



Ylitalo Eveliina

Koulutuksellisen tasa-arvon kasvatustieteelliset perusteet ja tavoittelu Suomen
koulutuspolitiikassa

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Kasvatustieteiden koulutus
2022

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Koulutuksellisen tasa-arvon kasvatustieteelliset perusteet ja tavoittelu Suomen koulutuspolitiikassa (Eveliina Ylitalo)

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 93 sivua

Marraskuu 2022

Tässä pro gradu –tutkielmassa tarkastellaan koulutuksellista tasa-arvoa Suomen koulutuspolitiikassa sekä sen kasvatustieteellisiä perusteita. Koulutuksellinen tasa-arvo on keskeinen koulutuspolitiikan tavoite. Kuitenkin koulutuksellisen tasa-arvon ja sen tavoitteiden määrittely ovat usein puutteellista. Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena on käsitellä moniulotteista koulutuksellisen tasa-arvon käsitettä ja siinä tapahtuvia muutoksia, joiden huomioimatta jättäminen voi johtaa vajavaiseen tasa-arvotyöhön koulutuksessa. Tutkielma on teoreettinen tarkastelu siitä, mitä koulutuksellisella tasa-arvolla tarkoitetaan, miten sen tavoittelua voidaan perustella kasvatusteorioiden pohjalta, ja miten sen tavoittelu on muuttunut Suomen koulutuspolitiikassa ajan saatossa.

Ensimmäisenä tarkastellaan tasa-arvoa ja sen lähikäsitteitä yhdenvertaisuutta ja oikeudenmukaisuutta suhteessa koulutukseen. Tutkielmassa hyödynnetään intersektionaalista näkökulmaa, mikä mahdollistaa koulutusmahdollisuuksiin vaikuttavien tekijöiden laajemman tarkastelun. Käsitteiden erittely paljastaa koulutuksellisen tasa-arvon moninaisen ja muuttuvan luonteen, minkä vuoksi yleisen määritelmän sijaan tarkastellaan erilaisia tasa-arvon määritelmiä ja tavoitteita sekä tuodaan esiin keinoja erinäisten tasa-arvonäkemyksien arvioimiseksi.

Seuraavaksi tarkastellaan kasvatusteorioiden perusteita koulutukselliselle tasa-arvolle. Osi-ossa käsitellään sivistyskykyisyyttä, koulutuksen taloudellisia teorioita sekä sosialisatiota. Näistä etenkin sivistyskykyisyyteen liittyvillä teorioilla on noustu puolustamaan ihmisten yhdenvertaisuutta ja oikeutta koulutukseen. Koulutuksen taloudellisista teorioista käsitellään erityisesti inhimillisen pääoman teorian ja siivilöintiteorian antamia perusteita ja haasteita koulutukselliselle tasa-arvolle. Sosialisatiota puolestaan tarkastellaan, koska se on tärkeässä osassa yhteiskunnan uusintamisessa ja demokratialle tärkeiden arvojen välittämisessä, joiden joukkoon tasa-arvokin yleensä länsimaissa lasketaan.

Viimeisenä tarkastellaan näiden teoreettisten käsitteiden ja kasvatusteorioiden siirtymistä käytäntöön ja koulutuksellisen tasa-arvon keskeisiä historiallisia vaiheita koulutuspolitiikassa. Koulutuksellisen tasa-arvon määritelmä ja perustelut ovat vaihdelleet eri aikakausina. Koulutuksellisen tasa-arvon tavoite ja keinot ovat vähitellen laajentuneet huomioimaan yhä moninaisemman ryhmän tarpeita ja edistysaskelia koulutuksellisen tasa-arvon suhteen on otettu. Toisaalta saavutettuja etuja on myös menetetty ja uusia haasteita ilmaantunut yksilöpainotteisen, kilpailua ja tehokkuutta korostavan koulutuspolitiikan myötä. Lopuksi tehdään vielä katseaus nykyajan lupaavaan tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistämiskeinoon, tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmiin.

Avainsanat: kasvatustiede, koulutuspolitiikka, oikeudenmukaisuus, tasa-arvo, tasa-arvosuunnitelmat, yhdenvertaisuus

Sisältö

1	Johdanto	4
2	Kouluksellinen tasa-arvo	9
2.1	Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus.....	9
2.2	Tasa-arvo- ja yhdenvertaisuustavoitteiden laajuus	12
2.2.1	<i>Mahdollisuuksien tasa-arvo</i>	13
2.2.2	<i>Tulosten tasa-arvo ja kasvatuksen rooli tasa-arvon tavoittelussa</i>	21
2.3	Oikeudenmukaisuus.....	25
3	Kasvatusteoreettiset perusteet tasa-arvolle	30
3.1	Moraalinen velvollisuus ihmisyyteen kasvattamista varten.....	30
3.2	Koulutuksen taloustieteen perusteita koulukselliselle tasa-arvolle	36
3.3	Sosialisaatio	44
4	Tasa-arvon erilaisia painotuksia Suomen koulutuspolitiikassa	50
4.1	Kansakoulun perustaminen 1800-luvulla	50
4.2	Oppivelvollisuuden säätäminen kansaa yhdistäväksi tekijäksi	53
4.3	Tasa-arvon voimakas tavoittelu peruskoulu-uudistuksessa	54
4.4	Talospainotteinen koulutuspolitiikka	58
4.5	Koulutuspolitiikan tasa-arvokehitykset 2000-luvulla	63
4.5.1	<i>Tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnittelu pedagogisten instituutioiden tukena</i>	68
5	Pohdinta	77
	Lähteet	84

1 Johdanto

Suomessa ylpeillään yhteiskuntamme ja koulutuksemme tasa-arvoisuudesta ja maattamme on kehuttu jopa edelläkävijäksi ja esimerkilliseksi malliksi muille tasa-arvoasioissa (Brunila & Kallioniemi, 2018, s. 539–540; Kantola ym., 2020; Kantola ym., 2012, s. 12; Sosiaali- ja terveysministeriö). Ylpeyteen on myös aihetta, sillä Suomi on perinteisesti sijoittunut korkealle erilaisissa tasa-arvoa ja koulutusta arvioivissa vertailuissa (Kantola ym., 2012, s. 23), kuten Euroopan tasa-arvoinstituutin tasa-arvoindeksissä ja OECD:n koulutusvertailussa. Tasa-arvo on laajasti hyväksytty keskeisenä osana hyvinvointiyhteiskuntaa ja tärkeänä arvona koulutuksessa (Ylöstalo, 2019), ja sen tavoittelu on kirjattu useisiin lakeihin ja asetuksiin (esim. Laki naisten ja miesten tasa-arvosta [Tasa-arvolaki] 8.8.1986/609 5 § ja 5 a §; Perusopetuslaki 21.8.1998/628 2 §; Varhaiskasvatustalaki 540/2018 3 §; Yhdenvertaisuuslaki 30.12.2014/1325 6 §), sekä suunnitelmiin, kuten eri koulutustasojen opetussuunnitelman perusteet, esimerkiksi varhaiskasvatuksessa (Opetushallitus [OPH] 2018 s. 21), perusopetuksessa (OPH, 2014, s. 15–16) ja lukiossa (OPH, 2019, s. 17).

Koulutustamme ohjaavana tavoitteena on, että kuka tahansa voi taustastaan tai yksilöön liittyvistä ominaisuuksista riippumatta saada korkeatasoista koulutusta ja sen avulla pärjätä hyvin elämän eri osa-alueilla ja jopa saada mahdollisuuden oman elintasonsa nostamiseen. Olemme ottaneetkin edistysaskelia koulutuksellisen tasa-arvon suhteen: koulutus on avointa kaikille sosioekonomisesta tai etnisestä taustasta, sukupuolesta ja asuinpaikasta huolimatta, Suomessa aletaan huomioida paremmin eri vähemmistöjen tarpeita ja yhä useampi suomalaisista suorittaa korkeakoulututkinnon. Sosiaalisen taustan vaikutus on siis vähentynyt ja sosiaalinen liikkuvuus parantunut (Silvennoinen ym., 2016).

Toisaalta tasa-arvoa pidetään myös itsestänselvyytenä, joka on jo yhteiskuntaamme ja koulutuksemme sisäänrakennettu ja saavutettu tavoite (Kantola ym., 2012, s. 8; Ylöstalo, 2019). Vaikka edistystä on tapahtunut, täydellistä koulutuksellista tasa-arvoa ei kuitenkaan ole vielä saavutettu. Silvennoisen ja kollegoiden (2016) mukaan sukupuolen ja sosiaalisen taustan vaikutus luokka-asemaan ja elämään ei ole poistunut kokonaan (s. 11). Yhä edelleen 2020-luvulla on merkkejä koulutuksen periytyvyydestä (Antikainen ym., 2021, s. 125) ja tyttöjen ja poikien oppimistulosten eriytymisestä on esitetty huolta PISA-tulosten perusteella. 2000-luvun aikana on myös kiinnitetty enemmän huomioita koulutus- ja työalojen vahvaan eriytymiseen sukupuol-

len mukaisesti ja koulutuksen vaikutukseen ammatinvalinnoissa, vaikkakin ongelma on säilynyt työelämässä jo pitkään aiemmin. Vahvinta koulutusalojen jakautuminen on heti peruskoulun jälkeen ammatillisen koulutuksen parissa (Kuusi ym., 2009, s. 43–53, 69), joten koulutusjärjestelmämme ei onnistu ehkäisemään muualta opittujen sukupuoliroolien vaikutusta ja jopa kohtelee lapsia sukupuolen perusteella eri tavoin ja siten ohjaa kohti sukupuolittuneita koulutus- ja ammatinvalintoja. Kouluissa rakentuu ja ylläpidetään käsityksiä esimerkiksi sukupuolesta ja seksuaalisuudesta vuorovaikutuksessa, puhetavoilla, opetusmateriaaleilla, luokkajaoilla ja koulun käytänteillä (Suortamo ym., 2010; Ylitalo, 2019). Näitä käsityksiä on vaikea purkaa, koska vaikka opettajat hyväksyvät tasa-arvon keskeiseksi tavoitteeksi, sitä käytännössä tavoitellaan usein sukupuolineutraalilla toiminnalla, jossa suljetaan silmät sukupuolen vaikutuksilta ja muutosmahdollisuudet jäävät pieniksi (Laiho, 2013, s. 37; Tainio ym., 2010).

Narratiivi jo saavutetusta tasa-arvoisuudesta voi piilottaa olemassa olevaa epätasa-arvoisuutta ja heikentää käsitystä tasa-arvotyön tarpeellisuudesta. Tasa-arvo ei kuitenkaan etene suoraviivaisesti kohti parempaa tilannetta, vaan ilman aktiivista työtä sen edistyminen välillä pysähtyy tai voi jopa heikentyä (Kantola, 2012; Silvennoinen ym., 2016, s. 12). Vaikka alueellisen tasa-arvon eteen on tehty paljon töitä, 2000-luvulla alueellisen eriarvoisuuden lisääntymisestä koulutuksen parissa on alkanut näkyä taas merkkejä. Suomen kouluverkkoa on rakennettu kattavaksi viime vuosisadan aikana, mutta koulujen lakkauttamisen myötä syrjäseuduilla koulutusmahdollisuudet heikkenevät ja koulumatkat pitenevät. Myös kaupunkien sisällä on havaittavissa eriarvoistumiskehitystä koulujen välillä rahoituksen vapaamman ohjaamisen ja vanhempien kouluvalintojen vapauttamisen seurauksena. 1990-luvulta lähtien myös yhteiskuntaluokkien väliset erot ovat lisääntyneet, mikä voi vaikuttaa myös koulutukselliseen tasa-arvoon (Silvennoinen ym., 2016).

Tekemistä siis koulutuksellisen tasa-arvon tavoittelemiseksi riittää edelleen sekä koulutukseen pääsyn suhteen, koulutusjärjestelmän sisällä ja koulutuksen vaikutuksissa työelämään sijoittamisessa. Tasa-arvo onkin säilynyt keskeisenä tavoitteena koulutuspolitiikassa etenkin 1960-luvulta lähtien, mutta sen merkitykset ja edistämistä vastuulliset tahot ovat muuttuneet ajan saatossa. Nykyään tasa-arvon tavoittelemisen välineenä oppilaitosten arjessa on toiminnallinen tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnittelu ja vastuuta on enemmän siirretty oppilaitoksille. Oppilaitosten täytyy siis itse määritellä nykyinen tilanteensa tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden suhteen, suunnitella ja toteuttaa niitä edistäviä toimenpiteitä sekä arvioida toimenpiteiden onnistumista. Toimenpiteiden suunnittelemiseksi ja onnistumiseksi täytyy kuitenkin tietää mitä tarkal-

leen koulutuksen parissa pitää tavoitella. Kalalahti ja Varjo (2012) kuitenkin siteeraavat Puohi-
niemeä (2002) ja häntä mukailleen kritisoivat tasa-arvon vakiintuneen ja itsestään selvän aseman
aiheuttaneen sen, ettei käsitettä analysoida usein tarkasti ja käsite on muuttunut epäselvem-
mäksi ja jopa ristiriitaiseksi (s. 40). Onkin siis olennaista pohtia mitä tasa-arvolla ja yhdenver-
taisuudella tarkoitetaan koulutuksen parissa.

Koulutusjärjestelmä aiheuttaa myös omalta osaltaan kiinnostavan ristiriidan tasa-arvon tavoit-
teluun, sillä järjestelmä itsessään ei toimi tehokkaasti, jos kaikille oppilaille tarjotaan samaa
koulutuspolun alusta loppuun. Koulutusjärjestelmään kuuluu sisäänrakennettuna eriarvoistavia
käytäntöjä (Kalalahti & Varjo, 2012, s. 51; Silvennoinen ym., 2016, s. 12), sillä se valmistaa
ihmisiä eri aloille ja asemiin yhteiskunnassa, ja siivilöintiprosessien avulla valikoi ja karsii opis-
kelijoita koulutuspolun aikana eri koulutusaloille ja -tasoille. Yhteiskunnan toiminnan varmis-
tamiseksi on olennaista, että koulutusjärjestelmästä valmistuu monipuolisesti eri alojen osaajia
ja kaikilla aloilla korkeakoulututkinto ei ole tarpeen. Tasa-arvon tavoittelua onkin kritisoitu
koulutuksessa, ja oikeudenmukaisempana on esimerkiksi pidetty kykyihin perustuvaa koulu-
tumahdollisuuksien jakoa. Myös tehokkuutta, kilpailukykyä ja yksilön valinnanvapautta ko-
rostava puhe koulutuspolitiikassa haastaa koulutuksellisesta tasa-arvoa. Kasvatuksen ja koulu-
tuksen käytäntöjä ohjaavia tavoitteita pitäisi määritellä ennen kaikkea kasvatustieteestä käsin,
ettei kasvatus ja koulutus joudu alistumaan vain muiden yhteiskunnan osa-alueiden vaatimusten
täyttämiseen (Benner, 2020). Siten on myös syytä tarkastella, tarjoavatko kasvatustieteelliset
teoriat perusteita tasa-arvon tavoittelemiselle koulutuksessa.

Tässä pro gradu –tutkielmassa tarkastellaan, mitä koulutuksellisella tasa-arvolla tarkoitetaan ja
mitä perusteita sen tavoittelulle on. Toisessa luvussa määritellään tasa-arvon käsitettä koulu-
tuksessa ja sen suhdetta muihin lähikäsitteisiin, yhdenvertaisuuteen ja oikeudenmukaisuuteen.
Lähikäsitteiden lisäksi tarkastellaan tasa-arvotavoitteiden laajuutta ja etenkin Lazenbyn (2016)
ja Westenin (1985) näkemyksiä mahdollisuuksien tasa-arvosta potentiaalisena keinona lähestyä
käytännössä koulutuksellista tasa-arvoa. Käsitteen tarkka määrittely auttaa tasa-arvotyön suun-
taamista ja arviointia.

Tasa-arvo on suomalaisessa koulutusjärjestelmässä nostettu erittäin keskeiseksi tavoitteeksi,
mutta koska sen merkitystä koulutukselle on kyseenalaistettu, on syytä perehtyä tarkemmin
siihen miksi koulutuksessa kannattaa tavoitella tasa-arvoa. Kolmannessa luvussa keskitytään
siihen, millaisia perusteita ja painotuksia kasvatustieteellisistä teorioista löytyy koulutukselli-
selle tasa-arvolle ja sen tavoittelulle. Ensin käsitellään sivistyskykyisyyteen liittyviä teorioita,

joiden parissa käydyissä keskusteluissa on päädytty puolustamaan ihmisten yhtäläistä oikeutta koulutukseen. Kasvatustieteen näkökulmasta sivistyskykyisyyden käsite luo vahvan perustan koulutuksellisen tasa-arvon tavoittelulle sekä lähtökohdan myös muille tässä pro gradu –tutkielmassa esitellyille kasvatustieteellisille perusteille, jotka tukevat koulutuksellisen tasa-arvon tavoittelua. Sivistyskykyisyyden jälkeen käsitellään koulutusekonomisia teorioita, jotka tarjoavat sekä taloudellisia perusteita että haasteita koulutukselliselle tasa-arvolle. Viimeisenä tarkastellaan koulutuksen sosialisatiofunktioita, jossa huomio kiinnittyy oppilaitosten käytäntöön ja koulutuksen yhteiskunnalliseen puoleen.

Vaikka tasa-arvoa on pyritty voimakkaasti tavoittelemaan koulutuksessa, eteneminen kohti tasa-arvoisempaa koulutusta ei ole tapahtunut aina sujuvasti. Teoriassa tasa-arvoa kannatetaan laajasti, mutta sen tavoittelu vaatii usein käytännössä neuvotteluja ja kompromisseja erilaisten tavoitteiden välillä tai niukkojen resurssien jakamisesta. Kiistat voivat liittyä eri käsityksiin tasa-arvosta tai tasa-arvo voi joutua politiikassa myös kilpailemaan muiden tavoitteiden, kuten esimerkiksi koulutuksen kilpailukyvyyn ja tehokkuuden lisäämisen kanssa. Edistysaskeleiden lisäksi jo saavutettuja etuja on menetetty, tasa-arvon edistäminen voi pysähtyä ja epätasa-arvo lisääntyä. Neljännessä luvussa käsitelläänkin tarkemmin Suomen koulutuspolitiikkaa ja koulutuksellisen tasa-arvon kehityskulkuja. Teoreettisemman määrittelyn ja edellytysten jälkeen on olennaista tarkastella koulutuksellista tasa-arvoa myös käytännössä. Monet eri asiat, kuten yhteiskunnan taloudellinen ja poliittinen tilanne vaikuttavat siihen, miten koulutuksellinen tasa-arvo ymmärretään ja mitä sillä tavoitellaan. Luvussa tarkastellaan tasa-arvon kannalta merkittäviä vaiheita Suomen koulutusjärjestelmän historiasta aina 1800-luvulta nykypäivään asti. Viimeisenä käsitellään myös nykyaikaista koulutusinstituutioiden lupaavaa tasa-arvon edistämiskeinoa, tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmia.

Tutkimuskysymykset on muotoiltu seuraavasti:

1. Mitä koulutuksellisella tasa-arvolla tarkoitetaan?
2. Mitä kasvatustieteellisiä perusteita koulutuksellisen tasa-arvon tavoittelulle on?
3. Miten koulutuksellisen tasa-arvon käsite ja tavoittelu on muuttunut Suomen koulutuspolitiikassa?

Alkusysäys tutkielmalle lähti tutustuessani peruskoulujen sukupuolenmukaista segregaatiota tukevia käytänteitä tarkastelleen kandidaatintyöni (Ylitalo, 2019) ohessa lupaavaan, joskin toteutukseltaan puutteelliselta vaikuttaneeseen tasa-arvotyön edistämiskeinoon, tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitteluun. Halusin pro gradu –tutkielmassani perehtyä tarkemmin tasa-arvo-

ja yhdenvertaisuussuunnitelmien hyödyntämiseen oppilaitoksissa, mutta suunnitelmista oli jo tehty tuoreita selvityksiä (Ikävalko, 2014; Mikkola, 2020; Tanhua, 2020), hankkeita (SetSTOP, 2017–2019) ja jonkin verran tutkimusta (Heikkinen, 2019; Ikävalko, 2016; 2010; Kuusi ym., 2009). Niiden perusteella tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmien käytännön toteuttamisessa on edelleen parantamisen varaa, joten niitä on syytä tutkia yhä tarkemmin ja pyrkiä kehittämään. Kuitenkin vastuun siirtyessä enemmän oppilaitoksille ja yksilöille tasa-arvotyöstä ja sen suunnittelemisesta, keskeisempi kysymys koskee koulutuksellisen tasa-arvon määrittelyä, sillä sen myötä voidaan ohjata myös tasa-arvotyötä.

Suunnitelmissa tasa-arvotavoitteet jäävät usein hyvin yleiselle tasolle ja niistä puuttuu konkretia (Mikkola, 2020; Tanhua, 2020). Tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta ei yleensä määritellä suunnitelmissa (Tanhua, 2020, s. 28), vaikka käsitteet ovat hyvin moniulotteisia ja muuttuvia. Tasa-arvotavoitteet jäävät myös helposti muiden tavoitteiden varjoon tai niitä voidaan vääntää tukemaan koulutuksessa muita kuin kasvatustieteellisiä tavoitteita. Tasa-arvopolitiikassa etenkin tasa-arvon asemaa taloudellisen kasvun välineenä on alettu korostaa enemmän sen sijaan, että sitä painotettaisiin ihmisoikeutena (Ikävalko, 2016; Kantola ym., 2020). Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus kuuluvat vahvasti meidän ja muiden länsimaisten yhteiskuntien arvoperustaan sekä yhdistyy demokratian tukemiseen (Kantola ym., 2020; Silvennoinen, Kalalahti & Varjo, 2018, s. 9). Sen vuoksi tasa-arvo ja yhdenvertaisuus kuuluvat myös koulutuksen keskeisiksi tavoitteiksi, mutta näitä käsitteitä ei voi jättää itsestäänselvyudeksi ja analysoimatta. Suunnitelmien arvioinnin sijaan pro gradu -tutkielman painotukseksi muodostuukin siis teoreettinen katsaus koulutuksellisesta tasa-arvosta ja sen perusteluista, kadottamatta kuitenkaan yhteyttä käytännön koulutuspolitiikkaan ja tasa-arvotyöhön, mikä inspiroi alun perin tutkielmaa.

2 Koulutuksellinen tasa-arvo

Tässä luvussa selvitetään tarkemmin mitä koulutuksellisella tasa-arvolla ja sen lähikäsitteillä tarkoitetaan. Luvussa esitellään tasa-arvon, yhdenvertaisuuden ja oikeudenmukaisuuden käsitteet ja hahmotellaan niiden välisiä suhteita. Käsitteiden tarkempi analyysi auttaa myös tasa-arvotoimien suuntaamista.

2.1 Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus

Ensimmäisenä tarkastellaan, mitä tasa-arvolla ja yhdenvertaisuudella tarkoitetaan koulutuksen parissa ja mitä niillä voitaisiin tavoitella. Koulutuksellinen tasa-arvo on säilynyt Suomen koulutuspolitiikassa kestoaiheena etenkin 1960-luvulta lähtien ja sitä korostetaan edelleen useissa koulutukseen liittyvissä keskeisissä ministeriöissä, tutkimusinstituutioissa ja järjestöissä, kuten Opetusministeriön ja Sosiaali- ja terveysministeriön sivuilla, niihin liittyvissä virastoissa, kuten Opetushallituksessa ja Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksella, opetusalan ammattijärjestössä OAJ:n sivuilla sekä lainsäädännössä. Tasa-arvo on siis paljon Suomessa tavoiteltu ja yleisesti hyväksytty arvo koulutuksen parissa. Arkiajattelussa se voi tuntua hyvin itsestään selvältä käsitteeltä, mutta tarkempi määrittely on vaikeampaa. Tasa-arvo on terminä hyvin monitulkintainen ja se on saanut eri painotuksia eri asiayhteyksissä tai historian eri aikoina (Ahonen, 2003; Kantola ym., 2012, s. 9–13). Riippuen siitä miten tasa-arvosta puhutaan, voidaan ajaa hyvin erilaisia tavoitteita, jopa todellisuudessa tasa-arvon vastaisia tavoitteita, joten on olennaista tarkemmin pohtia mitä tasa-arvolla voisi tarkoittaa (Kantola ym., 2012, s. 11).

