintatavoista ja käytännöstä. UNESCO. Espanja: Madrid.

Varjo, J. (2007). *Kilpailukykyvaltion koululainsäädännön rakentuminen: Suomen eduskunta ja 1990-luvun koulutuspoliittinen käänne*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 209.

Yhdenvertaisuuslaki 2014/1325. Helsinki 1.1.2015.

Yhdenvertaisuus (2019). <http://yhdenvertaisuus.finlex.fi/yhdenvertaisuuden-arviointi/mita-arvioidaan/> (Viitattu 16.4.2019)

YK:n yleissopimus lasten oikeuksista 1991/59-60. Helsinki 21.8.1991.

YK:n yleissopimus YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista ja sopimuksen valinnainen pöytäkirja. Suomen YK:n liitto. (2016).

Ylöstalo, H. (2012). *Tasa-arvotyön tasa-arvot*. Väitöskirjat- 3937. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.