Nousiaisen (2012) mukaan tasa-arvo toimii kattokäsitteenä useille muille käsitteille ja siihen liittyy ainakin yhdenvertaisuus, yhdenmukaisen kohtelun periaate, syrjimättömyys sekä tasa-arvon edistäminen (s. 32). Tämän lisäksi tasa-arvon käsite yhdistyy oikeudenmukaisuuteen ja demokratiaan (Silvennoinen ym., 2018, s. 9), sillä siihen liittyy ihanne oikeudenmukaisesta yhteiskunnasta, resurssien tasaisesta jakautumisesta ja yhtäläisistä edellytyksistä kaikilla elämän osa-alueilla (Kantola ym., 2012, s. 7–11).

Kantolan ja kollegoiden (2012) mukaan feministisen tutkimuksen parissa tasa-arvoa on alun perin korostettu naisten ja miesten samanlaisuutena, josta on siirrytty naisten ja miesten erilaisuuden huomioimiseen (s. 9). Samanlaisuutta korostaessa tasa-arvossa painotetaan naisten ja miesten yhtäläisiä oikeuksia ja samanlaista kohtelua (Kantola ym., 2020). Eroja korostava tasa-

arvopolitiikka tunnistaa naisten ja miesten erilaisuuden ja painottaa yhtäläisen oikeuksien lisäksi eroista johtuvan eriarvoisuuden tasaamista ja rakenteellisen epätasa-arvon huomioimista tasa-arvon saavuttamiseksi (Kantola ym., 2020). Viimeisimpänä feministisessä teoriassa tasa-arvon ja sukupuolen käsitteitä on alettu purkaa ja painopiste on siirtynyt enemmän moninaisuutta ymmärtäväksi, jolloin tilaa on tullut sukupuolen lisäksi myös muiden erojen vaikutusten huomiointiin. Kantolan ja kollegoiden (2020) mukaan 2000-luvulla on yleistynyt intersektionaalisuuden käsite, jonka mukaan ihmisen asemaan ja kohtamaan syrjintään vaikuttaa sukupuolen lisäksi muut erot, kuten luokka, ikä, rotu, etnisyys, uskonto, kansallisuus, vammaisuus tai seksuaalisuus. Syntyneitä etuoikeuksia tai eriarvoisuutta ei voi ymmärtää kattavasti, jos huomioidaan vain sukupuolen vaikutus, eikä sen yhteisvaikutusta muiden ominaisuuksien kanssa (Kantola ym., 2020). Termi on siis monimuotoistunut ja monimutkaistunut, sillä tasa-arvo voi tarkoittaa hyvin eri asioita eri ihmisryhmille (Kantola ym., 2012, s. 9).

Tasa-arvoa voidaan tavoitella lukuisten eri asioiden suhteen ja usein tasa-arvolle annetaan etuliitteitä tarkentamaan toiminnan kohdetta. Voidaan puhua esimerkiksi sukupuolten välisestä, sosiaalisesta, taloudellisesta, alueellisesta tai seksuaalisesta tasa-arvosta, joko erillisinä tavoitteina tai osana koulutuksellista tasa-arvoa. Myös yhdenvertaisuuden käsite liittyy näihin tavoitteisiin olennaisesti ja se on 2000-luvulla alkanut nousta enemmän myös tasa-arvon rinnalle (Laiho, 2013, s. 27). Yhdenvertaisuudella tarkoitetaan yleensä ihmisten samanarvoisuutta ja yhtäläistä kohtelua esimerkiksi lain edessä riippumatta ihmiseen liittyvistä ominaisuuksista (Nousiainen, 2012, s. 32). Nousiainen (2012) mukaan tasa-arvo on yhdenvertaisuuden kanssa hyvin samankaltainen termi, sillä sekin viittaa ihmisarvon samantasauteen, mutta sitä on käytetty myös laajemmin. Tasa-arvoa on perinteisesti käytetty enemmän poliittisen ja sosiaalisen keskustelun yhteydessä ja sillä voidaan viitata laajemmin sisällöllisiin tavoitteisiin, kuten resurssien ja vallan tasaiseen jakautumiseen sekä siihen, että ihmisillä on aidosti mahdollisuus rakentaa itselleen hyvää elämää (Nousiainen, 2012, s. 32–33). Tasa-arvoa käytetään siis enemmän yleisempänä käsitteenä, joka sisältää usein myös yhdenvertaisuuden.

Tutkimuksen ja lainsäädännön parissa yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon käsitteitä on vähän tiukemmin eroteltu, sillä niille on määritelty tarkemmin erilaisia syrjintäperusteita ja tavoitteita. Nykyään tasa-arvolla tarkoitetaan lainsäädännössä ennen kaikkea sukupuolten välistä tasa-arvoa (Laiho, 2013, s. 28). Tasa-arvolain tarkoituksena on siis estää sukupuoleen, sukupuoli-identiteettiin tai sukupuolen ilmaisuun perustuvaa syrjintää sekä edistää naisten ja miesten välistä tasa-arvoa (Tasa-arvolaki 1 §). Yhdenvertaisuuslaissa puolestaan tavoitellaan yhdenvertaisuuden edistämistä ja syrjinnän estämistä ja ehkäisyä muiden ihmiseen liittyvien syiden, kuten

kielen, iän, alkuperän, kansalaisuuden, seksuaalisuuden, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, poliittisen kannan, perhesuhteiden, terveydentilan tai vammaisuuden perusteella (Yhdenvertaisuuslaki 8 §).

Nousiainen (2012) mukaan tämä erottelu tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen on suomen kielen erikoisuus, sillä esimerkiksi englannissa ja monissa muissa kielissä niitä vastaa sama sana (englannissa *equality*) (s. 32). Myös suomen kielessä erottelua on alettu tehdä vasta viime vuosikymmeninä, eikä käsitteiden ero perustunut aiemmin syrjintäperusteisiin (Nousiainen, 2012, s. 32). Sukupuolten tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden käsitteiden eroja on tärkeä ymmärtää, koska lainsäädännöstä niiden edistämiseen tulee erilaiset velvoitteet. Oppilaitoksissa ja yli 30 työntekijän työpaikoissa sukupuolten tasa-arvoa täytyy edistää tasa-arvosuunnittelun avulla ja yhdenvertaisuutta yhdenvertaisuussuunnitelmilla. Lait antavat erilaisia painotuksia suunnitelmien sisällöille, joten esimerkiksi oppilaitosten suunnitelmia tekevän ja niitä toteuttavan henkilökunnan on tärkeä ymmärtää termien ero.

Tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden käsitteiden erottelusta on hyötyä, koska monimutkaisesta ilmiöstä voidaan puhua tarkemmilla termeillä ja ymmärrys tasa-arvon vaatimuksista on laajentunut. Sukupuolten välinen tasa-arvo on edelleen olennainen kehittämiskohde koulutuksenkin parissa, mutta se on yksin liian kapea määritelmä tasa-arvon vaatimukselle (Laiho, 2013). Yhdenvertaisuuden käsitteen nousu on täydentänyt ja osin korvannut pelkkään sukupuoleen liittyviä tasa-arvotavoitteita, minkä seurauksena tasa-arvokeskusteluissa on noussut vahvemmin sellaisten ryhmien aseman parantaminen, jotka ovat olleet aiemmin marginaalisemmassa asemassa. Toisaalta erottelu sukupuolten väliseen ja muuhun tasa-arvoon on myös vaikeuttanut käsitteiden ymmärtämistä, koska se on hämärtänyt aiempaa käytäntöä ja voi hankaloittaa eri syrjintäperusteiden yhteisvaikutusten havaitsemista (Nousiainen, 2012, s. 33; Pylkkänen, 2012, s. 69).

Termien moninaisuus voi vaikeuttaa ymmärrystä siitä, miten asiasta pitää puhua ja mitä tavoitellaan, varsinkin kun yleisesti tasa-arvoa käytetään edelleen myös yleiskäsitteenä, joka kattaa myös yhdenvertaisuuden eikä vain kuvaamaan sukupuolten välistä tasa-arvoa kuten lainsäädännössä (Nousiainen, 2012). On kuitenkin tärkeää pyrkiä määrittelemään koulutuksellisen tasa-arvon käsitettä, jotta tiedetään tarkalleen mitä tavoittelemme ja miten. Mahdollisimman kattavan ymmärryksen saavuttamiseksi, tässä pro gradu –tutkielmassa koulutuksellisella tasa-arvolla tarkoitetaan tasa-arvoa laajemmassa, intersektionaalisessa merkityksessään, eli huomi-

oidaan kaikki yksilöön liittyvät tekijät, jotka voivat vaikuttaa koulutusmahdollisuuksiin. Sukupuolen lisäksi tällaisia tekijöitä on esimerkiksi yksilön sosioekonominen tausta, seksuaalisuus, etnisyys tai muut yksilöön liittyvät ominaisuudet. Sen lisäksi esimerkiksi alueellinen tasa-arvo on ollut keskeinen koulutuksellisen tasa-arvon tavoite. Jatkossa tutkielmassa yleisesti koulutuksellisesta tasa-arvosta puhuttaessa, siihen sisältyy siis hyvin laajasti sukupuolten tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden tavoitteita.

2.2 Tasa-arvo- ja yhdenvertaisuustavoitteiden laajuus

Tasa-arvon määritelmä riippuu tavoiteltavien asioiden lisäksi myös siitä, kuinka laajasti tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta halutaan tavoitella ja miten tasa-arvo- ja yhdenvertaisuustoimia kohdistetaan. Myös englanninkielisessä keskustelussa tasa-arvon käsitteestä on kiistelty ja sille on esitetty vaihtoehtoisia termejä, mutta kiista on kohdistunut enemmän tavoitteiden laajuuteen niiden kohteen sijaan. Laihon (2013) mukaan englanninkielisessä keskustelussa *equality*-käsitteen lisäksi käytetään termiä *equity*, mutta toisin kun jaotellussa tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen, näiden termien ero liittyy enemmän toimintatapaan kuin ryhmään tai ominaisuuteen, joiden kohdalla tasa-arvoa halutaan tukea ja tavoitella. Käsitteellä *equality* viitataan enemmän yhdenvertaiseen kohteluun, kun taas *equity* viittaa laajemmin oikeudenmukaisuuteen, reiluu-teen, kohtuuteen ja siihen, että resurssien jaot tapahtuvat tasapuolisuuden sijaan kulttuurisyyhteiskunnalliset normit ja arvot huomioon ottaen (Laiho, 2013, s. 29).

Vaikka *equity*-käsitteessä otetaan enemmän huomioon yksilön tai ryhmien asemaan vaikuttava tausta tai yhteiskunnallinen konteksti, käsitettä *equality* käytetään enemmän koulutuspoliittisessa keskustelussa (Kalalahti & Varjo, 2012, s. 52). *Equality*-käsitettä on kritisoitu siitä, että sen normina on heteroseksuaalinen, länsimainen miessukupuoli ja miehinen maailma (Laiho, 2013, s. 29), joka tuottaa haasteen tasa-arvon toteutumisesta muiden ihmisten kohdalle. Pylkäsen (2012) mukaan tasa-arvoisuus on historian lisäksi sidoksissa siihen, mikä käsitetään normaalina ihmisenä ja sen käsityksen ulkopuolelle jäävät joko sopeutuvat oletuksiin tai joutuvat marginaaliin (s. 57–58). Kumpaakin käsitettä kuitenkin käytetään yleisesti.

Tasa-arvo jaotellaan perinteisesti myös mahdollisuuksien tasa-arvoon ja tulosten tasa-arvoon, riippuen siitä mitä tasa-arvotoiminnalla tavoitellaan (Holli, 2012, s. 78; Laiho, 2013; Kantola, 2012, s. 10). Kantola (2012) kuvailee mahdollisuuksien tasa-arvon tarkoittavan yhdenvertaisia oikeuksia ja samanlaista kohtelua (s. 10). Mahdollisuuksien tasa-arvossa pyritään nimen mu-

kaisesti saamaan yksilöille tasavertaiset mahdollisuudet saman asian tavoittelemiseksi. Tulosten tasa-arvossa taas korostetaan sitä, että lopputulos pyritään saamaan samanlaisiksi eri yksilöiden tai ryhmien kohdalla (Laiho, 2013, s. 28). Tasa-arvo on siis suppeimmassa muodossaan muodollisten, kuten lain asettamien esteiden poistamista yksilöiden ja ryhmien koulutukseen pääsemisen tieltä (Antikainen ym., 2021, s. 368), ja laajemmassa merkityksessään siinä korostetaan erilaisten lähtökohtien ja olosuhteiden vaikutusten tasoittamista ja epätasa-arvoisuutta tukevien yhteiskunnallisten tekijöiden tunnistamista, jotta yksilöt voivat hyödyntää käytännössä oikeuksiaan ja pyrkiä samaan lopputulokseen (Holli, 2012, s. 78–79). Täten samanlaisen kohtelun sijaan sallitaan myös erilaiset oikeudet ja kohtelu oikeudenmukaisemman tilanteen saavuttamiseksi (Holli, 2012, s. 84). Etenkin kasvatuksen ja koulutuksen parissa puhutaan useimmiten mahdollisuuksien tasa-arvosta ja se hyväksytään laajemmin koulutuksellisen tasa-arvon muodoksi, joten ensin tarkastellaan sitä tarkemmin.

2.2.1 Mahdollisuuksien tasa-arvo

Lazenby (2016) esittelee koulutuksellisen tasa-arvon määrittämiselle tarkempaa kehystä, jonka pohjana hän käyttää Westenin (1985) analyysia mahdollisuuksien tasa-arvon käsitteestä. Lazenby (2016) määrittelee mahdollisuuksien tasa-arvon yleisiä piirteitä tarkemmin, jotta myös käytännössä moninaisia tasa-arvotavoitteita ja tasa-arvoon liittyvää keskustelua voidaan arvioida paremmin. Westenin (1985) mukaan mahdollisuuksien tasa-arvo voidaan liittää lukuisiin erilaisiin tilanteisiin, joissa käsitykset tasa-arvosta ja sen seurauksena valittava toimintatapa voivat vaihdella, mutta yleisempänä käsitteenä sitä voidaan kuvata neljän eri kriteerin avulla.

Westen (1985) aloittaa määrittelyn tarkastelemalla mahdollisuuden käsitettä. Hänen mukaansa ensimmäisenä osana mahdollisuuksien tasa-arvossa on subjekti tai ryhmä, jota mahdollisuus koskee tai pitäisi koskea. Eri mahdollisuudet voivat koskea eri yksilöitä tai ryhmiä, mutta mahdollisuus ei ole yksinään olemassa vaan on aina sitoutunut johonkin yksilöön tai ryhmään (Westen, 1985). Toisena yhdistävän tekijänä on objekti tai tavoite, jota kohti mahdollisuus on suuntautunut. Westenin (1985) mukaan mahdollisuus siis yhdistää tietyn subjektin tai ryhmän johonkin haluttavaan tavoitteeseen ja tavoitteiden joukkoon tai tavoiteltavaan hyödykkeeseen. Hyödykkeellä tarkoitetaan tässä jotain tavoiteltavaa asiaa, joka tyydyttää jonkin tarpeen tai tuottaa yksilölle jotain etua tai hyötyä, kuten esimerkiksi pääsy kouluun, oppiaineiden pariin tai muihin koulutuksen tarjoamiin palveluihin ja niiden avulla ammatin tai aseman saavuttaminen.

Tavoitteena voi olla koulutukseen pääsemisen mahdollistaminen, koulutuksen aikana tapahtuvien asioiden kehittäminen tai koulutuksen jälkeisiin asioihin vaikuttaminen, joihin koulutus on keskeisesti linkittynyt.

Koska mahdollisuus ei vielä takaa tavoitteen saavuttamista, kolmantena tekijänä Westenin (1985) mukaan on subjektin tiellä olevat esteet. Esteet voivat olla mitä tahansa yksilöön tai olosuhteisiin liittyviä tekijöitä, jotka voivat vaikeuttaa subjektin tavoitteen saavuttamista. Yksilöt voivat olla monista eri syistä erilaisessa asemassa. Esimerkiksi perhetausta, asuinpaikka, varallisuus ja verkostot voivat avata erilaisia mahdollisuuksia ja vaikuttaa yksilön koulutuspolun muotoutumiseen (Antikainen ym., 2021, s. 124–134, 141–144). Ihmiset voivat joutua erilaiseen asemaan myös muiden yksilöön liittyvien ominaisuuksien perusteella, kuten yhteiskunnassa olevien rakenteiden, normien, odotusten, arvojen ja asenteiden takia tai syrjinnän takia (Holli, 2012, s. 78–79). Syrjinnällä tarkoitetaan jonkun epäedulliseen ja eriarvoiseen asemaan asettamista henkilöön liittyvän syyn perusteella (Nousiainen, 2012, s. 34, 49). Se voi olla joko välitöntä tai välillistä, jossa säännöillä tai normeilla näennäisesti tuetaan tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta, mutta jotka todellisuudessa asettaa yksilöt eri asemaan (Nousiainen, 2012, s. 49; Yhdenvertaisuuslaki 10 §, 13 §).

Tasa-arvon toteutumisen tiellä olevien esteiden tunnistamista vaikeuttaa se, ettei niihin epätasa-arvoa aiheuta välttämättä vain yksi asia kerrallaan, vaan useiden tekijöiden summa. Sukupuolten välisen tasa-arvon tai yhdenvertaisuuden tavoittelua ei välttämättä kannata aina tiukasti erottaa toisistaan niihin liittyvissä edistämistoimenpiteissä tai syrjinnän vähentämisessä (Nousiainen, 2012; Pylkkänen, 2012, s. 69). Sukupuoli ei ole ainut vaikuttava tekijä, joka voi aiheuttaa syrjintää tai vaikuttaa oppilaan koulutukseen, vaan eri syrjintäperusteet voivat vaikuttaa eri tavoin tilanteessa riippuen tai niillä voi olla myös yhteisvaikutusta (Pylkkänen, 2012, s. 69). Feministisessä tutkimuksessa on alettu korostaa intersektionaalisuutta, jonka mukaan monet asiat voivat vaikuttaa ihmisen asemaan ja kohtaamaan syrjintään (Lunabba, 2018, s. 107; Nousiainen, 2012, s. 48; Terveystieteiden tutkimuskeskus [THL]). Moniperustaisessa syrjinnässä yksilöt voivat kohdata syrjintää eri ominaisuuksien perusteella eri tilanteissa tai samassa tilanteessa useamman eri ominaisuuden perusteella, joiden vaikutukset voivat kertyä (THL). Myös eri ominaisuuksien yhteisvaikutuksesta voi kehittyä syrjintää, joka ei perustu puhtaasti yksittäiseen asiaan (THL). Tällöin esimerkiksi yksin sukupuoli, uskonto tai etnisuus ei välttämättä aiheuttaisi syrjintää, mutta yhdessä voivat aiheuttaa sitä.

Tasa-arvotoimet voivat jäädä puutteellisiksi tai niiden ohjaaminen voi vaikeutua, jos yhdenvertaisuuteen ja sukupuolten tasa-arvoon vaikuttavia tekijöitä ei tarkastella myös yhdessä ja eri syrjäntäperusteiden yhteisvaikutuksia ei havaita. Intersektionaalisuuden huomioiminen monipuolistaa näkemyksiä, sillä siinä tunnistetaan paremmin, ettei tiettyjen ryhmien kaikki jäsenet ole keskenään samanlaisia ja yksilöiden kohtaamat ongelmat voivat olla tilanteesta ja useista tekijöistä riippuvaisia. Esimerkiksi poikien oppimistulosten heikkeneminen ei koske kaikkia poikia, sillä suurin osa pojista pärjää yhtä hyvin kuin työtökin, mutta koko ryhmän keskiarvo heikentyy, koska huonosti pärjäävien vähemmistöön päätyy tyttöjä useammin pojat (Lunabba, 2018, s. 103). Oppimistuloksiin ja koulukäyttämiseen vaikuttavina tekijöinä voi olla sukupuolen lisäksi esimerkiksi sosioekonominen tai kulttuurillinen tausta (Sulkunen & Kauppinen, 2018, s. 168–169). Liika yleistäminen ja kategorisointi yksittäisen ominaisuuden perusteella voi toisintaa ja korostaa stereotyyppisiä käsityksiä ja rooleja sekä lisätä ryhmien välistä vastakainasettelua, joka vaikeuttaa tasa-arvotoimenpiteiden toimivuutta (Sulkunen & Kauppinen, 2018).

Henkilön ulkopuolisten esteiden lisäksi, voidaan myös sisäistää osaksi omaa toimintaa sellaisia rooleja, normeja ja ajattelumalleja, jotka voivat rajoittaa valinnanmahdollisuuksia ja vaikuttaa koulutusvalintoihin. Koulun yhtenä tehtävänä on sosialisatio, jossa lapselle jaetaan yhteisön keskeisiä ajattelu- ja toimintatapoja, kuten eri arvoja, normeja, tapoja, odotuksia ja uskomuksia (Antikainen ym., 2021, s. 42; Siljander, 2014, s. 47–48). Sosialisatioprosessissa yksilö oppii välttämättömiä tietoja ja taitoja yhteiskunnassa toimimista varten ja sopeuttaa omaa toimintaansa suhteessa yhteiskunnan vaatimuksiin, sillä odotusten ja normien vastaisesta toiminnasta voi seurata sanktioita muilta ihmisiltä (Antikainen ym., 2021, s. 42; Siljander, 2014, s. 47–48). Sosialisatio on koko elämän mittainen prosessi, ja koululla on keskeinen rooli sen edistämisessä. Koulussa pyritään valikoimaan tarkasti kulttuurillisesti arvokkaita ja yksilölle hyödyllisiä asioita (esimerkiksi opetussuunnitelmissa), joita oppilaille halutaan välittää, mutta valintaa voidaan tehdä myös tiedostamatta (Siljander, 2014, s. 48). Vaikka tasa-arvo ja yhdenvertaisuus ovat tärkeitä tavoitteita ja esimerkiksi sukupuolen vaikutuksia pyritään häivyttämään koulutuksessa, koulu on usein hyvin heteronormatiivisesti määräytynyt ja välittää erilaisia sukupuolituneita odotuksia ja käyttäytymissääntöjä, jotka sisäistetään sosialisatioprosessissa osaksi käyttäytymistä (Antikainen ym., 2021, s. 34, 367).

Esteet ja niiden määrä voivat olla erilaisia eri yksilöiden tai ryhmien välillä saman tavoitteen saavuttamiseksi ja ne voivat myös muuttua, minkä seurauksena mahdollisuus voi tulla uusien ihmisten saataville (Westen, 1985). Vaikka tavoitteen saavuttamisessa voi olla esteitä, Westen

(1985) huomauttaa, että tavoitteen on kuitenkin oltava periaatteessa saavutettavissa ilman ylityspääsemättömiä esteitä tai subjektiin liittyviä tiettyjä rajoituksia, jotta on olemassa mahdollisuus. Kaikkien esteiden vaikutusta ei voida poistaa, joten mahdollisuuksien tasa-arvossa onkin olennaista tunnistaa tavoitteen saavuttamisen kannalta olennaiset esteet, joiden vaikutusta halutaan vähentää tai poistaa. Esimerkiksi koulutuksen parissa tai myöhemmin työnhaun yhteydessä, voidaan määritellä, että meriitit tai tietty tutkinto ovat soveliaita edellytyksiä, kun taas sukupuolen tai etnisyyden vaikutusta halutaan poistaa tai pienentää. Eroavista lähtökohdista, kyvyistä tai esteistä johtuen kaikilla ei siis välttämättä ole yhtäläinen mahdollisuus tavoitteen saavuttamiseksi. Gosepath (2014) korostaakin mahdollisuuksien tasa-arvon tarkoittavan yhtäläisten menestymismahdollisuuksien sijaan oikeutettua epätasa-arvoista mahdollisuutta menestykseen (s. 105).

Esteisiin voidaan kuitenkin vaikuttaa erilaisilla keinoilla, esimerkiksi muutoksilla koulutusjärjestelmiin, koulutuksen siivilöintimenetelmiin (kuten pääsykokeisiin tai arvostelumenetelmiin) ja opetukseen, epätasa-arvoisten rakenteiden ja toimintatapojen näkyväksi tekemisellä tasa-arvosuunnitelmien avulla sekä positiivisella erityiskohtelulla. Positiivisella erityiskohtelulla tarkoitetaan sitä, että jonkun epäedullisessa asemassa olevan ryhmän mahdollisuuksia pyritään parantamaan eri tukitoimilla (Kantola & Nousiainen, 2012, s. 133; Saari, 2012, s. 177–178). Tällaisia tukitoimia voi olla esimerkiksi lisärahoituksen myöntäminen tai kiintiöiden asettaminen. Westenin (1985) mukaan mahdollisuus on siis suhde tietyn subjektin tai ryhmän ja tavoitteen välillä, jonka saavuttamista tietty este, rajoitus tai niiden joukko ei estä.

Viimeisenä yhdistävänä tekijänä Westen (1985) nostaa tasa-arvon. Hänen mukaansa tasa-arvo on johdettavissa suoraan kolmesta muusta tekijästä. Eri ihmiset ovat tasa-arvoisia aina kun he kuuluvat joukkoon, jolla on mahdollisuus saman tavoitteen saavuttamiseksi ilman, että tavoitteen saavuttamisen kannalta tietyt olennaiset esteet estää. Heillä on tasa-arvoiset mahdollisuudet myös silloin, kun muut esteet ovat eri yksilöillä tai ryhmillä erilaiset. Westenin (1985) mukaan kolme ensimmäistä tekijää kertovat kaiken olennaisen mahdollisuuksien tasa-arvosta ja kun subjekti, objekti ja esteet tunnistetaan, ei ole tarpeen eritellä enää tasa-arvoa, koska nämä tekijät kertovat jo ketkä ovat tai keiden pitäisi olla tasa-arvoisia tietyn tavoitteen saavuttamiseksi ilman tiettyjen esteiden rajoituksia.

Lazenby (2016) on eri mieltä tästä ja hän pyrkii laajentamaan Westenin kuvausta mahdollisuuksien tasa-arvosta (s. 68). Lazenbyn (2016) mukaan mahdollisuuksien tasa-arvossa myös tasa-arvo on erillinen tekijä Westenin muiden tekijöiden ohella, ja siten muiden tekijöiden

ohella avoin tulkinnalle (s. 68). Lazenbyn tulkinnan mukaan Westen kuvailee tasa-arvoa absoluuttisena oikeutena tietyn tasoiseen mahdollisuuteen. Hän kritisoi tätä näkemystä ja korostaa että joissain tilanteissa on olennaisempaa pohtia yksilöiden välistä suhteellista oikeutta mahdollisuuteen. Sen sijaan että kaikilla on oikeus mahdollisuuden tiettyyn määrään, Lazenbyn mukaan tasa-arvoisempaa on mahdollisuuksien reilu jakaminen ja samat mahdollisuudet, jopa siinä tapauksessa, että kenelläkään ei ole ollenkaan mahdollisuutta tiettyyn asiaan (Lazenby, 2016, s. 68). Lazenby huomioi siis Westeniä paremmin eri yksilöiden ja ryhmien eroavat lähtökohdat. Westenillä (1985) mahdollisuuksien tasa-arvo tietyn asian suhteen saavuttaa, kun kaikilta poistetaan sama este, vaikka muuten lähtökohdat olisivat erilaiset, mutta tämä voi jättää todelliset mahdollisuudet osalla yksilöistä tai ryhmistä pieniksi.

Toisena kritiikkinä Westenin (1985) näkemykseen tasa-arvosta, Lazenby (2016) nostaa esiin arvojen merkityksen tasa-arvon käsitykseen, etenkin määritellesä tarkempia tulkintoja siitä (s. 68). Lazenbyn (2016) mukaan Westenin määritelmässä arvojen merkitys jää epäselväksi, mutta hänen tulkinnassaan ne ovat olennaisessa osassa, jotta mahdollisuuksien tasa-arvoa voidaan ymmärtää paremmin. Määrittämällä tarkemmin mahdollisuuksien tasa-arvolla tavoitellun arvon voidaan selittää, miksi mahdollisuuksien jakautuminen nimenomaan tasa-arvoisesti on tärkeää. Lazenby (2016) korostaa myös, että tavoitteen saavuttamisen kannalta relevantit esteet saadaan määriteltä tarkemmin vasta sen kautta, kun määritellään se, mitä tulosta tiettyyn tilanteeseen liittyvällä mahdollisuuksien tasa-arvolla tavoitellaan. Arvojen tunnistaminen on olennaista, koska Lazenbyn (2016) mukaan koulutuksellisten mahdollisuuksien tasa-arvoon liittyvissä keskusteluissa erilaisten tasa-arvon määritelmien ja tavoitteiden ristiriidat liittyvät nimenomaan arvoihin.

Lazenby (2016) esittelee kaksi hyvin laajaa kategoriaa, johon tavoiteltavat arvot kuuluvat. Ensimmäisenä on hyvään kohdistuvat arvot, johon kuuluu mitä tahansa hyväksi ajateltua tavoitetta. Näitä voisi olla esimerkiksi koulutuksen laadun parantaminen, tiedon lisääminen, hyvinvointi tai valtavasti muita hyvänä pidettyjä asioita. Lazenbyn (2016) mukaan toisena kategoriana on taas muut kuin hyvään liittyvät arvot, jotka yleensä toimivat hyvän tavoittelun keinoja rajoittavina. Tällaisia arvoja on esimerkiksi oikeudenmukaisuus, legitimizeetti ja suostumus (Lazenby, 2016, s. 69). Näistä etenkin oikeudenmukaisuus on kiinnostava käsite, jota on pohdittu paljon suhteessa koulutukselliseen tasa-arvoon.

Lazenbyn (2016) nostaa esiin esimerkin legitimitietistä, missä hallitus on saanut oikeutuksen syrjityn ryhmän suosimiselle korkeakoulun pääsykokeissa kansanäänestyksen perusteella. Tällöin legitimitietti sekä tukee tasa-arvon tavoittelua sallimalla positiivisen erityiskohtelun tietyille ryhmälle, mutta samalla rajoittaa sen keinoja, sillä hallituksen on sitouduttava kansanäänestyksen tuloksiin siinäkin tapauksessa, kun tiedossa olisi enemmän hyvää tuottava menettelytapa. Nämä arvot voivat siis tukea tasa-arvon tavoittelua, mutta sen lisäksi ne voivat luoda rajoituksia tasa-arvon tavoittelulle, sillä mitä tahansa ei voida tehdä hyvän tavoittelemisen nimissä. Mahdollisuuksien tasa-arvoa voidaan painottaa useampien kilpailevien arvojen avulla, jotka vaikuttavat eri tavalla siihen, miten tilanteessa tulisi toimia, jotta mahdollisuuksien tasa-arvo toteutuu. Tällaisessa tilanteessa täytyy pyrkiä määrittämään, mikä tai mitkä arvoista on olennaisimpia.

Lazenby (2016) ja Westen (1985) eivät pyri määrittelemään yhtä tiettyä käsitystä mahdollisuuksien tasa-arvolle koulutuksessa, vaan tarjoavat esittelemänsä kehyksen avulla useita suuntia sille. Määrittämällä tarkasti kohderyhmä, esteet, tavoitteet ja taustalla vaikuttavat arvot, voidaan arvioida tasa-arvoa erilaisissa tilanteissa ja yhteyksissä tarkemmin. Tasa-arvon avulla voidaan puhua monesta eri tavoitteesta ja samankin tavoitteen saavuttamiseksi voidaan korostaa hyvin erilaisia toimintatapoja. Painotuksina koulutuspolitiikassa on ollut esimerkiksi alueellinen tasa-arvo, joka on ajankohdasta ja asiayhteydestä riippuen saanut hyvin erilaisia painotuksia. Alueellista tasa-arvoa on painotettu esimerkiksi peruskoulutuksen kohdalla, jolloin on tavoiteltu kaikkien mahdollisuutta päästä peruskoulutuksen pariin asuinpaikasta riippumatta. Samaa ajatusta on myös sovellettu korkeakoulutukseen, mutta siellä se saa erilaisia merkityksiä, eikä peruskouluja ja yliopistoja olekaan järjestetty samalla tavalla. Korkeakoulutusta on pyritty enemmän keskittämään isoihin kaupunkeihin Suomen korkeakoulutuksen laadun parantamiseksi, mutta viime aikoina myös sen hajauttamista on ehdotettu maantieteellisen tasa-arvon ja syrjäisempien seutujen tukemisen nimissä (Liiten, 8.11.2021).

Molemmat näkemykset koulutuksen laajentamisesta ympäri Suomen ovat erityisesti Keskustan tai entisen Maalaisliiton ajamia näkemyksiä. Lampisen mukaan (1998) peruskoulun kehittämisen aikana Maalaisliitto puolusti sen rakentamista sosiaalidemokraattien kanssa. Koska kaikilla oli yhtäläiset oikeudet ja velvollisuudet yhteiskunnan jäsenenä, peruskoulun haluttiin valmistavan kaikkia yhtäläisesti niitä varten ja tasa-arvoisen koulutuksen nähtiin tukevan ennen kaikkea demokratiaa (Lampinen, 1998, s. 53). Jos seuraa Westenin (1985) ja Lazenbyn (2016) näkemystä, tavoitteena on ollut taata kaikille mahdollisuus oppia olennaisia taitoja yhteiskunnassa

toimimista varten ja siten vahvistaa demokratiaa. Subjektina on siis ollut kaikki peruskouluikäiset lapset ja olennaisina esteinä, jotka on haluttu poistaa, on ollut maantieteellinen sijainti luomalla laaja kouluverkko sekä sosiaalisen taustan vaikutus yhtenäistämällä koulutusta ja oppivelvollisuutta samanlaiseksi säädystä tai sukupuolesta riippumatta. Tässä näkemyksessä erityisen arvokasta ja tavoiteltavaa on demokratia, jonka tavoittelemiseksi vaaditaan kansan laajempaa kouluttamista.

Uudemmassa keskustalaisen tiede- ja kulttuuriministeri Antti Kurvisen esittämässä ajatuksessa yliopistojen toiminnan hajauttamisesta, tavoitteena on korkeakoulutuksen saavutettavuuden parantaminen vahvistamalla yliopistokeskusten roolia ja hajauttamalla oppialojen resursseja yhä useampiin korkeakouluihin, sekä syrjäisempien seutujen elinvoiman tukeminen muuttoliikennettä kaupunkiin vähentämällä (Liiten, 8.11.2021). Subjektina on siis korkeakoulukelpoiset ihmiset, etenkin korkeakoulukaupunkien ulkopuolella asuvat henkilöt. Poistettavana keskeisenä esteenä on taas maantieteellisen sijainnin vaikutus, joskin tässä perusteet vaatimukselle eivät ole yhtä vahvat kuin peruskoulutuksen parissa. Peruskouluikäiset eivät voi siirtyä koulutuksen perässä, ellei valtio maksa kokonaisuudessaan koululaisen asumiskustannuksia tai koko perhe muuta koulutuksen perässä. Vaikka lasten erottaminen perheistä ja siirtäminen koulutusinstituutioon saattaisi vähentää esimerkiksi sosioekonomisen taustan vaikutusta ja siten parantaa koulutuksellista tasa-arvoa, lasten erottamista perheistä ei yleensä pidetä parhaana vaihtoehtona muulloin, kuin huonoista kotioloista johtuen. Esimerkiksi Brighthouse ja Swift (2016) puolustavat perheen tärkeyttä ja korostavat perheen mahdollisuutta läheisiin keskinäisiin suhteisiin tasa-arvoa olennaisempaan. Koko perheen muuttaminen koulutuksen perässä voi puolestaan vaikeuttaa perheen työllistymistä ja taloudellista tilannetta. Korkeakoulutukseen puolestaan osallistuu yleensä aikuiset ihmiset, jotka selviytyvät myös yksin ja valtion on halvempaa tukea yksittäisiä henkilöitä koko perheen sijaan.

Toisaalta myös korkeakoulutuksessa on olennaista pohtia korkeakoulujen sijaintia. Korkeakoulutuspolitiikassa on sitouduttu siihen, että jokaisessa maakunnassa säilytetään jokin korkeakoulu (Pääministeri Sanna Marinin hallituksen ohjelma 2019). Yliopistokeskusten vahvistaminen ja yliopistojen hajauttaminen voivat jonkin verran lisätä korkeakoulutettujen määrää tuomalla yliopistoja lähemmäs potentiaalisten opiskelijoiden kotipaikkakuntia ja siten muuttaa yliopistokoulutusta saavutettavammaksi. Norin ja kollegoiden (2021) mukaan korkeakoulutuksen saavutettavuus on suhteellisen hyvä Suomessa, joskin ammattikorkeakoulut ovat yliopistoja helpommin saavutettavissa. Heidän mukaansa kaupunkilaiset ovat etenkin yliopistojen hakijoiden joukossa enemmän edustettuna, mikä voi johtua paremmista koulutusmahdollisuuksista

(esim. valmennuskurssien saatavuudesta) tai perhetaustan vaikutuksesta. Korkeammin koulutettujen lapset hakeutuvat todennäköisemmin korkeakoulutukseen sekä muuttavat herkemmin koulutuksen perässä. Ammattikorkeakoulut tasaavat enemmän perhetaustojen eroja, mutta yliopistoissa taustan vaikutus korostuu erityisesti (Nori ym., 2021, s. 39–46, 76–77, 79–80).

Aiemmat hajauttamistoimet ovat lisänneet koulutuksen saavutettavuutta ja vastanneet paremmin korkeakoulutuksen lisääntyneeseen kysyntään, johon uusien paikkojen lisääminen vanhoihin yliopistoihin ei riittänyt (Nevala, 2019, s. 81–82). 1950-luvulta alkaneiden hajauttamistoi-
mien seurauksena perustettiin useita yliopistoja eri puolelle Suomea, mukaan lukien Oulun yliopisto vuonna 1959 (Nevala, 2019). Toisaalta hajauttamisesta koulutuksen laatu voi kärsiä, sillä resursseja joudutaan jakamaan useamman toimipisteen välillä. Korkeakoulutuksen hajauttamista on myös aiemmin käytetty muuttoliikkeen hillitsemisessä ja maaseudun elinvoiman ylläpidossa (Nevala, 2019, s. 82). Muiden hajauttamista tukevien poliitikkojen lausuntojen perusteella (esimerkiksi Juha Pylväs Helsingin Sanomien mukaan; Aaltonen, 20.11.2021) hajauttamisen taustalla vaikuttavana ajatuksena näyttää edelleen saavutettavuuden lisäksi olevan se, että maaseudun asuttaminen ja elinvoimaisuus on tärkeää, minkä takia muuttoliikettä korkeakoulutuksen perässä tulisi ehkäistä. Tällöin yliopistojen hajauttamisella saadaan ratkaistua koulutuksen alueen ulkopuolisia ongelmia.

Peruskoulutuksen rakentamisen aikaan todettiin alueellisen tasa-arvon tavoittelu olennaiseksi tekijäksi niiden tavoitteiden kannalta, joita peruskoululla haluttiin saavuttaa. Korkeakoulutuksessa on tasapainoiltu hajauttamisen ja keskittämisen välillä jo pidemmän aikaa (Nevala, 2019). Hajauttamisen etuna on korkeakoulutuksen saavuttavuuden lisääminen ja korkeakoulukaupunkeja ympäröivän alueen elinvoima. Haittana on kuitenkin resurssien jakaminen pienempiin osiin, jolloin korkeakoulutuksen laatu voi kärsiä. Keskittämisen etuna taas on resurssien tarkka kohdistaminen, mutta haittana voi olla puolestaan liiallinen korkeakoulutuksen yksipuolistuminen. Kilpailevina vaihtoehtoina on siis kaksi hyvää tavoitetta. Se millaisen painotuksen vaihtoehdot saavat, tulee ratkaista sen mukaan, millaisena korkeakoulutuksen tarkoitus nähdään ja mitä arvoa se tuottaa. Harkittavana on myös se, voiko saman tavoitteen saavuttaa muilla keinoilla. Voiko esimerkiksi etätyöskentelyä kehittämällä tuoda korkeakoulutusta joustavammaksi ja saavutettavammaksi tai onko maaseudun elinvoiman takaaminen korkeakoulutuksen tehtävä vai pitäisikö sitä tukea ennemmin joillain toisilla menetelmillä?

Tämä alueellisen tasa-arvon kehittämiseen liittyvä esimerkki havainnollistaa moninaiset, koulutuksellisen tasa-arvon tavoitteen taustalla vaikuttavat ja huomioitavat asiat. Westenin (1985)

ja Lazenbyn (2016) kehys auttaa tuomaan esiin piiloiset vaikutukset ja arvioimaan tavoitetta ja sen motiiveja. Heidän ajatuksiaan seuraamalla voidaan arvioida tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistämistä myös paljon pienemmässä kontekstissa, kuten koulun sisäisten käytäntöjen arvioimisessa, koko koulutusjärjestelmän kehittämisen lisäksi. Malli tukee tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistämisen suuntaamista ja tavoitteiden arviointia käytännössä ja huomioi hyvin sen moniulotteisen, muuttuvan ja kontekstisidonnaisen luonteen.

2.2.2 Tulosten tasa-arvo ja kasvatuksen rooli tasa-arvon tavoittelussa

Lazenby (2016) tarkastelee myös kasvatuksen roolia suhteessa mahdollisuuksien tasa-arvoon. Hänen mukaansa kasvatusta voi olla mahdollisuuksien tasa-arvon kohteena, jolloin tavoitteena on taata kaikille yhdenvertaiset mahdollisuudet kasvatukseen ja koulutukseen saamiseen (Lazenby, 2016). Tässä tapauksessa kasvatusta nähdään itsestään arvokkaana ja tavoiteltavana asiana (Meyer, 2014). Toinen rooli kasvatukselle ja koulutukselle on toimia välineenä mahdollisuuksien tasa-arvon saavuttamiseen kasvatukseen ja koulutukseen alueen ulkopuolella, eli esimerkiksi työelämässä (Lazenby, 2016). Kasvatuksella ja koulutuksella on siis instrumentaalinen arvo toimia eroja tasaavana (Meyer, 2014). Lazenby (2016) yhdistää molemmat mahdollisuuksien tasa-arvoon, jossa mahdollisuudet kohdistuvat eri vaiheisiin ja osa-alueisiin ihmisen elämänpolusta, mutta tätä voisi nimittää myös eri tavalla.

Mahdollisuuksien tasa-arvo on eroteltu myös radikaalimmasta näkemyksestä tulosten tasa-arvosta tai niin kutsutusta tosiasiallisesta tasa-arvosta (Ahonen, 2003, s. 145). Tulosten tasa-arvo sisältää syrjimättömyyden lisäksi tasa-arvotoimet, joilla pyritään tasaamaan eroja lopputuloksessa tukemalla heikommassa asemassa olevia (Kantola ym. 2012, s. 8–14). Siinä samanlaisille halutaan taata yhtäläiset mahdollisuudet ja oikeudet samanlaiseen kohteluun, mutta tavoitteena on myös prosessin lopputuloksen samanlaisuus (Kantola ym., 2012, s. 14; Winch & Gingell, 2008, s. 76). Lopputulosten tasa-arvoon kuuluu esimerkiksi tavoite palkkatasa-arvosta samanlaisten töiden kesken. Winch ja Gingell (2008) kuvaavat tulosten tasa-arvon määritelmäksi sitä, että kaikkien kesken jaetaan samat niukat resurssit tai haluttavat lopputulokset, esimerkiksi koulutuksessa sama stipendi tai arvosana (s. 76). Lopputulosten tasa-arvo näyttäytyy myös täsmälleen saman tuloksen antamisen lisäksi tasa-arvon laajemmaksi, radikaaliksi näkemykseksi tai ihannetilanteeksi, jossa kaikki voivat päästä eri lähtökohdista huolimatta samaan lopputulokseen, ja jossa pyritään poistamaan kaikki esteet kouluttautumisen tieltä (Laiho, 2013, s. 29). Pyrkimys tosiasialliseen tasa-arvoon yhdistyy tasa-arvon laajaan tulkintaan.

Mahdollisuuksien tasa-arvoa on kutsuttu etenkin kritiikkinä muodolliseksi tasa-arvoksi (Kalahti & Varjo, 2012, s. 43; Kantola ym., 2012), sillä sen ei ole koettu riittävästi tukevan tasa-arvon tavoittelua, vaan avaa näennäisesti mahdollisuudet samaan tavoitteeseen, jota kaikki eivät kuitenkaan voi todellisuudessa tavoittaa isompien, huomiotta jäävien esteiden vuoksi. Kaikkeimmillaan mahdollisuuksien tasa-arvo voidaan nähdä vain tiettyjen muodollisten esteiden, kuten lainsäädännön asettamien esteiden puuttumisena (Antikainen ym., 2021, s. 368). Muodollinen tasa-arvo tai tasa-arvon suppea tulkinta ja Lazenbyn mahdollisuuksien tasa-arvo koulutukseen tarkoittavat siis sitä, että poistetaan esteet koulutukseen pääsyyn, mutta koulutuksen myötä tulevia eroja ei välttämättä koeta tasa-arvo-ongelmina. Lazenbyn kuvailema koulutus tasa-arvon saavuttamisen välineenä puolestaan yhdistyy enemmän laajempaan näkemykseen koulutuksellisesta tasa-arvosta, johon sisältyy tosiasiallisen eli tulosten tasa-arvon tavoitetta, sillä koulutuksella pyritään tasaamaan erilaisia lähtökohtia ja tavoitella tasa-arvoisempaa yhteiskuntaa.

Meyer (2014) painottaa mahdollisuuksien tasa-arvon käyttämistä koulutuksen parissa tulosten tasa-arvon sijaan. Hänen mukaansa tasa-arvoisia tuloksia ei ole mahdollista saavuttaa ilman, että huononnetaan paremmin pärjäävien tuloksia. Meyerin (2014) mukaan tulosten tasa-arvossa ei myöskään huomioida riittävän hyvin kasvatettavan omaa vaikutusta omaan oppimisprosessiinsa, vaan olettaa osin sen tapahtuvan automaattisesti (s. 4–5). Meyerin kritiikki on aiheellinen sillä täsmälleen samanlaisia tuloksia ei voida koskaan odottaa. Sivistysprosessi on kuitenkin aina avoin ja ennalta-arvaamaton (Siljander, 2014). Myös samanlaisten tulosten tavoittelulle on kuitenkin tarpeensa koulutuksen parissa ja Antikaisen ja kollegoiden (2021) mukaan pohjoismaisessa keskustelussa koulutusmahdollisuuksien tasa-arvon käsitteeseen on myös sisällynyt piirteitä laajasta ja radikaalista tulkinnasta (s. 368). Viitteitä tulosten tasa-arvon tavoitteluun ilmenee esimerkiksi pyrkimyksissä pienentää tyttöjen ja poikien välisiä eroja oppimistuloksissa tai vaikuttaa sukupuolittuneisiin oppiainevalintoihin ja koulutusalojen eriytymiseen (Laiho, 2013, s. 36–37). Täsmälleen samojen tulosten sijaan voi olla myös riittävää heikompien tukeminen ja aiheettomien erojen kaventaminen, jolloin parempien tuloksia ei tarvitse heikentää.

Kumpaakin näkemystä, sekä suppeaa, että laajaa tai radikaalia tulkintaa tasa-arvosta on puolustettu koulutuspolitiikassa ja molempia näkemyksiä myös hyödynnetään Suomen koulutusjärjestelmässä. Ne painottuvat kuitenkin eri tavalla koulutusjärjestelmässä. Laajempaa koulutuksellista tasa-arvokäsitystä tarvitaan ja hyödynnetään erityisesti pakollisen oppivelvollisuuden parissa. Peruskoulutuksessa opetetaan keskeiset tiedot ja taidot, välitetään kulttuurillisia resursseja ja tuetaan persoonallisuuden kehittymistä, mikä on olennaista yhteiskunnassa toimimista

ja elämistä varten, ja minkä vuoksi peruskoulutus on usein asetettu kaikkien oikeudeksi ja kaikille pakolliseksi (Gosepath, 2014, s. 102). Gosepath (2014) korostaa tulosten tasa-arvon tavoittelua peruskoulutuksessa, sillä tavoitteena on kaikille samojen keskeisten tietojen ja taitojen opettaminen, kuten lukutaidon, laskutaidon ja muiden perustaitojen (s. 102). Mahdollisuuksien tasa-arvon ja etenkin meriittien korostaminen koulutusmahdollisuuksissa ei ole riittävää, koska näiden perustaitojen oppiminen on tärkeää kaikille (Gosepath, 2014, s. 102). Peruskoulutuksessa tarjotaankin enemmän tukitoimia koulun käymisen avuksi, sekä esimerkiksi arviointia on yhdenmukaistettu, jotta voidaan varmistaa, että kaikki valmistuvat riittävillä taidoilla peruskoulusta ja arvosanat ovat vertailukelpoisempia eri koulujen välillä (OPH, 31.12.2020).

Mahdollisuuksien tasa-arvoa käytetään paljon laajemmin pedagogisissa instituutioissa, mutta se saa tulosten tasa-arvoa isomman painotuksen etenkin korkeammilla koulutustasoilla, jotka ovat alempia koulutustasoja kilpailullisempia (Gosepath, 2014, s. 103). Ylemmillä koulutustasoilla tapahtuu enemmän siivilöintiä ja oppilaat jakautuvat taitojen ja kiinnostuksen mukaan eri aloille, joko työelämässä tai korkeakoulutuksessa. Toisin kun peruskoulutuksessa, korkeakoulutuksessa koulutuspaikka täytyy ansaita taidoilla ja kovalla työllä, eikä kaikkia oppilaita tueta koulutuksen loppuun asti, sillä se ei ole tarpeen yhteiskunnan työnjaon suhteen. Olenaisempaa on huolehtia siitä, että hakeutuminen ja pääsy aloille tapahtuu todella taitojen ja yksilöllisten valintojen perusteella eikä epäolennaiset asiat tai ominaisuudet estä halutulle alalle pääsyä. Mahdollisuuksien tasa-arvo toimii paremmin erityisesti korkeammilla koulutustasoilla, sillä koulutuspolkuun tulee enemmän joustavuutta, valinnanvapautta ja kilpailua, mikä tuottaa väistämättä eroja tuloksiin (Gosepath, 2014, s. 103–104). Parempien koulutuspaikkojen, töiden, palkkojen ja asemien tasaisen jakamisen sijaan koetaan myös oikeudenmukaisemmaksi järjestelmä, jossa kaikki voivat niitä tavoitella, mutta alalla kyvykkäämmillä on paremmat mahdollisuudet niiden saavuttamiseen (Gosepath, 2014, s. 104).

Mahdollisuuksien tasa-arvoa ja tulosten tasa-arvoa on korostettu eri aikoina eri tavalla koulutuspolitiikassa. Mahdollisuuksien tasa-arvo on ollut voimakkaasti esillä etenkin koulutusjärjestelmän rakentamisen aikoina. On tavoiteltu tasa-arvoista mahdollisuutta osallistua koulutukseen riippumatta maantieteellisestä sijainnista tai sosioekonomisesta taustasta. Tulosten tasa-arvoa painotettiin puolestaan Suomessa etenkin 1960–1970-luvuilla, jolloin tasa-arvoa ajettiin erityisen voimakkaasti koulutuspolitiikassa ja vaadittiin erilaisia tukitoimia heikommin pärjääville oppilaille (Ahonen, 2003, s. 109, 124–125, 145). Tulosten tasa-arvon tavoittelua voidaan löytää edelleen lainsäädännöstä ja koulutuspolitiikan tavoitteista, mutta myös mahdollisuuksien tasa-arvo on saanut erityistä painotusta uudelleen 1990-luvulta alkaen. Tällöin tosin painotusta

innosti uusliberalismi ja yksilön vapauksien korostaminen. Samalla myös koululle annettiin hieman enemmän instrumentaalinen tehtävä yksilöiden oman kilpailukyvyn kehittämiseen ja haluttiin korostaa mahdollisuuksien tasa-arvoa tämän tavoitteen keinona. Koulutus toimii edelleen myös välineenä koulutuksen ulkopuolisen tasa-arvon parantamiseen, mutta uusliberalismin myötä korostuu enemmän koulutuksen välineellinen arvo yksilöllisten erojen kehittäjänä. Koulutuksellisen tasa-arvon käsitteen muuttumista Suomen koulutuspolitiikassa käsitellään vielä tarkemmin 4. luvussa.

Lazenbyn (2016) ja Westenin (1985) määritelmät selkeyttävät sitä, mitä tulee ottaa huomioon tasa-arvosta puhuttaessa. Ongelmana yleisessä tasa-arvotietämissä on usein se, että se on melko epäselvää (Kalalahti & Varjo, 2012, 40; Kantola ym., 2020; Laiho, 2013, s. 39; Lazenby, 2016). Tasa-arvo on hyväksytty yleisesti tavoiteltavana asiana, mutta sen saavuttamisen keinoja tai sen tavoittelua motivoivia syitä ei osata välttämättä määritellä. Saadessaan itseisarvon aseman, sen tavoittelua ei välttämättä koeta edes tarpeelliseksi perustella tai sisältöä analysoida syvemmin (Kalalahti & Varjo, 2012, s. 40).

Vaikka Westen (1985) ja Lazenby (2016) puhuvatkin mahdollisuuksien tasa-arvosta, heidän määritelmänsä voi laajentaa lähestymään myös tulosten tasa-arvoa. Mitä tarkemmin määritellään ryhmät tai yksilöt, joille halutaan taata mahdollisuuksien tasa-arvo, ja tunnistetaan heihin vaikuttavat esteet, sitä tarkemmin tasa-arvotyötä saadaan kohdistettua. Esimerkiksi saadaan hyvin erilaisia tasa-arvotoimenpiteitä esteiden poistamiseksi, kun tavoitellaan yleisesti koulutustason nostamista kuin silloin, kun määritellään erikseen sukupuolen, etnisyyden, asuinpaikan, tai sosioekonomisen taustan vaikutusta koulutukseen hakeutumiseen. Saman objektin suhteen voidaan määrittää eri ryhmille omat esteet ja tukitoimenpiteet niiden ylittämiseksi sen sijaan, että määritellään kaikille yhteiset toimenpiteet. Tarkemmin kohdistetut tasa-arvotoimenpiteet ja ryhmien ja yksilöiden kohtelu heidän edellytystensä ja tarpeidensa mukaisesti antavat paremman mahdollisuuden erilaisille ihmisille tavoitella ja saavuttaa saman objektin (Antikainen ym., 2021, s. 368). Jos kaikki epäolennaiset esteet kouluttautumisen tieltä saadaan poistettua, aletaan vähitellen lähestyä myös tulosten tasa-arvoa.

Tasa-arvo ei ole aina ollut näin keskeisessä asemassa. Tasa-arvon tavoite on ajan saatossa vähitellen laajentunut koskemaan kaikkia. Aiemmin on esimerkiksi nähty riittäväksi, että samaan ryhmään kuuluvia kohdellaan yhtäläisesti, vaikka ryhmät itsessään ovat eriarvoisessa asemassa. Täten on voitu perustella useita hyvin epätasa-arvoisten olosuhteiden ylläpitämistä, esimerkiksi

vapaiden kansalaisten ja orjien erilaista kohtelua tai aristokraattien ja työläisten erilaisia koulutusmahdollisuuksia. Esimerkiksi Aristoteleella oikeudenmukaisuuden lähtökohtana on yhdenvertaisuus, mutta hänen mukaansa kaikki yksilöt eivät ole samanarvoisia (Nousiainen, 2012, s. 36). Koulutuksen parissa tasa-arvo on saanut keskeisen aseman, mutta kasvatustieteessä tasa-arvon saavutettavuutta tai täydellisen toteutumisen tarvetta on myös kyseenalaistettu (Antikainen ym., 2021, s. 368; Silvennoinen ym., 2016, s. 12), koska kaikilta osin täysin tasa-arvoinen koulutus ei välttämättä palvele parhaiten yhteiskunnan tai yksilöiden tarpeita. Eroja syntyy välttämättä, joten on olennaista välttää epäreiluja jaotteluja ja tulee huolehtia, että poikkeukset oikeuksissa tai kohtelussa on hyvin perusteltu. Tässä avuksi tulee Lazenbyn (2016) teoriassa muut kuin hyvään kohdistuvat arvot, joilla rajoitetaan tasa-arvon tavoittelua. Niiden avulla, etenkin oikeudenmukaisuuden mukaan, voidaan tarkastella paremmin sitä mitkä erottelut ovat oikeutettuja ja mitkä puolestaan eivät ole.

2.3 Oikeudenmukaisuus

Kun puhutaan tasa-arvosta kasvatuksen ja koulutuksen parissa, siihen liittyy vahvasti oikeudenmukaisuuden käsite. Ahosen (2003) mukaan oikeudenmukaisuuden käsite on usein koulutuksellisen tasa-arvon tausta-ajatuksena, mutta oikeudenmukaisuus ei kuitenkaan edellytä tasa-arvoa (s. 13). Tasa-arvon sisältyminen oikeudenmukaisuuteen ei Ahosen mukaan johdu siitä, että se olisi suoraan johdettavissa oikeudenmukaisuuden käsitteestä. Tasa-arvo nähdään osana oikeudenmukaisuutta siksi, että se on kehittynyt valistusajalta lähtien keskeiseksi arvoksi yhteiskunnassa (Ahonen, 2003, 13–14). Oikeudenmukaisuuden voi siis saavuttaa myös ilman tasa-arvoa, mutta yhteiskuntamme on kehittynyt siten, että ne usein yhdistetään. Myös Kantolan ja kollegoiden (2012) mukaan tasa-arvon käsitteeseen liittyy oikeudenmukaisen yhteiskunnan ihanne ja ajatus erilaisten resurssien tasa-arvoisesta jakautumisesta (s. 11). Brighthouse ja Swift (2014) puolestaan sijoittavat kasvatuksellisen tasa-arvon osaksi kasvatuksellista oikeudenmukaisuutta (s. 14). Oikeudenmukaisuus siis ei olisi heidän mukaansa vain taustavaikuttajana tai tasa-arvon tavoittelua rajoittavana keinona (kuten Lazenbylla, 2016), vaan tasa-arvo yhdessä muiden osatekijöiden kanssa muodostavat koulutuksellisen oikeudenmukaisuuden.

Oikeudenmukaisuus on kiinnostava käsite, koska se haastaa tasa-arvon vaatimusta koulutuksessa. Meyerin (2014) mukaan koulutuksella on keskeinen osa oikeudenmukaisuuden takaamisessa paitsi koulutusjärjestelmän sisällä, myös yhteiskunnassa, ja mahdollisuuksien tasa-arvo on vain yksi niistä oikeudenmukaisuuden vaatimuksista, joita koulutusjärjestelmän tulee taata.

Tasa-arvon lisäksi on muita oikeudenmukaisuuden vaatimuksia, jotka voivat kilpailla tasa-arvon kanssa tai tukea sitä. Lazenby (2016) liitti oikeudenmukaisuuden tasa-arvoon liittyvistä arvoista nimenomaan niiden arvojen joukkoon, jolla tasa-arvon tavoittelun keinoja yleensä rajoitetaan. Tasa-arvon avulla ei saa loukata esimerkiksi perheen oikeutta läheisiin keskinäisiin suhteisiin ja hyvään perhe-elämään, vaikka perhe tarjoaisi koulutusmahdollisuuksiin vaikuttavia etuja, jotka tuottavat eroja oppilaiden välille (Brighouse & Swift, 2014, s. 19–20, 23–24). Brighousen ja Swiftin (2014) mukaan oikeus hyvän perhe-elämän tavoitteluun on yksi tasa-arvon kanssa usein kilpailevista koulutuksellisen oikeudenmukaisuuden komponenteista. Toisaalta oikeudenmukaisuuden perusteella voi myös vaatia tasa-arvokäsityksen laajempaa käyttöä, jossa kaikille ei vaadita yhtäläistä kohtelua, vaan isompaa tukea heikommassa asemassa oleville reilumman ja tasa-arvoisemman tilanteen luomiseksi (Brighouse & Swift, 2014, s. 18–22). Brighousen ja Swiftin (2014) mukaan niiden tukeminen ja etusijalle asettaminen, joilla on entuudestaan heikoimmat mahdollisuudet kukoistavaan elämään, on myös koulutuksellisen oikeudenmukaisuuden osatekijä. Näiden lisäksi koulutuksellisen oikeudenmukaisuuden perusteiksi on määritelty esimerkiksi reiluus (Ahonen, 2003, s. 14). Oikeudenmukaisuutta ja siihen liittyviä muita perusteita voidaan siis käyttää määrittämään koulutuksellista tasa-arvoa.

Meyerin (2014) mukaan tulkinnoissa oikeudenmukaisuudesta koulutuksessa korostuu erityisesti kaksi eri näkemystä. Ensimmäisen näkemyksen kannattajat ovat egalitaristeja, eli he nostavat koulutuksellisen oikeudenmukaisuuden keskiöön yhtä hyvien koulutusmahdollisuuksien takaamisen kaikille (s. 3). Meyerin (2014) mukaan egalitaristisen näkemyksen kannattajat argumentoivat koulutuksen epätasaista jakautumista vastaan, koska heidän mukaansa se johtaa epäoikeudenmukaiseen kilpailuun sosiaalisista eduista (s. 5). Toisen näkemyksen kannattajien mukaan koulutuksellisessa oikeudenmukaisuudessa on mahdollisuuksien tasa-arvoa tärkeämpää antaa kaikille riittävästi koulutusta, että he pärjäävät elämässä (Meyer, 2014, s. 3). Siitä mikä on riittävästi koulutusta, on määritelty eri tavoin, mutta se on yhdistetty Meyerin (2014) mukaan mm. kykyyn osallistua poliittiseen elämään tai sosiaalisiin vuorovaikutuksiin muiden vertaisena. Yhteistä riittävyysnäkökulman kannattajilla on se, että tuetaan yhtäläistä koulutustasoa kaikille tiettyyn pisteeseen saakka, jonka jälkeen koulutuksellista eriarvoisuutta ei enää nähdä ongelmallisena (Brighouse & Swift, 2014, s. 27–28).

Vaikka näkemykset ovat jakautuneet kahteen koulukuntaan, ne eivät välttämättä ole kaikilta osin toistensa poissulkevia näkemyksiä, vaan niillä on jopa osittain päällekkäisiä vaatimuksia (Brighouse & Swift, 2014; Meyer 2014, s. 6). Riittävyysnäkökulman kannattajat eivät painota yhtä vahvasti tasa-arvoa kuin egalitaristit, mutta hekin pitävät tasa-arvon tiettyjä näkemyksiä

olennaisena riittävän koulutuksen saavuttamisessa (Meyer, 2014, s. 3). Egalitaristien Brighousen ja Swiftin (2014) mukaan riittävän koulutustason tarjoaminen on myös keskeinen koulutuksellisen oikeudenmukaisuuden vaatimus, mutta he vastustavat näkemystä, jossa se ymmärretään koulutuksellisen oikeudenmukaisuuden ainoaksi osatekijäksi ja korostavat tasa-arvon tarvetta koulutuksellisten resurssien tasaamisessa.

Etenkin riittävyysnäkökulmaa seuraamalla koulutuksellisen oikeudenmukaisuuden saavuttamiseksi, tasa-arvoa ei siis tarvitse edellyttää samalla tavalla kaikilla koulutusasteilla. Kuitenkin erityisesti varhaiskasvatuksessa ja peruskoulutuksessa, sen takaaminen tukee oikeudenmukaisen koulutuksen tavoitetta kummankin näkökulman edustajilla. Vaikka tasa-arvon vaatimus olisi vahva koulutuksessa myös ylemmillä koulutustasoilla, koulutuksen myötä syntyy väistämättä eroja yksilöllisten kykyjen, erilaisten resurssien, motivaation ja työpanoksen vuoksi ja täydellistä tasa-arvoa on vaikea tavoittaa mielekkäällä tavalla. Koulutusjärjestelmän ei kannata tarkoituksella estää yksilöllisten sivistysprosessien toteutumista ja heikentää oppimistuloksia, jotta kaikki olisivat samalla viivalla, vaan tavoitteena on prosessin tukeminen, yksilöllisten taitojen, kiinnostuksenkohteiden ja tavoitteiden löytäminen ja kehittäminen, jotta opiskelijat voivat suunnata omaa elämänpolkuaan. Koska eriarvoisuutta ei voi täysin poistaa, on varmistettava, että koulutusjärjestelmän kautta syntyvät eriarvoisuudet perustuvat reiluihin käytäntöihin, eli sellaisiin käytäntöihin, joissa ihmisiin liittyvien erinäisten ominaisuuksien, kuten sukupuolen, ihonvärin tai sosioekonomisen taustan, ei anneta vaikuttaa yksilön mahdollisuuksiin (Brighouse & Swift, 2014, s. 15).

Myös Benner (2020) käsittelee koulutuksellista oikeudenmukaisuutta, mutta hän ottaa erilaisen lähtökohdan kuin Meyer ja hänen kollegansa (2014) teoksessaan *Education, justice and the human good: fairness and equality in the education system*. Siinä missä Meyer (2014) pohtii oikeudenmukaisuutta suhteessa tasa-arvoon ja käsityksiin hyvästä, Benner (2020) tukeutuu päinvastaiseen oikeudenmukaisuuden määrittelyyn. Benner (2020) kyseenalaistaa oikeudenmukaisuuden perustelun idealistisilla ja utopistisilla positiivisiin arvoihin perustuvilla määritelmillä. Hän ehdottaakin lähestymään oikeudenmukaisuutta epäoikeudenmukaisuuden kautta. Bennerin (2020) mukaan oikeudenmukaisuudesta saa rakennettua selkeämmän kuvan määrittelemällä sen, mikä ei ole oikeudenmukaista, kuin kuvailemalla yleisesti hyviä asioita, joihin oikeudenmukaisuuden tulisi johtaa. Positiivisia määritelmiä oikeudenmukaisuudesta on hyödynnetty enemmän jo Aristoteleesta lähtien (Benner, 2020), ja epäilemättä myös positiivisten tavoitteiden määrittäminen on hyödyllistä teoreettisella tasolla, mutta käytännön toiminnassa oikeudenmukaisuuden tavoittelua voi helpottaa Bennerin ehdottama suunta. Hänen mukaansa

epäoikeudenmukaisuus tunnistetaan helpommin, koska sen aiheuttamat negatiiviset tunteet ovat positiivisia moraalikoodeja voimakkaampia (Benner, 2020).

Bennerin näkemys oikeudenmukaisuudesta on hyvin kiinnostava ja vastaavaa voisi miettiä myös tasa-arvon suhteen. Myös Westenin (1985) ja Lazenbyn (2016) määritelmissä olennaisena osana on esteiden, eli epätasa-arvoa aiheuttavien tekijöiden tunnistaminen positiivisen tavoitteen lisäksi. Kantolan (2012) mukaan tasa-arvoa on yleisesti muualla Euroopassa, esimerkiksi Euroopan Unionin lainsäädännössä, pyritty enemmän määrittelemään negatiivisen kautta, siis eriarvoisuuden ja syrjinnän poistamisen kautta (s. 16). Tällainen syrjimättömyyteen keskittyvä tasa-arvon suppea tai negatiivinen määritelmä tukee yksilöiden oikeuksien ja suojan vahvistumista ja vapautta toteuttaa itseään, mutta Kantola (2012) myös kritisoi tätä. Hänen mukaansa syrjinnän estäminen yksin ei ole välttämättä aina tehokkain keino tasa-arvon edistämiseen ja vain syrjinnän kysymyksiin keskittyminen voi vähentää tasa-arvon edistämiskeinojen käyttöä ja kehittämistä (s. 11–12).

Jotta tasa-arvoon liittyvä politiikka ja tasa-arvo- ja yhdenvertaisuustyön keinot säilyvät monipuolisempina, teoreettisella tasolla kannattaa säilyttää laajempi idealistinen ja positiivinen tasa-arvon tavoite, jota Benner (2020) kritisoi oikeudenmukaisuudesta. Toisaalta taas käytännön toiminnassa keskittyminen epätasa-arvoisuuteen ja negatiivisten käytäntöjen tunnistamiseen voi auttaa konkreettisten toimien suuntaamista. Esimerkiksi tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnittelussa edellytetään oppilaitosten tai työpaikkojen tasa-arvotilanteen arviointia ja eriarvoistavien tekijöiden tunnistamista ja toimenpiteiden suunnittelua niiden kehittämiseksi. Tavoitteiden suuntaaminen eriarvoisuutta tuottavien tekijöiden tunnistamisella ei välttämättä tarkoita sitä, että keinot tasa-arvon lisäämiseksi täytyy olla vain syrjintää ehkäiseviä.

Erityisesti valistusajalta lähtien tasa-arvo on nostettu koulutuksellisen oikeudenmukaisuuden perusteeksi, ja siksi myös olennaiseksi koulutuksen tavoitteeksi (Ahonen, 2003, s. 14–15). Niiden välinen suhde ei ole kuitenkaan muuttumaton. Riippuen siitä mikä tasa-arvon määritelmä otetaan käyttöön, sitä tiukemmin tai löyhemmin tasa-arvon käsite sitoutuu oikeudenmukaisuuteen. Silloin kun korostetaan suppeinta käsitystä tasa-arvosta, myös sen yhteyttä oikeudenmukaisuuteen kritisoidaan useammin ja saatetaan nostaa muita asioita olennaisemmaksi oikeudenmukaisuuden kannalta. Tasa-arvon tarpeellisuutta koulutukselliseen oikeudenmukaisuuteen on siis myös kyseenalaistettu. Kasvatustieteessä on esitetty kritiikkiä sille voiko koulujärjestelmä olla koskaan tasa-arvoinen ja kannattaako sen edes olla sitä. Silvennoinen ym. (2016) siteeraa-

vat Monttia (2011), jonka mukaan koulutukseen kuuluu sisäänrakennettuna aina epätasa-arvoisten koulutussaavutusten tuottaminen ja vain epätasa-arvoisuuden määrä vaihtelee eri aikoina (s. 12).

Tasa-arvoisin koulutustasoista on peruskoulujärjestelmä, koska se on kaikille avoin ja pakollinen. Peruskoulutuksen jälkeen koulutusjärjestelmässä aletaan erikoistua enemmän ja koulujärjestelmä siivilöi oppilaita eri aloille ja koulutustasoille. Yhteiskunnan toimimisen kannalta ei ole kannattavaakaan, että kaikki saavat alusta loppuun asti samaa koulutusta vaan koulutuksen tehtävänä on hajauttaa oppilaita eri yhteiskunnan osiin ja auttaa tunnistamaan omia vahvuuksia, joiden avulla oppilaat osaavat itse suunnata opintopolkuaan. Koulutuksen tasaisen jakamisen sijaan on ehdotettu esimerkiksi oikeudenmukaisemmaksi järjestelmää, jossa mahdollisuudet ja resurssit jakautuvat taitojen, eli meritokratian mukaisesti tai painotettu enemmän yksilönvapauden tärkeyttä. Onkin olennaista pohtia millä perusteella tehty erilainen kohtelu on oikeutettua ja reilua.

3 Kasvatusteoreettiset perusteet tasa-arvolle

Tasa-arvo on nykyään melkeinpä itsestäänselvyys pidetty tavoite koulutuksessa, mutta aina näin ei ole ollut. Koulutus on aiemmin ollut hyvin rajatulle joukolle tarkoitettu. Perusteluita tasa-arvon painottamiselle koulutuksessa voidaan löytää valistusajan ajattelijoilta, joiden aikaan koulutusta alettiin vaatia yhä enenevässä määrin kaikkien saataville (Ahonen, 2003, s. 13–15). Tässä luvussa tarkastellaan tarkemmin mitä kasvatusteoreettisia perusteluita tasa-arvon koulutukseen tuomiseen on. Luvussa aloitetaan etenkin valistusajalla esitetyistä sivistyskykyisyyden ja täydellistymiskyvyn (*perfectibilité*) käsitteistä ja jatketaan koulutusekonomian parista nousseisiin teorioihin, joilla voidaan perustella tasa-arvon tavoittelua. Lopuksi käsitellään vielä koulutuksen sosialisaatiofunktioita.

Tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden käsitteitä on pohdittu paljon myös suhteessa muihin yhteiskunnan osa-alueisiin, mutta kuten esimerkiksi Benner (2020) korostaa, koulutukselliselle oikeudenmukaisuudelle täytyy löytää omat perustelut kasvatustieteestä käsin, ettei koulutusjärjestelmä joudu alistumaan toisten yhteiskunnan osa-alueiden normien ja tavoitteiden alaiseksi tavoittelemaan oikeudenmukaisuutta, joka ei suuntaudu kasvatustieteeseen (s. 9–12). Myös koulutukselliselle tasa-arvolle pitää löytää samalla tavoin perusteita kasvatusteorioista, joita käsitellään seuraavaksi.

3.1 Moraalinen velvollisuus ihmisyyteen kasvattamista varten

Esimerkiksi Klaus Mollenhauer (1928–1998) ja Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) pohtivat koulutuksellista tasa-arvoa ja pyrkivät selittämään sitä sivistyskykyisyyden ja täydellistymiskyvyn avulla, joita tarkastellaan tässä kappaleessa. Valistusajan kasvatusteoreetikko Jean-Jacques Rousseau on koulutuksellisen tasa-arvon suhteen keskeinen, sillä hän on ottanut kantaa ihmisten eriarvoisuuteen ja käynnistänyt paljon siihen liittyvää keskustelua. Niin sanotussa Toisessa diskurssissaan eli kirjassaan *Tutkielma ihmisten eriarvoisuuden alkuperästä ja perusteista* (*Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, 1755), Rousseau pohtii ihmisten epätasa-arvoisuuden syitä.

Rousseau (2016) mukaan on kahdenlaista eriarvoisuutta, luonnollista tai fyysistä eriarvoisuutta, joka tekee ihmiset erilaisiksi ruumiillisilta ja henkisiltä ominaisuuksiltaan, sekä moraalista tai poliittista eriarvoisuutta, joka puolestaan vaikuttaa ihmisten välisiin suhteisiin, yhteiskunnalliseen asemaan, erilaisiin etuoikeuksiin sekä vallan ja rikkauksien jakautumiseen (s. 35).

Rousseaun mukaan ihmisten väliset eriarvoisuudet ovat alun perin olleet vain vähäisiä, mutta ne ovat kehittyneet ja vahvistuneet ihmisten oman toiminnan myötä (s. 25, 71, 107). Paljastaakseen eriarvoisuuden syitä, Rousseau tekee valistuneita oletuksia ihmisestä primitiivisenä luonnonolentona tai “villinä”, josta on riisuttu kaikki ihmisen itse luoma pois, ja vertailee sitä yhteiskunnalliseen ihmiseen (Kontio, 2012, s. 70–92; Rousseau, 2016, s. 35–37). Rousseau (2016) mukaan ihmisen erottaa luonnon olennoista etenkin vapaa tahto (s. 46–47). Luonnonolennot reagoivat välittömästi ärsykkeisiin, kun taas ihmisellä on mahdollisuus toimia omasta vapaudestaan käsin: ihminen ei ole eläimen tavoin pakotettu toimimaan luonnon määräämällä tavalla ja kykenee eläimiä pitkäjänteisempään ja suunnitelmallisempaan toimintaan (Rousseau, 2016, s. 46–50). Tiedostamalla oman vapautensa ihminen tiedostaa olevansa aktiivinen toimija ja ymmärtää mahdollisuutensa vaikuttaa omaan ympäristöönsä, itseensä ja tulevaisuuteensa (Kontio, 2012, s. 68–69).

Ihminen ei synny valmiina toimijana maailmaan vaan tarvitsee muita nisäkkäitä kauemmin huolenpitoa. Tätä syntymän jälkeistä avuttomuutta paikataan kyvyllä mukautua ja kehittyä sekä avoimuudella oppimiselle ja uusille kokemuksille (Mollenhauer, 2014, s. 60; Rinne ym., 2015, s. 18). Tämä itsensä kehittämisen kyky on myös se ominaisuus, mikä selvästi erottaa meidät eläimistä (Kontio, 2012, s. 69; Mollenhauer, 2014, s. 60; Rousseau, 2016, s. 47–48). Rousseau kutsuu tätä täydellistymiskyvyksi, jonka voi yhdistää myös Herbartin myöhemmin esittelemään sivistyskykyisyyden käsitteeseen (Kontio, 2012, s. 69). Samoin kun sivistyskykyisyys, täydellistymiskyky ilmenee vuorovaikutuksessa ihmisen ja maailman välillä ja sillä voidaan kuvata ihmisen kykyä ja halua itsensä kehittämiseen (Kontio, 2012, s. 70; Mollenhauer, 2014, s. 56–60; Siljander, 2014, s. 41–42). Täydellistymiskyky tai sivistyskykyisyys kuvaavat ihmisen plasztisuutta tai toisin sanottuna kykyä sopeutua uusiin olosuhteisiin (Kontio, 2012, s. 70; Siljander, 2014, s. 42).

Täydellistymiskyky ja sivistyskykyisyys ovat siis vuorovaikutuskäsitteitä, jotka ovat ihmisessä potentiaalina oppimiselle ja kehittymiselle, mutta ne tulevat havaittavaksi vain ulkoisten vaatimusten vaikutuksesta. Mollenhauer (2014) kuvailee sivistyskykyisyyttä lapsen luonnollisena taipumuksena muovautuvuuteen, jota vie eteenpäin kulttuuri ja kasvatust. Hän kuvailee sivistyskykyisyyttä vastauksena kulttuurin asettamaan haasteeseen ja siten pelkän sisäisen ominaisuuden sijaan, se on myös yksilön ja ympäristön suhteessa tuotettu. Mollenhauerin (2014) mukaan sivistyskykyisyyden avulla siirrytään subjektiviteetista intersubjektiviteettiin ja se tarjoaa kapasiteetin yhteiskuntaan osallistumiseen (s. 60).

Rousseau (2016) tarkastelee täydellistymiskykyä Mollenhaueria kauempana ihmisten varhaisessa historiassa. Hänen (2016) mukaansa ilman täydellistymiskykyä, ihminen olisi jäänyt primitiiviseen tilaan, jossa ihmisillä ei ollut kieltä tai yhteiskuntaa (s. 50–58, 71). Täydellistymiskyky yhdessä vapauden kanssa on siis luonut mahdollisuuden kulttuurin kehittämiseksi ja ihmisen siirtymiseksi luonnonolennosta yhteiskunnalliseksi ihmiseksi (Kontio, 2012, s. 70; Rousseau, 2016). Kuten sivistyskykyisyys, Rousseau (2016) täydellistymiskykykään ei tapahdu automaattisesti, vaan se vaatii ulkoisia vaikutuksia ja etenkin ihmiskunnan historian varhaisissa vaiheissa ihmisten ollessa primitiivisessä tilassa onnekkaitakin olosuhteita (s. 71). Sivistyskykyisyys ja täydellistymiskyky osoittavat siis paitsi tarpeen kasvatukselle, sillä ne eivät ilmene ilman vuorovaikutusta toisten ihmisten kanssa, myös perusedellytyksen sille, koska Siljanderin (2014) mukaan kasvatusta ei ole mahdollista, jos ei voida olettaa kasvatettavaa sivistyskykyiseksi.

Ilman kasvatusta tai kulttuurin vaikutusta ihminen voi edelleen jäädä primitiiviseen tilaan. Kontion (2012) mukaan täydellistymiskyvyn aktualisoituessa, ihminen jättää primitiivisen tilan taakseen (s. 70). Tässä on samankaltaista ajatusta kuin Siljanderin (2014) esittelemässä Johan Amos Comeniuksen (1592–1670) ja Immanuel Kantin (1724–1804) ideoissa, joiden mukaan ihminen tarvitsee kasvatusta ja sivistystä tullakseen ihmiseksi (s. 35–36, 40). Siljanderin (2014) mukaan teoksessaan *Suuri opetusoppi* vuodelta 1637 (suomennettu 1928) Comenius näki sivistyksen yleisenä ihmisyyteen liittyvänä velvoitteena, joka kuului kaikille eikä vain etuoikeutetuille ryhmille (s. 35). Kantin vuoden 1803 teoksessa *Über Pädagogik* puolestaan kuvataan sivistystä ihmisyyden idean toteutumisenä (Siljander, 2014, s. 37–38). Täydellistymiskyky tekee mahdolliseksi mahdollisuuden rationaaliseen itsemäärättelyyn ja itsenäiseen, vapaaseen toimintaan. Koska Rousseaulle vapaus on ihmisolemuksen ydin, myös sen mahdollistava täydellistymiskyky kuuluu erottamattomasti yksilöille ja lajille (Kontio, 2012, s. 70).

Näitä näkemyksiä inhimillisen toiminnan tai vapaaksi, autonomiseksi yksilöksi ja yhteisön jäseneksi kehittymisen mahdollistavasta täydellistymiskyvystä ja sivistyskykyisyydestä tukevat myös esimerkit lapsista, jotka ovat jääneet vaille kasvatusta ja koulutusta. Heidän oppimismahdollisuutensa ovat jääneet hyvin vähäisiksi joko siksi että he ovat kasvaneet yhteiskunnan ulkopuolella esimerkiksi eläinten huolehtimina tai koska muut ihmiset ovat tahallansa estäneet tai rajoittaneet ihmiskontakteja (Siljander, 2014, s. 45). Lapsuudessa saadun kasvatuksen puutteen vuoksi niin kutsutut villi- tai susilapset usein eivät osaa puhua ja reagoivat eläinten tavoin. Lapsia on saatettu hylätä metsään esimerkiksi erityistarpeiden vuoksi, jotka ovat voineet merkittävästi vaikeuttaa tai jopa estää olennaisten taitojen oppimista yhteiskunnassa toimimista

varten, mutta esimerkiksi Mollenhauerin (2014) kuvailemassa noin 16-vuotiaana löydetyn Kaspar Hauserin (1812–1833) tapauksessa syynä puutteellisille taidoille on nimenomaan yhteiskunnasta eristäminen ja kasvatuksen puute (s. 59). Päästyään takaisin ihmisten pariin, jotka pyrkivät opettamaan Kaspar Hauseria, hän oppi nopeasti puhumaan ja kirjoittamaan (Mollenhauer, 2014, s. 59). Tämän pohjalta voisi olettaa siis, että kasvatuksen on oltava kaikkien oikeus, sillä ilman sitä emme pääse osaksi yhteiskuntaa ja inhimillistä toimintaa. Koska kaikilla on potentiaali sivistykseen ja vapaa yhteiskunnassa toimiminen edellyttää kasvatusta, kaikilla pitäisi olla myös mahdollisuuksia sivistyskykyisyyttä esiin tuovaan kasvatukseen ja koulutukseen.

Mollenhauer (2014) vie pohdintaa sivistyskykyisyydestä vielä pidemmälle, sillä sivistyskykyisyyden yleisen käsityksen tulkinnan sijaan hän esittelee erityisesti sivistyskykyisyyden käsitysten kehittymistä ja niiden seurauksista kasvatustieteen teorioihin ja koulutuspolitiikkaan. Hänen mukaansa sivistyskykyisyyttä tarvittiin täydentämään kuvaa kasvatuksesta ja selittämään aukkoja teorioissa. Teoreetikot halusivat selittää lapsen luonnollista kykyä oppia, jotta sitä pystyttiin ohjaamaan hyödylliseen suuntaan (Mollenhauer, 2014, s. 56–57). Mollenhauerin (2014) mukaan keskeisinä kysymyksinä oli, miten lasten koulutusjärjestelmässä etenemisen aikana laskevaa motivaatiota voidaan pitää yllä ja mitä sivistyskykyisyys oikeastaan on (s. 56–57).

Mollenhauerin (2014) mukaan 1500-luvulla ajateltiin, että kaikilla ihmisillä on luontainen lahjakkuus, joka toteutui koulutuksen kautta. Eroja sivistyskykyisyydessä perusteltiin taas enemmän puutteella tahdonvoimassa, kuin fyysisillä eroilla tai puutteella sivistyskykyisyydessä, ja lapsen tahdonvoimaa piti vahvistaa pakottamisen kautta tai jopa ruumiillisten rangaistuksien avulla. Sivistyksen universaalius ja satunnainen lapsen sivistykseen pakottamiseen säilyivät kauan, koska vain pieni osa kansasta, jolla todennäköisesti oli valmiiksi voimakas usko ja halu koulutukseen, osallistuivat muodolliseen koulutukseen (Mollenhauer, 2014, s. 75–76). Mollenhauerin (2014) mukaan tilanne kuitenkin muuttui uskonpuhdistuksen myötä (s. 76–77). Niihin aikoihin koulujärjestelmää alettiin kehittää vastaamaan paremmin liiketoiminnan tarpeita ja Raamatun käännöksen myötä se tuli periaatteessa kaikkien saataville, joten lukutaidosta tuli olennaisempi taito. Myös opetusmetodeja pyrittiin kehittämään enemmän, kun sivistystä alkoi tavoitella muutamien etuoikeutettujen lisäksi useammat ihmiset (Mollenhauer, 2014, s. 77–79).

Mollenhauerin (2014) mukaan oppilaiden määrän iso lisääntyminen asetti 1500-luvun sivistyskykyisyyskäsitykset testiin. Kun aiemmin korostettiin sitä, että kaikki ovat tasa-arvoisia ja hei-

dän sivistyskykyisyydessään ei ole eroja, 1800-luvulle mennessä pystyttiin selvästi havaitsemaan merkittäviäkin eroja yksilöllisessä potentiaalissa (Mollenhauer, 2014, s. 79). Tästä seurasi kritiikkiä siitä, ettei kaikille kannatakaan opettaa kaikkea ja kasvatukseen ei tarvitse luoda keinotekoisesti tasa-arvoa. Erojen havaitsemisen myötä pohdittiin jopa sitä, että pitäisikö Comeniuksen ehdottama kaikille sovellettavan pedagogiikan ajatus hylätä ja eri yhteiskuntaluokille opettaa vain heille olennaiset taidot ja hyväksymään kohtalonsa (Mollenhauer, 2014, s. 80). Mollenhauerin (2014) mukaan ilmapiiri ei kuitenkaan ollut tällaiselle ajatukselle otollinen Ranskan suuren vallankumouksen ja kapitalistisen yhteiskunnan kehittymisen aikaan. Vallalla oli ajatus siitä, että kaikki ansaitsevat yhdenvertaiset koulutukselliset mahdollisuudet, koska kaikki on varustettu tasa-arvoisesti sivistyskykyisyydellä. Tämä ratkaistiin siirtymällä kohti valtioiden rahoittamia instituutioita, jotka tunnistavat oikeat erot sivistyskykyisyydessä, mutta myös tuovat sivistyksen mahdollisuuden kaikkien saataville (Mollenhauer, 2014, s. 79–81).

Mollenhauer (2014) esittelee myös Friedrich Schleiermacherin (1768–1834) pohdintaa koulutusjärjestelmän järjestämisestä sivistyskykyisyyskäsitysten mukaan. Mollenhauerin mukaan Schleiermacher on vuoden 1826 kasvatukseen liittyvillä luennoillaan pohtinut, jos kaikki eivät ole varustettu samanlaisella sivistyskykyisyydellä, voidaan luoda koulutusjärjestelmä, joka ei tarjoa kaikille samoja mahdollisuuksia, niin kutsutun älyllisten kykyjen ja sivistyskykyisyyden aristokratian (s. 81). Tällöin olisi pakko myöntää, ettei kaikkien ole mahdollista saavuttaa samaa tasoa jokaisessa asiassa. Ihmisiä eriarvoisesti kohteleva koulutusjärjestelmä kuitenkin vain auttaisi luomaan tai vahvistamaan kahden luokan sosiaalista järjestystä, jossa toiset pystyisivät aidosti kehittämään heidän yksilöllisiä taitojaan ja toiset taas säilyisivät erilaistumattomana massana (Mollenhauer, 2014, s. 81–82).

Eriarvoiset mahdollisuudet voisi hyväksyä helpommin, jos olisimme aidosti syntyneet erilaisina, mutta Mollenhauerin (2014) mukaan Schleiermacher korostaa, että erot sivistyksessä on aina myös ulkoisten olosuhteiden tulosta (s. 81). Rakentamalla koulutusjärjestelmän tasa-arvoiseksi ja antamalla kaikille mahdollisuudet sivistykseen, aiheutetaan Schleiermacherin mukaan vähemmän vahinkoa lapsille, kuin antamalla eriarvoisen koulutusjärjestelmän vain vahvistaa eriarvoisuutta yhteiskunnassa (Mollenhauer, 2014, s. 81–82). Kaikille koulutuksen takaavan koulutusjärjestelmän luominen oli tarpeellista myös siksi, että ennakolta ei voida arvioida kenenkään sivistyskykyisyyden määrää, vaan se ilmenee vasta kasvatustoiminnassa (Siljander, 2014, s. 42–45). Vaikka koulutuksen periytyvyydestä on edelleen todisteita Suomessa-

kin, ei ole kuitenkaan perusteltua rajata koulutusmahdollisuuksia sen perusteella, sillä sosio-ekonomisen taustan merkitys on viime vuosisadan aikana vähitellen pienentynyt (Antikainen ym., 2021, s. 124–127).

Tästä näkökulmasta kasvatuksesta koituu siis enemmän hyvää kuin haittaa, jos kaikille annetaan mahdollisuudet sivistykseen. Estämällä osallisuuden koulutukseen voidaan taas vahingoittaa syvästi ihmisten mahdollisuutta kehittyä yhteiskunnan täysivaltaisiksi ja itsenäisesti ajattelevaksi ja toimivaksi rationaaliseksi jäseneksi. Koulutuksellinen tasa-arvo on siis tärkeää, jotta kaikki voivat pyrkiä täyttämään potentiaalinsa sivistykseen. Kuitenkin käsitysten muutos sivistyskykyisyydestä kaikkien samanlaisena ominaisuutena jokaisen yksilölliseksi ja eritasoiseksi kyvyksi mahdollisti sen, että koulutuksen ei tarvitse olla samanlaista alusta loppuun eri oppilaille vaan jatkokoulutukseen voidaan osallistua oman sivistyskyvyn mukaisesti.

Vaikka täydellistymiskyky ja sivistyskykyisyys antavat mahdollisuuden yhteiskunnalliseen elämään osallistumiselle ja ihmisten kykyjen kehittämiseksi, Rousseau (2016) mukaan historiamme aikana täydellistymiskyky ei ole ollut yksinomaan ihmisten etuna, sillä yhteiskunnallisen toiminnan lisääntyessä, eriarvoisuus ihmisten välillä on voimistunut. Esimerkiksi ihmisten yhteisöille luomat käyttäytymissäännöt, lait ja hallintojärjestelmät, arvostukset ja vertailut ihmisten eri ominaisuuksien suhteen, omistusoikeudet ja sen myötä vallan ja vaurauden jako sekä riippuvaisuus toisista ihmisistä vaikuttavat eriarvoisuuksien kehittymiseen (Rousseau, 2016, s. 78–87, 99–100). Ihmisten luoman eriarvoisuuden myötä myös luonnolliset eriarvoisuudet tulivat näkyviksi ja niiden vaikutus korostui ja levisi (Rousseau, 2016, s. 84, 101). Ilman yhteisöä ja sen antamia vertailukohtia fyysisten eriarvoisuuksien vaikutus on pienempi. Toisaalta Rousseau (2016) määritelmä täydellistymiskyvystä ja eriarvoisuuden perusteista jättävät tilan muutokselle. Koska eriarvoisuus perustuu hänen mukaansa ennen kaikkea ihmisten toimintaan, eivät ole esimerkiksi pysyvä luonnollinen fakta tai lainalaisuus, sitä voidaan pyrkiä muuttamaan vaikuttamalla ihmisten toimintaan. Kasvatuksen ja kulttuurin ollessa keskeisiä täydellistymiskykyä ja sivistyskykyisyyttä aktivoivia tekijöitä, ne ovat myös olennaisessa osassa tasa-arvoisuuden tavoittelussa.

Rousseau (2016) ja Mollenhauerin (2014) kuvaukset täydellistymiskyvystä ja sivistyskykyisyydestä tarjoavat vahvan pohjan koulutuksellisen tasa-arvon tavoittelulle. Perusteet siis löytyvät sille, että kaikille pitäisi taata yhdenvertainen pääsy koulutukseen ja mahdollisuudet oman potentiaalinsa täyttämiseen. Seuraavaksi kysymyksiksi tulee, miten koulutus tulisi järjestää ja kuinka pitkä koulutus kaikkien pitäisi saada, jotta toiminta yhteiskunnassa mahdollistuu, sekä

miten kasvatuksella ja koulutuksella voidaan vaikuttaa eriarvoisuuksien vähentämiseen sekä tasa-arvon parantamiseen. Näihin keskitytään seuraavissa alaluvuissa.

3.2 Koulutuksen taloustieteen perusteita koulutukselliselle tasa-arvolle

Sivistyskykyisyyden lisäksi tasa-arvon tavoittelulle koulutuksessa löytyy myös muita perusteita kasvatustieteen parista. Sen lisäksi, että korostetaan koulutuksen kaikille tarjoamista, koska se on valtion moraalinen velvoite omia kansalaisiaan kohtaan ja oikeudenmukaisuuden ehto, taloustieteen parista koulutus alettiin nähdä myös keskeisenä sijoituksena valtion ja yksilöiden tulevaisuutta varten. Koulutuksellisella tasa-arvolla voidaan siis tavoitella paitsi oikeudenmukaisen käytäntöjä myös etuja yksilöille ja valtiolle. Modernin taloustieteen isä Adam Smith (1723–1790) esitti jo valistuksen aikaan ajatuksen siitä, että myös ihmiset ja heidän hankkimansa hyödylliset taidot ovat osa maan pääomaa, ja korosti kasvatuksen ja koulutuksen tärkeyttä yhteiskunnan kaikkien jäsenten menestymiseksi (Thomas, 2017; Schultz, 1961). Osin samaa ajatusta kansan koulutustason hyödyistä valtiolle seurasi Suomessa Johan Vilhelm Snellman (1806–1881), joka korosti kansan kouluttamista valtion edistämiseksi (Ahonen, 2003, s. 23–26; Siljander, 2017, s. 193–194).

Yleensä tasa-arvo joutuu kilpailemaan taloudellisen näkökulman tehokkuusajattelun kanssa, mutta tasa-arvon tavoittelu voi tukea myös taloudellisia tavoitteita (Heckman, 2011, s. 31). Kun alettiin kiinnostua enemmän koulutuksen vaikutuksista talouteen, saatiin myös uusia perusteita ja näkökulmia sille, miksi kansan laaja kouluttaminen kannattaa ja miten koulutus pitää järjestää. Yhtenä merkittävänä teoriana on inhimillisen pääoman teoria, joka selvensi koulutuksen roolia talouskasvun ja tuottavuuden lisäämisessä. Adam Smithin esittämät ajatukset koulutuksen taloudellisesta hyödyistä saivat uutta nostetta 1960-luvulla esimerkiksi Gary Beckerin (1930–2014) ja Theodore Schultzin (1902–1998) töiden myötä (Kontio & Sailer, 2017, s. 120; Woodhall, 1995, s. 24).

Inhimillisellä pääomalla tarkoitetaan yksilöön kietoutuvia kykyjä tai ominaisuuksia, joita voidaan erilaisilla investoinneilla kehittää ja jotka vaikuttavat yksilön asemaan työmarkkinoilla (Belfield, 2000 s.16–20; Kontio & Sailer, 2017, s. 119–120). Inhimillistä pääomaa ovat sellaiset tiedot, taidot ja muut ihmisen kyvyt, jotka vaikuttavat yksilön kykyyn tehdä tuottavaa työtä ja ne eivät ole synnynnäisiä, vaan niitä voidaan luoda ja lisätä eri tavoilla (Belfield, 2000; Schultz, 1961). Inhimilliseen pääomaan voi investoida esimerkiksi panostamalla terveyteen tai muuttamalla parempien työmahdollisuuksien perässä, mutta myös erityisesti koulutuksen avulla

(Schultz, 1961). Inhimillistä pääomaa voi kerryttää useilla koulutusmuodoilla, kuten työssä oppimisella ja lisäkoulutuksilla, mutta virallisella koulutuksella on erityisen keskeinen rooli ekonominen potentiaalin muuttamisessa työelämässä tarvittaviksi kyvyiksi (Kontio & Sailer, 2017, s. 119; Schultz, 1961, s. 9).

Kontio ja Sailer (2017) kuvailevat inhimillisen pääoman teorian ytimeksi tuottavuusteesin, jonka mukaan koulutukseen käytettyjen kulujen sekä saadun inhimillisen pääoman välillä on suora yhteys (s. 119–120). Tämän teorian mukaan koulutus on kulutuksen lisäksi investointi, sillä koulutukseen käytettyjä kustannuksia voidaan odottaa tulevaisuudessa usein takaisin kohonneiden ansioiden ja paremman työmarkkina-aseman ansiosta (Belfield, 2000, s. 18; Woodhall, 1995, s. 24). Ensinäkemältä teoria on hyvin uskottava, sillä todisteita kohonneen koulutustason vaikutuksista, voidaan nähdä melkein kaikissa kehittyneissä valtioissa (Kontio & Sailer, 2017, s. 120; Levin, 1995, s. 14). Suomessakin palkkavertailut viittaavat siihen, että korkeampi koulutus tuottaa työelämässä myös korkeampia ansioita. Carnoy (1995) kuitenkin huomauttaa, ettei kouluttautumisen ja lisääntyneen tuottavuuden kausaalille suhteelle ole löytynyt todisteita. Sen sijaan korkeampien palkkojen on havaittu korreloivan korkeamman koulutustason kanssa ja koulutusinvestointien taloudellisten palautusten olevan parempia työpajoissa, joissa käskyjen seuraamisen sijaan vaaditaan päätöstentekoa ja arviointikykyä (Carnoy, 1995, s. 2–3).

Inhimillisen pääoman teoria selittää siis miksi yksilön kannattaa investoida koulutukseen. Yksilöiden kannattaa panostaa inhimilliseen pääomaan, koska se voi auttaa nostamaan omaa asemaa yhteiskunnassa ja auttaa kilpailemaan työpaikoista, palkoista, statuksesta ja muista yhteiskunnan tarjoamista hyödyistä (Woodhall, 1995, s. 25). Teorian mukaan korkeamman koulutustason myötä ihmisen työn laatu kehittyy ja tuottavuus lisääntyy (Schultz, 1961, s. 8). Koulutusinvestoinnit tekevät yksilön taidoista myös harvinaisemman työmarkkinoilla, sillä kaikki eivät kouluttaudu yhtä pitkälle ja opiskele samoja asioita. Taloudellisten etujen lisäksi koulutus voi tuottaa yksilölle myös muita, hankalammin arvioitavia etuja, kuten positiivisia vaikutuksia terveyteen, eliniänodotteeseen, onnellisuuteen ja hyvinvointiin (Belfield, 2000, s. 17–18; McMahon, 2010; Wolfe, 1995, s. 160–161). Wolfen (1995) mukaan koulutus lisää ihmisten tietoja ja tiedonhankintakykyä, jotka auttavat tekemään parempia valintoja myös koulutuksen ja työn ulkopuolella. Itseensä investoimalla voidaan laajentaa omia mahdollisuuksia ja parantaa hyvinvointia (Schultz, 1961). Yksilöllisiin hyötyihin kuuluvat myös koulutuksen vaikutukset perheeseen. Oman terveyden lisäksi vanhempien koulutuksella on positiivinen vaikutus koko perheen terveyteen (Wolfe, 1995, s. 160). Muita vaikutuksia koulutuksesta perheelle ovat muun muassa

pienempi lapsikuolleisuus, lasten kognitiivisten kykyjen parantunut kehitys, sekä vanhempien koulutustason periytyminen lapsille (McMahon, 2010, s. 69).

Yksilön näkökulmasta inhimillisen pääoman teoriaan ei sisälly suoraan tasa-arvon vaatimusta, sillä se toimii enemmän kilpailukyvyn kehittäjänä sekä ansioihin ja työmarkkina-asemaan syntyvien erojen selittävänä tekijänä. Inhimillisen pääoman teoriaa on käytetty jopa selittämään epätasa-arvoisia rakenteita, kuten työelämän segregatiota, jossa naisten heikompaa pärjäämistä työmarkkinoilla selitettiin huonommilla koulutusinvestoinneilla (Euroopan komission Työllisyys, sosiaaliasiat ja osallisuus -pääosasto ym., 2009). Etenkin oikeudenmukaisuuden näkökulmasta inhimilliseen pääoman teoriaan voidaan vedota, kun halutaan argumentoida tasa-arvoisten koulutusmahdollisuuksien puolesta. Yhteiskunnan erilaiset edut, palkat ja asemat jakautuvat eri tavalla ja inhimillisen pääoman teorian mukaan koulutus on olennaisena keinona niiden saavuttamiseksi. Se, että toiset saavat erilaista koulutusta vain taustansa, taloudellisen tilanteensa tai tiettyjen ominaisuuksien, kuten sukupuolen tai etnisyyden perusteella, aiheuttaa eroja ihmisten kykyyn kilpailla näistä erilaisista palkinnoista ja tuottaa epäreilua etua niille, jotka saavat parempaa koulutusta (Brighouse & Swift, 2016, s. 15). Jotta kaikki saavat mahdollisuuden kartuttaa inhimillistä pääomaa ja pystyvät kilpailemaan eri eduista, kaikille pitäisi taata tasa-arvoiset koulutusmahdollisuudet.

Inhimillisellä pääomalla on positiivisia vaikutuksia paitsi yksilön omaan työmarkkina-asemaan ja ansioihin myös laajemmin yhteiskuntaan ja työmarkkinoihin (Belfield, 2000, s. 1; Woodhall, 1995, s. 25). Investoiminen taloudellisesti arvokkaihin tuottaviin kykyihin vaikuttaa merkittävästi myös valtioiden kilpailukyvyn lisäämisessä, joten valtioiden kannattaa tukea yksilöiden koulutusvalintoja ja -mahdollisuuksia (Belfield, 2000; Brighouse & Swift, 2014, s. 15; Schultz, 1961, s. 2–3). Valtiot voivat kilpailla materiaalsen pääomansa avulla, kuten parempien luonnonvarojen avulla, tai kansalaistensa tuottaman työn avulla (Schultz, 1961). Nykyaikana parempia luonnonvaroja tai merkittävää kansalaisten määrän lisääntymistä on hankalampi haalia, mutta valtion pääomaa ja kilpailukykyä voidaan lisätä parantamalla työvoiman tuottavuutta laajemman koulutuksen avulla (Woodhall, 1995, s. 25). Carnoy (1995) mukaan tarve inhimillisen pääoman parantamiselle on lisääntynyt muutenkin kaikkialla maailmassa globalisaation ja kilpailun lisääntymisen myötä, sekä työelämän muuttuessa yhä enemmän tietoa ja viestintäteknologiaa korostavaksi. Valtiot tarvitsevat yhä enemmän työvoimaa, jolla on koulutuksen tuottama tietoa sekä kykyä sopeutua nopeisiin muutoksiin (Carnoy, 1995, s. 1).

Samoin kuin yksilöllä, mahdollisuuksien tasa-arvo ja kansan riittävä koulutustaso tuottaa yhteiskunnalle myös muita kuin suoria etuja talouteen. McMahon (2010) kuvailee koulutuksen ulkoisvaikutuksia, eli koulutuksen tuottamia julkisia hyötyjä, jotka leviävät yhteiskuntaan ja tuleville sukupolville. Ne ovat siis sellaisia etuja, jotka hyödyttävät myös muita kuin koulutukseen osallistujaa ja niiden vaikutuksia on vaikeampi ennakoida yksilöllisiä päätöksiä tehdessä (Wolfe, 1995, s. 159). McMahonin (2010) mukaan koulutuksen ulkoisvaikutuksista voi seurata talouteen, yhteiskuntaan ja yksilöihin sekä suoria että epäsuoria vaikutuksia, jotka ovat pääosin positiivisia. Hänen mukaansa koulutuksen ulkoisvaikutusten suoria vaikutuksia ovat hyödyt kansallisiin instituutioihin, jotka vaikuttavat hitaasti ja pitkäaikaisesti oikeusturvaan, demokratiaan, ihmisoikeuksiin ja poliittiseen vakauteen. Muita suoria hyötyjä ulkoisvaikutuksista ovat hyödyt pitkäikäisyyteen, epätasa-arvon, köyhyyden ja rikosten vähenemiseen, matalampiin terveydenhuolto- ja vankilakuluihin, ympäristölliseen kestävyys, sekä vaikutukset onnellisuuteen, sosiaaliseen pääomaan sekä tutkimuksista saatavin uusiin ideoihin ja sovelluksiin (kuten teknologisten saavutusten helpompi leviäminen) (McMahon, 2010).

Epäsuorat vaikutukset puolestaan McMahonin mukaan toimivat muiden tekijöiden kautta ja ajan myötä palautuvat lisäämään yksityisiä markkina- ja ei-markkinahyötyjä. Näitä epäsuoria vaikutuksia ovat mm. koulutuksen osallisuus parempaan hallintotapaan, poliittiseen vakauteen ja kaupankäyntiin, jotka puolestaan lisäävät epäsuorasti talouskasvua (McMahon, 2010). Ulkoisvaikutuksia voidaan saavuttaa vain laajalla peruskoulutuksella ja yksilöiden riittävällä investoinnilla jatkokoulutukseen, joten McMahonin (2010) mukaan saavuttaakseen ulkoisvaikutusten hyödyn, jatkokoulutuksen tulisi olla vähintään hieman yli 50 % julkisesti rahoitettua¹, jotta yksilöitä saadaan tuettua koulutuksen pariin riittävästi ja koulutuksen kalleudesta tai tuottojen epävarmuudesta johtuvaa ali-investointia saadaan vähennettyä.

Yksilölle kohdistuneista eduista leviää hyötyjä myös yhteiskunnalle. Wolfen (1995) mukaan isoimmat vaikutukset koulutuksesta tulevat yksilölle ja perheelle, mutta esimerkiksi vaikutukset terveyteen voivat vaikuttaa laajemminkin. Terveemmät ihmiset vähentävät tarttuvien tautien leviämistä, joutuvat olemaan pois töistä harvemmin sekä tarvitsevat vähemmän terveydenhuol-

¹ Lukuun sisältyy suorien kulujen, kuten lukukausimaksujen lisäksi epäsuoria kustannuksia, kuten kouluttautumiseen käytetty aika ja sen myötä menetetyt tulot (McMahon, 2010). Keskimäärin OECD-maissa korkeakoulutus on 66 % julkisesti rahoitettua ja Pohjoismaissa luku on lähempänä n. 80–90 %, mutta esimerkiksi Yhdysvalloissa, Japanissa, Iso-Britanniassa ja Australiassa yksityisen rahoituksen määrä on yli 60 % (OECD, 2021, Taulukko C3.1.). Toisin kuin McMahonilla, OECD:n taulukossa ei kuitenkaan huomioida koulutusjärjestelmien ulkopuolisia kuluja, kuten koulutuksen aikana menetettyjä tuloja ja asumiskustannuksia tai niihin myönnettyjä valtion tukia. Luvut voivat siis poiketa McMahonin arviosta, mutta antavat kuitenkin suuntaa rahoituksen määrästä.

topalveluita, jolloin terveydenhuollon kustannukset pienenevät ja työpaikkojen tuottavuus paranee (Wolfe, 1995, s. 160). Koulutuksen vaikutukset tuleville sukupolville voivat pienentää myös julkisia menoja, sillä korkeasti koulutettujen lapsilla on suurempi todennäköisyys terveellisempien elämäntapojen omaksumiseen ja koulussa pärjäämiseen ja pienempi todennäköisyys teinivanhemmuuteen, sosiaaliavustuksien tarpeeseen tai koulutuksen parista varhain putoamiseen (Wolfe, 1995, s. 160–161).

Yhteiskunnan kannalta tarkasteltuna inhimillinen pääoma puoltaa enemmän tasa-arvon tavoittelua, sillä kansan koulutustason nousu ja kaikille yhtäläisten koulutusmahdollisuuksien takaaminen tuottaa etua valtiolle ja sen kansalaisille. Marginsonin (2017) mukaan inhimillisen pääoman teoria levisi ympäri maailmaa samaan aikaan kun koulutuspolitiikassa painotettiin myös koulutuksen avulla saavutettavaa mahdollisuuksien tasa-arvoa ja nähtiin, että koulutuspolitiikan taloudelliset tavoitteet ja tasa-arvoa edistävät näkemykset tukivat toisiaan. Inhimillisen pääoman teoria antoi taloudellisen perustelun investoinneille koulutusmahdollisuuksien laajentamiseksi teorian lupaamien taloudellisten etujen vuoksi, ja tasa-arvoisten koulutusmahdollisuuksien lisääntyminen puolestaan auttaa varmistamaan, että koko kansan taloudellinen potentiaali saadaan hyötykäyttöön ja taloudellisia kykyjä kultivoitua (Marginson, 2017, s. 2).

Heckmanin (2011) mukaan epätasa-arvon vähentäminen koulutuksen avulla ja koulutusmahdollisuuksien takaaminen tukevat mahdollisimman suuren hyödyn saamista koulutusinvestoinnista. Nostamalla kansan koulutustasoa valtio saa lisättyä työvoimansa inhimillistä pääomaa ja sen myötä tehokkuutta ja tuottavuutta. Hänen mukaansa takaamalla puolestaan kaikille yhtäläiset koulutusmahdollisuudet varmistetaan, että kenenkään kyvyt eivät mene koulutuksen puutteen vuoksi hukkaan, vaan saadaan varmistettua mahdollisimman hyvät palautukset koulutukseen laitetuista investoinneista. Tasa-arvoa kannattaa tavoitella myös siksi, koska epätasa-arvoisuuden salliminen inhimillisten kykyjen kehittämisessä tuottaa negatiivisia sosiaalisia ja taloudellisia tuloksia (Heckman, 2011).

Woodhall (1995) siteeraa Psacharopoulosin (1973; 1981; 1985) tutkimuksia, joiden mukaan isoimmat palautukset saadaan laajan peruskoulutuksen myötä, mutta teoria kannusti myös koulutustason nostamista ja korkeakoulutukseen investointia, sillä jokaiselta koulutustasolta voidaan odottaa tuottoja investoinnista. Uudemmassa tutkimuksessa tuotot pienevät yhä etenkin maissa, joissa pääoma on noussut eniten, mutta edelleen koulutus on hyvä investointi (Psacharopoulos & Patrinos, 2018). Psacharopoulosin ja Patrinosin (2018) mukaan parhaimmat palau-

tukset investoinneista saadaan panostamalla eniten sinne missä ali-investointia on eniten ja kehittämisen kannattaa aloittaa alimmilta koulutustasoilta, sillä aikaisin annettu tuki parantaa tuloksia ja palautuksia investoinnista myös korkeammilla koulutustasoilla. Myös Heckman (2011) korostaa artikkelissaan erityisesti tukitoimenpiteitä kaikista huonoimmassa asemassa oleville. Hänen mukaansa saadaan taattua parhaat tuotot investoinnista, kun panostetaan varhaiskasvatukseen, joka tasoittaa taustan vaikutuksia. Varhain koettu eriarvoisuus ja epätasaarvoiset lähtökohdat tuottavat myös eroja tuloksiin ja eriarvoisuutta myöhemmin (Heckman, 2011). Varhaiskasvatukseen investoimisella on pitkät vaikutukset yksilön koulutuspolun muotoutumiseen. Investoiminen inhimilliseen pääomaan tuottaa yhteiskunnalle tilaisuuden epätasaarvon vähentämiseen, vain jos investoinnit pysyvät kasvavan kysynnän kanssa samassa tahdissa, muuten eriarvoisuus voi kasvaa (Psacharopoulos & Patrinos, 2018).

Vaikka inhimillisen pääoman teoria tarjoaa joitain perusteita tasa-arvoisen koulutuksen tavoitteluun, siitä voidaan löytää myös joitain vasta-argumentteja koulutukselliselle tasa-arvolle. Etenkin yksilön näkökulmaan vedoten inhimillisen pääoman teoriaa voidaan käyttää myös tasa-arvovaatimusten vastustamiseen, sillä syyt tulojen ja muiden yhteiskunnan palkkioiden epätasaisesta jakautumisesta voidaan johtaa yksilön omaksi epäonnistumiseksi tai valinnoista johtuviksi. Inhimillisen pääoman teoria olettaa, että ihmiset tekevät rationaalisia valintoja koulutuksen suhteen ja pyrkivät maksimoimaan omien investointien tuoton (Antikainen ym., 2021, s. 179, 393; Belfield, 2000, s. 30, 49–50; Mikkonen & Korhonen, 2018, s. 13). Inhimillinen pääoma kasvaa aktiivisella kouluttautumisella, kun taas heikompi pärjääminen työmarkkinoilla viittaa huonoon investointiin.

Marginsonin (2017) mukaan etenkin alkuvaiheessa inhimillisen pääoman teoriaa kehittelevien tutkijoiden joukossa eli optimismi siitä, että koulutuksen avulla saavutettava pääoma, meriitit ja kova työ syrjäyttävät pian muut menestykseen vaikuttavat tekijät. Menestys ei enää riippuisi sosioekonomisesta taustasta, vaan saavutetut johtuvat yksilön kyvyistä ja valinnoista (Marginson, 2017). Inhimillisen pääoman teorian parissa tätä näkemystä on sittemmin jouduttu täydentämään, sillä parempi koulutus ei aina johtanutkaan automaattisesti parempiin tuottoihin eikä sosioekonomisen taustan vaikutus ole poistunut, vaan jopa ajoittain kasvanut (Marginson, 2017). Pelkän koulutuksen lisäksi tuloihin voi vaikuttaa sosioekonomisen taustan lisäksi useat eri tekijät, esimerkiksi yksilön motivaatio tai älykkyys voivat vaikuttaa menestykseen (Solmon & Fagnano, 1995, s. 116). Koulutusvalintoihin vaikuttaa myös useita tekijöitä. Koulutusinvestointeja voi estää tai vaikeuttaa esimerkiksi yksilön taloudellinen tilanne ja investointien palau-

tusten ennakkoinnin vaikeus, mikä vähentää koulutushaluja. Rationaalisen valinnan malliin tukeutumisen seurauksena on koulutuspolitiikassa usein yksilön valinnanvapauksien korostaminen ja tukitoimenpiteet saavat pienemmän painotuksen.

Inhimillisen pääoman teoriaa on kritisoitu sen silotellusta yhteiskunta- ja ihmiskuvasta, joka ei tunnista erilaisista lähtökohdista johtuvaa vaikeutta päästä samaan asemaan samalla työmäärällä. Inhimillistä pääomaa kritisoimaan kehitettiin esimerkiksi segmentaatioteoria, jonka mukaan kaikki eivät saa samanlaisia palautuksia koulutusinvestoinneista, sillä työmarkkinat ovat jakautuneet segmentteihin, joiden välillä liikkuvuus on pieni (DeFreitas, 1995; Kontio & Sailer, 2017). Segmenttiteoriassa työmarkkinat ovat jakautuneet ensisijaisiin ja toissijaisiin työmarkkinoihin, jossa ensisijaisilla työmarkkinoilla on paremmat mahdollisuudet ja ansiot, vaikka toissijaisille markkinoille päätyvillä yksilöillä olisi samanlainen tuottavuus (DeFreitas, 1995, s. 39). Segmentaatioteorian jälkeen tuli myös radikaaliteoria, jonka mukaan koulu tuottaa erilaista opetusta taustasta riippuen ja erot koulutuksessa johtavat erilaisille työmarkkinoille (DeFreitas, 1995, s. 40). Etenkin jälkimmäisen pohjalta tulee vaatimus tarkastella paremmin koulun käytäntöjä, jotka voivat vaikuttaa työelämään siirtymisessä.

Myös siivilöintiteoria kehitettiin inhimillisen pääoman teorian kritiikiksi ja se on etenkin koulutuksellisen tasa-arvon näkökulmasta kiinnostava, sillä se haastaa sen vaatimusta. Siivilöintiteoria kritisoi inhimillisen pääoman teoriaa siinä, että koulutus tuottaisi produktiivisia kykyjä ja lisäisi yksilöiden tuottavuutta (Groot & Hartog, 1995, s. 34; Kontio, & Sailer, 2017, s. 123). Sen sijaan siivilöintiteoriassa koulutuksen tehtävänä on antaa todistuksia yksilön osaamisesta ja potentiaalisesta tuottavuudesta ja korkeampi koulutus johtaa parempiin työpaikkoihin, koska työnantajat haluavat palkata sellaisia työntekijöitä, joiden oppimiskyvystä on enemmän todisteita jo ennen työhön pääsemistä (Belfield, 2000, s. 40–41; Psacharopoulos & Patrinos, 2018). Eri kykyjen tuottamisen sijaan koulutuksen tehtävänä on myös auttaa tunnistamaan omia luonnollisia kykyjä ja ohjaamaan yksilön koulutuspolkua kykyjen ja preferenssien suuntaisesti (Kontio & Sailer, 2017, s. 123–125). Oppilaat oppivat arvioimaan taitojaan suhteessa muihin, tutustetaan eri vaihtoehtoihin ja omien kykyjen mukaan voidaan tehdä valintoja itselle sopivien koulutusalojen ja koulutuksen määrän suhteen.

Kieltämättä koulutuksesta saadut eri tutkinnot ja todistukset auttavat työnantajia arvioimaan jo ennen työn aloittamista potentiaalisten työntekijöiden taitoja ja tehokkuutta, jotka ilman niitä ilmenisivät vasta työtä tehdessä. Todistukset tarjoavat kuitenkin apua vain työpaikan haun yhteydessä, sillä omat taidot saadaan todistettua myös työtä tekemällä. Koska siivilöintiteoria ei

pysty selittämään, miksi työuran aikana palkkaero korkeasti ja matalasti koulutettujen välillä vain kasvaa eikä tasaannu, koulutuksella täytyy olla myös uusia taitoja tuottava puoli (Psacharopoulos & Patrinos, 2018). Vain tutkintojen tuottamista varten koulutuksen järjestäminen on myös aika kallis ja aikaa vievä järjestelmä (Belfield, 2000, s. 45). Koulutuksella on siis molemmat puolet, tuottavuutta lisäävä puoli ja todistuksia tai viitteitä osaamisesta antava puoli. Siivilöintiteoria ei siis saanut kumottua inhimillisen pääoman teoriaa, se täydensi näkemyksiä koulutuksen tarkoituksesta. Vaikka siivilöintiteoria olikin inhimillisen pääoman teorian kritiikki, ne eivät ole toistensa poissulkevia, vaan vaikuttavat yhdessä työmahdollisuuksiin. Pitempi koulutus tuottaa uusia kykyjä, mutta tutkintojen ja todistusten saavutus koulutuksen päätteeksi nostaa palautuksia koulutusinvestoinnista (Belfield, 2000, s. 44).

Tasa-arvon kannalta siivilöintiteoria aiheuttaa kiinnostavan haasteen. Inhimillisen pääoman teoriassa tasa-arvo voidaan taata takaamalla pääsy koulutuksen pariin, sillä vain ali-investoinnit koulutukseen aiheuttavat eriarvoisuutta ansioissa, mutta koulutus ei itsessään niitä aiheuta (Kontio & Sailer, 2017, s. 126). Siivilöintiteoriassa myös koulutus voi tuottaa tulojen eriarvoisuutta, mutta käyttääkseen mahdollisimman tehokkaasti koulutuksen resursseja, sen pitääkin jaotella opiskelijoita (Stiglitz, 1975). Koska koulutuksen on tarkoitus lajitella yksilöitä erilaisiin asemiin ja ammatteihin, ainakaan kaikilla koulutustasoilla ei kannatakaan tarjota samanlaista koulutusta kaikille tai yhtä pitkää koulutusta, vaan koulutuspolkuun vaikuttavat luonnolliset kyvyt ja lahjakkuus (Stiglitz, 1975). Jos oppilaille ei ole luonnostaan kykyjä oppiaineen parissa, oppilaan kouluttaminen turhaan tai huonommilla tuloksilla tuhlaa koulutusresursseja, joita voisi ohjata lahjakkaille oppilaille (Stiglitz, 1975). Jotta saadaan ohjattua kaikkein lahjakkaimmat tietyn koulutuksen pariin, koulutuksen oppilasvalikointimenetelmät, kuten pääsykokeet, sekä koulutukselliset saavutukset ja arvosanat toimivat koulujen siivilöintimenetelmänä sekä tuottavat oppilaille tietoa omista kyvyistä itsesiivilöintiä varten (Groot & Hartog, 1995, s. 34–35).

Toisaalta resurssien ohjaaminen lahjakkaammille ja koulutusmahdollisuuksien jakaminen vain kykyjen perusteella on myös ongelmallista, sillä sosiaalinen tausta voi vaikuttaa merkittävästi lahjakkuuteen (Brighouse & Swift, 2014, s. 16). Siivilöinti on keskeinen koulutuksen tehtävä, etenkin koulutusjärjestelmän sisäisen tehokkuuden ja resurssien hyödyntämisen kannalta, mutta samalla se tuo esiin koulutuksen eriarvoisuutta tuottavan puolen. Sosiaalisen taustan vaikutusta koulumenestykseen halutaan yleensä vähentää, mutta korostamalla vain lahjakkuuden ja kykyjen palkitsemista koulutusjärjestelmässä, voidaan samalla uusintaa sosiaalisia luokkia (Brighouse & Swift, 2014, s. 16), minkä vuoksi voimakasta siivilöintiä ei kannata aloittaa kovin varhain.

Alemmilla koulutustasoilla tasa-arvoiset koulutusmahdollisuudet ja samanlaisen koulutuksen tarjoaminen sopivat yhteen siivilöintiteorian kanssa, sillä oppilaiden täytyy ensin löytää vahvuusalueita ennen kuin niiden pohjalta voidaan tehdä (itse)siivilöintiä. Myöhemmin tapahtuvan siivilöinnin tukemiseksi alemmilla koulutustasoilla on kannattavaa tasata erilaisia lähtökohtia, jotta erottelu tapahtuisi taitojen tai lahjakkuuden perusteella. Muulloin voi käydä niin, että koulutusjärjestelmä antaa enemmän mahdollisuuksia niille, joilla on jo ennestään etuoikeutettu asema, paremmat koulutusmahdollisuudet ja enemmän tukea koulunkäyntiin, sen sijaan että saataisiin ohjattua enemmän resursseja lahjakkaille. Tällöin siivilöinti tapahtuisi taitojen ja kykyjen sijaan enemmän sosioekonomisen taustan tai muiden epäolennaisten ominaisuuksien pohjalta ja sosiaalinen liikkuvuus olisi vähäisempää.

Siiviläteorian myötä tasa-arvovaatimukset muuttuvat siivilöinnin lisääntyessä korkeammilla koulutusasteilla. Peruskoulun jälkeen samaa koulutusta ei voi taata kaikille, vaan mahdollisuuksia täytyy ansaita panostamalla koulutyöhön, kyvyillä ja koulumenestyksellä. Korkeammilla koulutusasteilla siivilöintiä tapahtuu enemmän ja sen uhkana on eriarvoisuuden lisääntyminen (Stiglitz, 1975), joten on olennaista varmistaa, että valikointi tapahtuu oikeudenmukaisilla perusteilla. Mahdollisuuksien tasa-arvon parissa tuli esiin erilaiset esteet, joiden vaikutusta täytyy pyrkiä vähentämään koulutuksellisen tasa-arvon saavuttamiseksi. Jotta siivilöinti tapahtuisi tasa-arvoisesti, oikeudenmukaisesti ja koulutuksen resursseja turhaan tuhlaamatta, ainoat esteet, jotka koulutuspolulla pitäisi tulla vastaan, liittyvät oppilaiden omaan osaamiseen ja motivaatioon. Jos siivilöinti tapahtuu epäolennaisten tekijöiden perusteella, kuten sukupuolen, seksuaalisuuden tai etnisyyden perusteella, koulutuksen resursseja ei saada ohjattua tehokkaasti kyvykkyyden perusteella. Mahdollisuuksien tasa-arvon takaaminen, jossa pyritään tunnistamaan ja poistamaan sellaisia esteitä koulutuspolulla, jotka eivät synny kykyjen tai taitojen puutteesta, tukee siis siivilöintiä.

3.3 Sosialisatio

Kahta aiempaa näkökulmaa voidaan käyttää etenkin siihen, kenellä on oikeus koulutuksen saamiseen ja kuinka pitkälle voidaan kouluttautua. Näkökulmia voidaan soveltaa siis paitsi pääsykokeisiin myös koulutusasteilla siihen, miten paljon pitää tukea oppilaita, että he saavuttavat riittävän koulutustason. Riittävä koulutustaso määrittyy paitsi sen mukaan mihin asti yksilön kyvyt ja koulutushalu riittää, myös siitä minkä valtio on määrittänyt vähimmäiskoulutusmää-

räksi, jolla uskotaan, että yksilö selviytyy yhteiskunnassa ja tulee yhteiskunnan tuottavaksi jäseneksi. On kuitenkin vielä kolmas näkökulma, jota kannattaa pohtia tasa-arvosta koulutuksessa. Se kohdistuu enemmän pedagogisten instituutioiden toimintaan ja niiden piirissä tapahtuvaan vuorovaikutukseen.

Siljanderin (2014) mukaan kasvatuksella on kolme keskeistä perustehtävää: sivistys-, sosialisatio- ja identiteettitehtävä (s. 52). Jo aiemmin on käsitelty koulutukselliseen tasa-arvoon liittyen sivistyskykyisyyden käsitettä, joka toimii edellytyksenä kaikille kasvatuksen perustehtäville. Kasvatuksen perustehtävistä etenkin sosialisatiotehtävä on kiinnostava koulutuksellisen tasa-arvon kannalta. Sosialisatiotehtävä liittyy läheisesti sivistykseen ja ihmisen itsenäisen toimintakyvyn kehittämiseen, sillä sosialisatiossa opitaan yhteiskunnan arvoja, sääntöjä, asenteita, tietoja ja tapoja, jotka mahdollistavat yhteiskunnan jäsenenä toimimisen (Antikainen ym., 2021, s. 42; Siljander, 2014, s. 46–48). Sosialisatiotehtävän tarkoituksena on uusintaa yhteiskuntaa siirtämällä tärkeiksi, hyväksi ja oikeiksi ajateltu kulttuuriperintö, arvot, normit ja tavat uudelle sukupolvelle ja tuottaa uudelleen yhteiskunnan toimintarakenteet siten, että yhteiskunnan jatkuvuus ja eheys saadaan varmistettua (Antikainen ym., 2021, s. 156; Siljander, 2014, s. 46–47). Sosialisatiossa siis korostetaan erityisesti yksilön suhdetta yhteiskuntaan ja millaisia yhteisiä sosiaalisia perusteita yksilön arkeen ja yhteiskuntaan muodostuu (Siljander, 2014, s. 46).

Sosialisatio voidaan jakaa kahteen eri vaiheeseen. Primaarisosialisatio alkaa heti synnyttyä varhaisissa vuorovaikutuksissa perheen ja läheisten ihmisten kanssa, mutta sen jälkeen primaarisosialisation kokemuksille rakentuvassa sekundaarisosialisatiossa vastuu siirtyy yhä enemmän pedagogisille instituutioille (Siljander, 2014, s. 47, 51–52). Sekundaarisosialisatiota tapahtuu myös merkittävästi koulutuksen ulkopuolella, esimerkiksi erilaisten vertaisryhmien, kuten harrastusryhmien, ystävien ja uskonnollisten ryhmien, tai tiedotusvälineiden, sosiaalisen median ja työn kautta sekä tiedostamattomana että tarkoituksellisena toimintana (Antikainen ym., 2021, s. 42–43). Sosialisatio ei ole myöskään vain nuoruuteen rajoittuvaa, vaan jatkuu koko eliniän ajan. Nuoruuden sosialisatioprosessissa rakennetaan vasta pohjaa elinikäiselle oppimiselle ja sille, miten aikuisiällä määritetään omaa suhdetta muihin ihmisiin, yhteiskuntaan, arvoihin ja ajattelutapoihin (Antikainen ym., 2021, s. 44).

Kasvatukselle ja koulutukselle on nostettu erityinen rooli sosialisatioprosessin edistämiseksi, sillä sen parissa pyritään tietoisesti vaikuttamaan sosialisatioprosessiin ja välittämään yhteiskunnan eheydelle tärkeimmät ihanteet, arvot, normit ja taidot, joiden opettamista ei voida jättää

vain sattuman varaan (Antikainen ym., 2021, s. 171). Koulutus tukee yksilöiden kehittymistä yhtenäiseksi kansaksi ja ylläpitää yhteiskunnallista luottamusta (Silvennoinen ym., s. 94). Eriytyisen tärkeää yhteiskunnan eheyden kannalta on yhteisöllisten arvojen, normien ja moraalien välittäminen sosialisatioprosessissa (Siljander, 2014, s. 46). Myös sellaiset taidot, joilla ei välttämättä nähdä niinkään välineellistä arvoa esimerkiksi työelämässä tarpeellisten taitojen kannalta, voivat tukea sosialisatiota. Esimerkiksi yhteiskunnan kulttuurillisten käytänteiden, kuten kirjallisuuden ja taiteen esitleminen voivat kehittää yhteiskuntaan kuuluvuuden tunnetta (Giesinger, 2014, s. 74). Solmonin ja Fagnanon (1995) mukaan koulutuksessa ja opetuksen ohessa siirtyy myös tiettyjä yleisiä asenteita ja piirteitä, kuten esimerkiksi demokratian arvostaminen (s. 116). Samalla voi kuitenkin välittyä myös sellaisia tapoja ja käsityksiä, joita halutaan estää (Salonen, 1997, s. 167).

Antikaisen ja kollegoiden (2021) mukaan jälkimodernissa yhteiskunnassa arvopohja on monipuolistunut, pirstaloitunut ja muuttunut yksilöllisemmäksi, mikä voi ajoittain aiheuttaa ristiriitoja eri ryhmien välille. Eri ryhmillä voi olla hyvin erilaiset käsitykset oikeasta ja väärästä, hyvästä ja pahasta, hyvästä elämästä ja siitä mitä kannattaa tavoitella ja torjua (Antikainen ym., 2021, s. 29). Tämä näkyy myös hyvin tasa-arvon tavoittelussa, jossa tavoitteet ja perustelut voivat eri ihmisten välillä poiketa merkittävästi tai ylipäättään tasa-arvon tavoittelun tärkeys vaihdella. 1800-luvulla on ajateltu, että valtiolla on oikeus määritellä jopa kotikasvatuksen arvoja, mutta nykyään arvojen valinta ja niiden opettaminen kuuluu ensisijaisesti lapsen vanhemmille (Antikainen ym., 2021, s. 30–31). Kuitenkin myös kouluilla on edelleen omat moraaliset järjestelmät, joihin kaikkien odotetaan sitoutuvan ja johon koulun toiminta perustuu.

Kasvatus on vahvasti arvositon toimintaa (Atjonen, 2008, s. 116). Antikaisen ja kollegoiden (2021) mukaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa arvoperusta on valikoitunut tärkeimpien yhteiskunnallisten arvojen pohjalta, joihin myös länsimaisen yhteiskunnan demokratia perustuu (s. 32). Kaikkea arvokasta ja hyödyllistä kulttuuristamme ei voida omaksua, joten koulutusjärjestelmälle on tärkeää tehdä jatkuvaa valintaa (Siljander, 2014, s. 48). Kasvatuksen ja koulutuksen tavoitteet, sisällöt, arvioinnit ja menetelmät kuvastavat valintoja siitä, mitä on määritelty arvokkaaksi ja tärkeäksi (Atjonen, 2008, s. 116). Suomessa ja muissakin länsimaissa tasa-arvo, yhdenvertaisuus ja oikeudenmukaisuus nostetaan keskeisiksi koulutuksen tavoitteiksi ja ne ovat lisätty myös arvoperustaan. Paitsi että tavoite on kirjattu useisiin Opetushallituksen tuottamiin eri koulutusasteiden suunnitelmiin myös tasa-arvolaki velvoittaa koulutuksen järjestäjiä sitoutumaan tasa-arvon edistämiseen oppilaitoksissa. Koulutuksella ha-

lutaan tukea demokratiaa ja tavoitella yhteiskunnassa taloudellista, sosiaalista, alueellista ja sukupuoli- ja sukupuolten välistä tasa-arvoa (OPH, 2014, s. 16; 2018, s. 21; 2019). Demokratian lisäksi tasa-arvo liittyy erittäin kiinteästi hyvinvointiyhteiskuntaan, minkä takia se onkin etenkin Suomessa ja muissa Pohjoismaissa keskeisenä tavoitteena (Silvennoinen ym., 2018, s. 9–10).

Vaikka sosialisatiossa onkin olennaista uusintaa yhteiskuntaa, koulutusjärjestelmää on myös kritisoitu siitä, että se uusintaa tarpeellisten arvojen ja rakenteiden lisäksi yhteiskunnan eriarvoisuutta tukevia käytäntöjä, kuten valtasuhteita, työelämän hierarkkisia, byrokraattisia ja taloudellisia eroja ja suhteita, sukupuolijärjestelmää ja sosiaalista kerrostuneisuutta (Antikainen ym., 2021, s. 173–174, 365–367). Kasvatusta korostetaan nimenomaan tietoiseksi pyrkimykseksi sosialisatioprosessin edistämiseksi, mutta pedagogisissa instituutioissa (ja niiden ulkopuolella) tapahtuu myös informaalista oppimista ja vuorovaikutusta, jossa voidaan välittää tahattomasti asenteita ja käsityksiä (Salonen, 1997, 167; Siljander, 1997, s. 10; Siljander, 2014, s. 49–50, 57). Käytännössä asetetut ideaalit eivät välttämättä toteudu kouluissa suunnitellusti (Antikainen ym., 2021, s. 32). Esimerkiksi virallisten suunnitelmien sukupuolineutraalisuudesta huolimatta sukupuoli voi vaikuttaa siihen, miten lapsia kohdellaan, ja millaisia sääntöjä, odotuksia, käyttäytymispiirteitä ja rooleja heille kohdistetaan (Antikainen ym., 2021, s. 43–44, 367). Tiedostamaton toiminta ja piiloiset käytännöt vaikeuttavat tasa-arvon edistämistä koulutuksessa. Sukupuolen ja sosioekonomisen taustan vaikutuksia koulutuspolkuun ja työuraan on saatu koulutuksessa vähennettyä, mutta niitä ei ole kuitenkaan kokonaisuudessaan saatu poistettua ja yhteiskunnallisen eriarvoistumisen lisääntymisestäkin on havaittu merkkejä 1990-luvulta lähtien (Antikainen ym., 2021, s. 365–366; Silvennoinen ym., 2016, s. 11–12). Sitoutuminen vain tämänhetkisen yhteiskunnan uusintamiseen asettaa kyseenalaiseksi kasvatuksen ja koulutuksen potentiaalin epätasa-arvon ja eriarvoisuuden vähentämiseen. Toisaalta uusintamisen lisäksi sosialisatioprosessissa on keskeisenä toinen ulottuvuus, joka puolestaan tukee yhteiskuntaan vaikuttamisen mahdollisuutta.

Toisena keskeisenä tehtävänä sosialisatiossa on yhteiskunnan uusintamisen lisäksi sen uudistaminen. Siljanderin (2014) mukaan pedagogisten instituutioiden tehtävänä on paitsi siirtää kulttuuriperintöä ja aikaisempien sukupolvien tietoja ja taitoja myös uudistaa sitä (s. 48). Lapsi ei ole vain passiivinen omaksuja, vaan aktiivisessa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa (Antikainen ym., s. 42; Puolimatka, 1996, s. 97). Siljanderin (2014) mukaan sosialisatioprosessin aikana syntyy myös jotain uutta, sillä sen lisäksi, että yhteiskunnasta omaksutaan asioita, yksilö myös itse vaikuttaa yhteiskuntaan luomalla ja muokkaamalla ympäristöään (s. 49). So-

sialisaation uhkana on se, että liian pitkälle mennessään vallitsevat järjestelmät tuntuvat oikeammilta ja hyväksytään sellaisenaan (Siljander, 2014, s. 51), mutta onnistuneessa sialisaatiossa kasvatustoiminnalla tuetaan myös kykyä tarkastella ja arvioida niitä, jolloin toiminta säilyy kehittäväenä (Peltonen, 2000, s. 175–176). Koulussa oppilaat voivat harjoitella yhteiskunnassa tarvittavia taitoja ja normeja, mutta tavoitteena on myös kasvattaa siihen, että niitä kyetään muuttamaan, kehittämään ja kriittisesti arvioimaan.

Teoriat sialisaatiosta eivät suoraan tue sitä, että koulutuksen parissa pitää tukea ja tavoitella juuri tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta. Tasa-arvo, yhdenvertaisuus ja oikeudenmukaisuus on kuitenkin nostettu kasvatusta ja koulutusta ohjaaviksi periaatteiksi ja tavoitteiksi, koska ne ovat määrittäneet meidän yhteiskuntamme ja sen eheyden kannalta keskeisiksi arvoiksi ja siten halutaan välittää myös seuraavalle sukupolvelle. Siksi kasvatuksessa ja koulutuksessa halutaan tukea oppilaiden sialisaatioprosessia siten, että nämä arvot säilyvät myös tulevaisuudessa. Yksilöön vaikuttamisen lisäksi sialisaatioprosessissa muotoutuu samalla myös yhteiskunta (Siljander, 2014, s. 49). Kouluilla on vaikutusta yksilön toiminnanmahdollisuuksien, arvomaailman, ja käsitysten yhteiskunnasta ja maailmasta kehittymiseen (Antikainen ym., 2021, s. 172), minkä lisäksi koulutuksella on merkitystä yhteiskunnan hyvän edistämiseen (Atjonen, 2008, s. 136). Meyerin (2014) mukaan oikeudenmukainen koulutus ennakoii myös oikeudenmukaisempaa yhteiskuntaa. Se, että koulutuksen parissa tarjotaan ja käytetään tietoa ja välineitä tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden edistämiseksi, mahdollistetaan oppilaille niiden hyödyntämisen myös koulutuksen ulkopuolella hyvän yhteiskunnan rakentamiseksi (Salonen, 1997, s. 197–198).

Toisaalta sialisaatioprosessi voi myös vaikuttaa eriarvoisuutta tukevalla tai lisäävällä tavalla. Sialisaatio on esimerkiksi nostettu yhdeksi selittäväksi tekijäksi työelämän sukupuolen mukaiselle segregaatiolle (Euroopan komission Työllisyys, sosiaaliasiat ja osallisuus -pääosasto ym., 2009, s. 38–39), jonka takia koulutukseen on kohdistettu erilaisia tutkimuksia, hankkeita ja parannusehdotuksia (esimerkiksi Segregaation lieventämistyöryhmä, Purkutalkoot 2017–2019, SEGLI-hanke 2016–2019, SetSTOP 2017–2019, Bernelius & Huilla, 2021). Jotta saamme tuettua tasa-arvon, yhdenvertaisuuden ja oikeudenmukaisuuden edistämistä ja eriarvoisuuden ehkäisyä koulutuksen avulla, on erityisen tärkeää tarkastella koulun kaikkea toimintaa ja käytänteitä: suunnitelmia, opetusmateriaaleja ja –metodeja, vuorovaikutusta, ryhmäjojoja, koulun välittämiä mielikuvia ja valtarakenteita. Vaikka sialisaatioprosessin haasteena on sen avoimuus ja ennakoimattomuus (Siljander, 2014, s. 48–49), kasvatuksella ja koulutuksella voimme pyrkiä vaikuttamaan siihen.

Koulutuksellisen tasa-arvon tavoittelua voidaan siis perustella ennen kaikkea kolmesta näkökulmasta. Sivistyskykyisyyteen liittyvä näkökulma käsittää kasvatuksen ja koulutuksen ihmis-oikeudeksi. Sivistystehtävään kuuluu kasvatettavan sivistysprosessin tukeminen siten, että kehittyminen itsenäiseen, luovaan ja tuottavaan toimintaan kykeneväksi subjektiksi mahdollistuu. Sivistyskykyisyys mahdollistaa aiemman olotilan ylittämisen ja oman potentiaalin ja kykyjen täydellistymisen. Kaikilla on kyky oppimiseen ja yhteiskunnassa toimiminen edellyttää sen aktivoimista, kun taas koulutuksen kieltäminen voi johtaa yhteiskunnan toimista ulosjäämiseen. Jotta kaikki voivat yhtäläisesti tavoitella hyvää elämää, pitää kaikkien oikeudeksi myöntää koulutukseen osallistuminen. Tämä näkökulma korostaa etenkin kasvatuksen tuottamaa sisäistä arvoa yksilölle.

Toinen näkemys nojaa enemmän kasvatuksen välineelliseen arvoon. Etenkin taloudellisten perusteluiden mukaan koulutus tuottaa kilpailuetua yksilöiden välille ja yhteiskunnalle ja koulutuksen avulla saadaan tuottavia yksilöitä. Koulutuksen kieltäminen puolestaan heikentää yksilön kilpailumahdollisuuksia ja pahimmillaan jättää yksilön tuottavan jäsenen sijaan yhteiskunnan taakaksi. Koulutuksen taloudellinen näkökulma ei ole niinkään kasvatuksen perustehtävä vaan enemmän realismia, joka rajoittaa sitä. Resursseja kasvatustoimintaan ei ole rajattomasti, joten koulutusekonomian parissa pohditaan, miten niitä saadaan ohjattua mahdollisimman hyvin, että saadaan hyötyjä yksilöille ja yhteiskunnalle (Heckman, 2011).

Kolmas näkökulma liittyy sosialisatioon. Kasvatus ja koulutus ovat keskeisessä osassa kollektiivisten arvojen, normien, tapojen ja muun kulttuuriperinnön siirtämisessä sekä yhteiskunnan uusintamisessa ja uudistamisessa. Tasa-arvo, yhdenvertaisuus ja oikeudenmukaisuus nostetaan yhteiskunnassamme keskeisiksi arvoiksi ja tavoitteiksi, joten myös koulutus tukee niiden tavoittelua. Koulutus auttaa rakentamaan yksilön toiminnanmahdollisuuksia ja kuvaa yhteiskunnasta ja maailmasta, joten on olennaista tarkastella myös pedagogisten instituutioiden toimintaa ja käytäntöjä, jotta koulutuksen avulla saadaan ennemmin kehitettyä ja ylläpidettyä tasa-arvoa ja oikeudenmukaisuutta eriarvoistavien käytäntöjen välittämisen sijaan. Mikään näistä kasvatustieteellisistä näkemyksistä ei ole toisensa poissulkeva vaan niitä voi ajaa yhdessä.

4 Tasa-arvon erilaisia painotuksia Suomen koulutuspolitiikassa

Tässä luvussa tarkastellaan tasa-arvokäsitteen muuttumista ja sen vaikuttamista Suomen koulutuspolitiikkaan. Luvussa selvitetään etenkin, miksi tasa-arvon käsite on noussut niin merkittäväksi arvoksi Suomen koulutuspolitiikassa ja millaisia painopisteitä koulutuksellisessa tasa-arvossa on eri aikoina korostettu. Tasa-arvoa alettiin Euroopassa painottaa valistuksen aikaan ja se nousi vähitellen keskeiseksi arvoksi myös meidän koulutusjärjestelmässämme (Ahonen, 2003). Tasa-arvokäsityksen kehittyminen Suomessa on saanut vaikutteita edellä kuvatuista valistusajan ideoista ja koulutuksen talousteorioista. Suomen koulutusjärjestelmän historian aikana tasa-arvon tavoittelua on painotettu paljon, mutta koulutuspolitiikassa tasa-arvoaskeleet eivät ole edenneet vain ihanteen mukaisesti, vaan välillä hidastellen ja jopa takapakkaa ottaen. Usein koulutuspolitiikassa täytyy valita useiden kilpailevien tasa-arvonäkemyksen väliltä. Nämä päätökset kertovat osaltaan millaiset tasa-arvonäkemyskset ovat saaneet isoimman painotuksen tiettyinä aikoina Suomen koulutuspolitiikassa.

Luvussa käsitellään tarkemmin sitä miten aiemmin kuvatut tasa-arvon kasvatustieteelliset ja koulutusekonomiset perustelut yhdessä yhteiskunnallisen tilanteen kanssa ovat vaikuttaneet käytännössä Suomen koulutuspolitiikkaan ja miten tasa-arvokäsitykset ovat muotoutuneet keskeisiksi vaikuttajiksi. Luvussa tarkastellaan tasa-arvon käsitteen kehittymisen kannalta keskeisiä historiallisia vaiheita ja kuvataan, miksi se on juurtunut keskeiseksi teemaksi Suomen koulutuspolitiikassa ja millaiseen tilanteeseen tasa-arvon kannalta koulutuspolitiikka on kehittynyt. Tarkastelu alkaa 1800-luvulta ja päättyy nykyaikaan, jossa tarkastellaan yleisen ajanjaksokuvauksen lisäksi keskeistä tämän hetken tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistämisen työkalua, tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmia. Se antaa kuvaa siitä mitä tasa-arvotyö on pedagogisissa instituutioissa tällä hetkellä ja mihin suuntaan se voisi olla menossa.

4.1 Kansakoulun perustaminen 1800-luvulla

Valistuksen ajan innoittamana 1800-luvulla tavoiteltiin yleistä ja julkista kansanopetusta kaikkialla länsimaissa ja myös Suomessa vuonna 1866 annetun kansakouluasetuksen tarkoituksena oli luoda maallinen koulu, joka antaa laajempaa, ajan tarpeisiin sopivaa koulutusta koko kansalle (Ahonen, 2003, s. 18). Yleisen koulutuksen tavoittelun perustelut vaihtelivat kansakunnan vahvistamisesta ja valtion etujen ajamisesta näkemyksiin siitä, että oppiminen on ihmisoikeus ja sivistys keino vapautua osaamattomuudesta. Suomessakin molemmat näkemykset kilpailivat keskenään, sillä kansakoulun perustamiseen merkittävästi vaikuttaneet J.V. Snellman ja Uno

Cygnaeus (1810–1888) edustivat eri näkemyksiä. Ahosen (2003) mukaan Snellman kannatti erityisesti koulutusta kansakunnan vahvistamiseksi, sillä hänen mukaansa sivistys oli säädystä riippumatta kansan velvollisuus ja valtion tarpeet saattoivat ylittää yksilöiden oikeudet. Filantroopit, kuten Uno Cygnaeus puolestaan kannattivat kansakoulua, koska he näkivät koulunkäynnin ihmisoikeudeksi ja kansakoulun auttavan myös köyhiä hyvän elämän tavoittelussa (Ahonen, 2003, s. 18–30).

Cygnaeuksen näkemykset tukivat vahvempaa koulutuksellisen tasa-arvon tavoittelua, sillä hän piti koulutusta kaikkien oikeutena säädystä tai sukupuolesta huolimatta (Ahonen, 2003, 30, s. 42–51). Ahosen (2003) mukaan Snellman ei ajanut yhdenvertaisuutta samalla tavalla, sillä hänen ehdotuksensa painotti erityisesti poikien koulutusta ja hän tavoitteli kahta erillistä sivistyshanketta, jossa pidempi koulutus oppikoulussa oli varattu vain virkamiessäädylle tai “sivistyneistölle”, kun taas kansakoulu oli rahvaalle riittävä peruskoulutus (s. 43–45). Vaikka Snellman kannatti samanlaisia oppiaineita kansakouluun ja oppikouluun ja korosti kansan sivistystason nostamista, hän ei kuitenkaan nähnyt valtion kehittämisen kannalta tarpeelliseksi saattaa koulunkäyntiä ylipäättään tai jatkokouluttautumista oppikoulussa ihan kaikkien saataville, vaan ne riippuivat säädystä ja sijainnista (Ahonen, 2003, s. 25–28, 39, 43–45; Lampinen, 1998, s. 34–35). Ahosen (2003) mukaan Snellman jopa näki rakenteellisen tasa-arvon mahdottomana tavoitteena (s. 38). Ansioituneet jäsenet voivat nousta ylempään säätyyn, mutta toisin kun Cygnaeus, Snellman ei koulutuksella halunnut muuttaa sääty-yhteiskuntaa ja tasata isommin taustan vaikutuksia (Ahonen, 2003, s. 38–39, 42; Kalalahti & Varjo, 2012, s. 42). Koulutuksen kehittämisessä käytiin jo tällöin keskusteluja siitä, mikä on oikeudenmukaista yksilön kannalta ja mikä on tarpeellista yhteiskunnalle, ja samoja piirteitä voi nähdä useissa koulutuspolitiikan vaiheissa tähän päivään asti.

Ahosen (2003) mukaan 1900-luvulle tullessa koulutuksellista tasa-arvoa ei vielä yleisesti kannatettu eikä se toteutunut Suomen koulutusjärjestelmässä (s. 66–67). Kalalahden ja Varjon (2012) mukaan aikaa kuvaa konservatiivinen tasa-arvokäsitys, jossa näennäisesti tarjotaan mahdollisuus koulutukseen hakeutumiseen, mutta sosiaalisen ja taloudellisen aseman vaikutuksia ei tasata eikä heikommassa asemassa olevia tueta. Ihmisten väliset oppimiserot nähtiin luonnollisena ja pitkää koulutusta ei pidetty kaikille tarpeellisena (Kalalahti & Varjo, 2012, s. 42–43). Ahosen (2003) mukaan kansakoulusta muotoutui lopulta 9–12-vuotiaille tarkoitettu koulu, joka vastoin Cygnaeuksen ja Snellmanin toiveita jäi vielä 1800-luvun aikana harvinaiseksi koulutusmuodoksi. 30 vuotta kansakouluasetuksen jälkeen jopa 80 % 9–12-vuotiaista jäi ilman koulutusta (Ahonen, 2003, s. 47, 55).

Ahosen (2003) mukaan alueellinen tasa-arvo oli huonolla mallilla uudistuksen jälkeenkin, sillä kansakouluista ei saatu tehtyä kaikille yhteistä pohjakoulutusta, vaan se toimi rinnakkain muiden koulutyyppeiden kanssa ja alkoi profiloitua enemmän rahvaalle suunnattuna kouluna yhteisen koulutuksen sijaan. Rinnakkaiskoulujärjestelmä erotteli lapset jo usein ennen 7 vuoden ikää ja tarjosi hyvin erilaisia koulutusmahdollisuuksia oppilaan asuinpaikasta ja säädyistä riippuen (Ahonen, 2003, s. 54–64). Alueelliselle tasa-arvolle alettiin kuitenkin luoda parempaa pohjaa vuoden 1898 piirijakoasetuksen myötä, jonka mukaan kouluja piti perustaa siten, ettei kenenkään koulumatka ylittänyt 5 kilometriä (Lampinen, 1998, s. 38). Koulupiirijakoasetus oli merkittävä uudistus, mutta sen toteutus ei lähtenyt ilman pakollisen oppivelvollisuuden vaatimusta hyvin käyntiin (Ahonen, 2003, s. 63).

Ahosen (2003) mukaan kansakoulusta ei tullut heti koko kansan yhteinen koulu myöskään siinä mielessä, että vammaiset ja hitaammin oppivat lapset jäivät siitä ulkopuolelle ja kielivähemmistöjen asema oli huonompi (s. 63–67). Snellman korosti yhteistä kieltä kansallishengen ja suomalaisen kulttuurin vahvistamiseen ja ajoi suomen kielen vahvistamista sivistyskieleksi, mikä auttoi koulutuksen saavutettavuutta (Lampinen, 1998, s. 33–35). Ahosen (2003) mukaan filantroopit ajoivat myös erityislasten etuja, ja ensimmäiset varat myönnettiin erityislasten erillisiä kouluja varten jo ennen kansakouluasetusta. Kansalaisyhteisöt keräsivät myös varoja ruotsin- ja suomenkielisten koulujen perustamista varten, mutta saamelaisille omalla äidinkielellä järjestettyä koulutusta ei vielä ajettu (Ahonen, 2003, s. 63–67). Kaikkien oikeuksia ei siis vielä ajettu vaan osa kansasta jätettiin koulujen ulkopuolelle.

Vaikka monet Cygnaeuksen ajamista koulutuksen tasa-arvolle tärkeistä tavoitteista eivät toteutuneetkaan 1800-luvulla, kuten yleinen alkuopetus, pakollinen oppivelvollisuus ja yhteinen pohjakoulu, ne keräsivät kuitenkin kannattajia etenkin seminaarikoulutuksen saaneiden kansakouluopettajien joukossa (Ahonen, 2003, s. 54–57, 64). Rinnakkaiskoulujärjestelmä vakiintui Snellmanin kahden sivistyksen ohjelman mukaisesti, joissa eri säädyille oli varattu erilaiset tehtävät yhteiskunnassa ja erilainen velvollisuus sivistyksen hankkimiselle (Ahonen, 2003, s. 65).

Pohjaa koulutukselliselle tasa-arvolle pyrittiin kuitenkin luomaan muun muassa nostamalla suomen kielen asemaa sivistyskielenä, tavoittelemalla tiheämmän kouluverkon luomista koulupiirijakoasetuksella, tuomalla enemmän valtion tukea ja valvontaa koulutuksen järjestämiseen sen ottaessa enemmän vastuuta kirkolta sekä nostamalla koulutuksen merkitystä ja yleisen oppivelvollisuuden kannatusta vähitellen. Tasa-arvotekoja tehtiin paitsi valtion vaatimuksesta

kunnissa myös aktiivisen kansalaisyhteisön avulla. Usein tavoitteet eivät kuitenkaan lähteneet hyvin käyntiin ilman valtion tekemiä muutoksia lainsäädäntöön, vaikka kuntien ja kansan omaaloitteisuuteen sivistyksen hankinnassa haluttiin luottaa. Pohjaa tasa-arvoisemmalle koulutukselle luotiin jo 1800-luvulla valistuksen ihanteiden mukaisesti, mutta edistysaskeleet etenivät melko hitaasti valtion pakottamina.

4.2 Oppivelvollisuuden säätäminen kansaa yhdistäväksi tekijäksi

Koulutuksellisen tasa-arvon kannalta seuraava keskeinen vaihe oli oppivelvollisuuden säätäminen vuonna 1921, jolloin kansakoulu muuttui vihdoin koko kansan kouluksi (Ahonen, 2003, s. 68). Tämä oli tärkeä muutos, koska ilman pakkoa jopa viidesosa lapsista jäi koulutuksen ulkopuolelle ja 1900-luvun alkupuolen myllerrysten, kuten sisällissodan ja vuoden 1905 suurlakon myötä koulun avulla haluttiin eheyttää ja yhdenmukaistaa kansaa (Ahonen, 2003, s. 68–69). Esteitä koulutukseen osallistumiseen haluttiin taas poistaa siksi, että se parantaisi valtion yhtenäisyyttä. Oppivelvollisuuslain mukaan jokainen suomalainen oli oppivelvollinen seitsemänuotiaasta 12-vuotiaaksi ja lain vaikutuksesta Suomen kansakouluverkko laajeni vihdoin kaukaisimpiinkin kyliin aiemman vuosisadan lopun koulupiirijakoasetuksen tavoitteen mukaisesti (Lampinen, 1998, s. 43). Lampisen (1998) mukaan muuten 1900-luvun alkupuolen koulutuspolitiikka oli hyvin ponnetonta ja eteni vain pienin edistysaskelin (s. 43).

Oppivelvollisuuslain säätäminen kuitenkin toi joitakin muutoksia koulutukselliseen tasa-arvoon. Ahosen (2003) mukaan oppivelvollisuuslaki edellytti kunnilta koulusosiaalisia toimenpiteitä, joiden tarkoituksena oli lisätä koulutuksellista tasa-arvoa. Kuntien piti tukea vähävaraisia perheitä koulumatkojen kustannuksissa ja vaate- ja ruokaongelmissa, jotta ne eivät estäisi koulunkäyntiä. Toisaalta oppivelvollisuuslain ongelmana oli, että se vapautti huonoimmista lähtökohdista olevat lapset, eli syrjäseutujen köyhimmät koulutuksesta ja salli syrjäisten seutujen koulutuksen supistamisen, joten alueellista tasa-arvoa ei saavutettu vieläkään (Ahonen, 2003, s. 101–102). Myöskään erityistä tukea tarvitsevien lasten asema ei ollut kovin hyvä. Eniten tukea tarvitsevat vapautettiin koulutuksesta kokonaan ja muille “heikkolahjaisille” vain 10 000 asukkaan kaupungeilla oli velvollisuus järjestää oma koulu (Ahonen, 2003, s. 105).

Vielä isompana ongelmana koulutuksellisen tasa-arvon kannalta oli rinnakkaiskoulujärjestelmän säilyminen, vaikka yhtenäiskoulustakin keskusteltiin itsenäisyyden alkuvuosikymmeninäkin (Lampinen, 1998, s. 53). Ahosen (2003) mukaan koulutusmahdollisuudet määrittyivät

yleensä jo 11-vuotiaina, jolloin joko hakeuduttiin oppikouluun tai vain hyvin harvat kansakouluissa pysyneet jatkoivat kansakoulun jälkeen ammatilliseen koulutukseen. Hänen mukaansa oppikouluihin meni n. 12 % oppilaista ja heidän jatko-opiskelumahdollisuutensa oli kansakouluun osallistuneita paremmat, kun taas enemmistön koulutusmahdollisuudet jäivät vain oppivelvollisuuden mittaiseksi, koska etenkin maaseudulla jatkokoulutukseen hakeutuminen ei ollut helppoa. Myös kaupungeissa oli vaikea siirtyä kansakoulusta jatkokoulutuksen pariin, sillä se ei tarjonnut tarpeeksi hyviä valmiuksia jatkokoulutukseen (Ahonen, 2003, s. 102–107).

Kansakoulun haasteena olivat myös sisällissodan syvät arvet, ja etenkin hävinneen osapuolen lasten oli vaikeampi ottaa vastaan ja sitoutua koulutukseen, joka tuki voittaneen osapuolen arvoja (Ahonen, 2003, s. 108). Koulutuksellista tasa-arvoa puolestaan edisti se, että alakansakoulut syrjäyttivät vihdoinkin kiertokoulut ja tulivat osaksi oppivelvollisuuskoulua myös maaseuduilla. Kaikki pääsivät osalliseksi samoihin sivistyksen alkeiden opetukseen, ja alakansakoulu tasoitti lasten oppimisvalmiuksia ja taustan vaikutuksia (Ahonen, 2003, s. 107). Koulutuksen arvostus oli myös noussut ja virkamiesten sijaan myös kansa alkoi vaatia yhteisen koulun kehittämistä (Ahonen 2003, s. 80).

4.3 Tasa-arvon voimakas tavoittelu peruskoulu-uudistuksessa

1960-luvulla Suomen koulujärjestelmässä alettiin tehdä isompia muutoksia. Suomessa tapahtui vuosien 1950–1975 aikana nopea elinkeinorakenteen muutos maatalousmaasta teollisuus- ja palveluyhteiskunnaksi ja vanha koulujärjestelmä ei enää kyennyt vastaamaan yhteiskunnan uusiin vaatimuksiin (Ahonen, 2003, s. 110–113). Palkkatyöläisen roolissa vaadittiin enemmän yhteiskunnallista liikkuvuutta ja yhä moninaisempia valmiuksia kuin pientilallisena, ja epätaisisesti sijoittuneiden oppikoulujen suosio lisääntyi, kun kansakoulun jatkoksi kehitetty kansalaiskoulukaan ei kyennyt antamaan tarvittavia jatkokoulutusvalmiuksia (Ahonen, 2003, s. 113). Jo 1800-luvulla Cygnaeus halusi tavoitella koulutuksellista tasa-arvoa, jossa mahdollisimman moni saa mahdollisuuden osallistua koulutukseen yhteiskuntaluokasta huolimatta ja tätä alettiin ajamaan voimakkaammin, kun päästiin 1900-luvun puoliväliin (Lampinen, 1998, s. 52–53). Eriarvoisuutta ylläpitäneestä rinnakkaiskoulujärjestelmästä päästiin vihdoinkin eroon 1960-luvulla valmistellun peruskoulu-uudistuksen myötä, jossa oppivelvollisuus piteni 9 vuoteen kansa-, kansalais- ja keskikoulujen pohjalta rakennetussa kaikille yhteisessä, maksuttomassa peruskoulussa (Ahonen, 2003, s. 109; Kettunen ym., 2012, s. 37).

Lampisen (1998) mukaan koulutuspolitiikassa vaikutti tuolloin erityisen voimakkaasti yhteiskunnalliseen tasa-arvoon ja taloudelliseen kasvuun pyrkiminen. Yhteiskunnallista tasa-arvoa tavoiteltiin yhtenäistämällä peruskoulutusta ja laajentamalla keskiastetta, kun taas taloudellisen kasvun tavoitteet kohdistuivat ennen kaikkea yliopistokoulutuksen ja ammatillisen koulutuksen kehittämiseen (Lampinen, 1998, s. 52–53). Jatkona jo 1800-luvulta alkaneisiin kehityslinjoihin 1960-luvulla Suomen koulutuspolitiikassa tavoitteena oli edelleen erityisesti maantieteellinen tasa-arvo ja sosiaalisten eriarvoisuuksien poistaminen (Lampinen, 1998, s. 53). Kalalahden ja Varjon (2012) mukaan 1960–1970-luvuilla tasa-arvon käsitys alkoi laajentua, sillä kansakoulun alkuaikojen konservatiivista tasa-arvokäsitystä alkoi haastaa ja osin syrjäyttää ensin liberaalinen ja sen jälkeen radikaali käsitys tasa-arvosta (s. 43–45). Heidän mukaansa liberaalisessa tasa-arvokäsityksessä tavoitteena oli poistaa koulutukseen pääsemisen esteitä, mutta varsinaisen koulumenestys (tai sen puute) puolestaan oli oppilaasta kiinni. Radikaali käsitys tasa-arvosta täydensi liberaalista tasa-arvokäsitystä siten, että myös koulutusjärjestelmän sisällä kompensoidaan sosioekonomisen taustan aiheuttamia eroja koulutusmahdollisuuksiin (Kalalahti & Varjo, 2012, s. 45–47).

Koulutusjärjestelmän yhtenäistämisen ja tasa-arvoistamisen lähtökohtana oli yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden tavoittelu (Ahonen, 2003, s. 114). Koska yleisesti tunnustettiin, että kaikilla on yhdenvertaiset oikeudet ja velvollisuudet yhteiskunnassa, myös yhteiskunnassa toimimiseen täytyy valmistaa yhtäläisesti ilman, että syntyperä, sukupuoli tai asuinpaikka estää (Kalalahti & Varjo, 2012, s. 43; Lampinen, 1998, s. 53). Koulutus nähtiin siis ennen kaikkea yleiseksi ihmisoikeudeksi ja tasa-arvoisten koulutusmahdollisuuksien takaaminen oli valtion velvollisuus sen kansalaisia kohtaan. Tämä oli myös yhteiskunnan etu, koska koulutus nähtiin merkittävänä keinona hyvinvointivaltion rakentamiseen ja laajemmin yhteiskunnan muuttamisessa tasa-arvoisemmaksi sen tasatessa kansalaisten mahdollisuuksia paremman elintason saavuttamiseen ja hyvinvoinnin tasaisempaan jakautumiseen (Ahonen, 2003, s. 109, 112–115).

Kansalaisten mahdollisuuksien tasoittaminen nähtiin myös merkittävänä keinona toisen koulutuspolitiikan tavoitteen, eli taloudellisen kasvun saavuttamiseksi, sillä lahjakkaiden oppilaiden taidot eivät mene hukkaan vain syntyperän ja sijainnin perusteella saadun puutteellisen koulutuksen takia (Ahonen, 2003, s. 117–121; Kalalahti & Varjo, 2012, s. 43; Kettunen ym., 2012, s. 26–27). Tässä näkyi Suomeenkin rantautuneen inhimillisen pääoman teorian näkemyksiä, sillä kaikille yhteiseen koulutukseen panostamisen tärkeyttä korostettiin siksi, että myös maaseutujen ja alempien yhteiskuntaluokkien “lahjakkuusreservin” taidot saataisiin nostamaan Suomen tuotantoa ja kilpailukykyä (Ahonen, 2003, s. 146–147; Kettunen ym., 2012, s. 27).

Koulutusmahdollisuuksien ulkoisten esteiden poistaminen ja epätasa-arvoisuuksien tasoitus yhteiskunnallisten erojen suhteen kuuluu erityisesti liberaaliin tasa-arvokäsitykseen (Kalalahti & Varjo, 2012, s. 43–44). Muodollinen mahdollisuuksien tasa-arvo laajeni siis kohti ihannetta, jossa kaikilla on mahdollisuus hankkia koulutus kykyjensä mukaisesti.

Toisaalta peruskoulua ja tasa-arvoisia mahdollisuuksia myös vastustettiin ja esitettiin huolia muun muassa erinomaisuuden katoamisesta ja yhtenäisen koulun kyvystä vastata eri taitotasoihin (Ahonen, 2003, s. 119; Kalalahti & Varjo, 2012, s. 43–44; Lampinen, 1998, s. 54–57). Edelleen puolustettiin myös jo kansakoulun ja oppikoulun ajoilla ollutta käsitystä siitä, että oppilaat ovat joko käytännöllisesti tai teoreettisesti lahjakkaita, jonka takia yhtenäistä koulua vastustettiin (Lampinen, 1998, s. 54–57). Ajatus hylättiin vihdoinkin tutkimuksien todistaessa sen vääräksi, mutta sen jäänteitä voi nähdä edelleen käsityksissä lukiosta ja ammattikoulusta, joista toista pidetään enemmän teoreettisena linjana ja väylänä jatko-opintoihin ja toista käytännöllisempänä ja nopeampana tienä työelämään (Lampinen, 1998, s. 59). Vaikka yhdenvertaisten koulutusmahdollisuuksien lisäksi ajettiin myös samoja kaikille sopivia oppisisältöjä peruskouluun, alussa jouduttiin tekemään kompromissi vanhan oppijakäsityksen mukaan (Ahonen, 2003, s. 124). Peruskoulun vastustajien rauhoittamiseksi peruskoulussakaan ei tarjottu heti kaikille täysin samaa koulutusta, vaan käyttöön otettiin alussa ainekohtaisia tasoryhmiä yläasteen kielten opiskeluun ja matematiikkaan, jotka tosin vihdoinkin vuonna 1985 hylättiin, koska peruskoulun tasoryhmiä pidettiin eriarvoistavina ja niiden ei haluttu voivan sulkea jatko-opiskelumahdollisuuksia pois (Kalalahti & Varjo, 2012, s. 47; Kettunen ym., 2012, s. 39; Lampinen, 1998, s. 56–58).

Tasa-arvoajattelu eli kuitenkin erityisen voimakkaasti 1960–1970-luvuilla ja samalla myös koulutuksen valtiojohtoisuus oli huipussaan (Ahonen, 2003, s. 114; Lampinen, 1998, s. 50–57). Koululaitosten erillisen ja itsenäisen kehittämisen sijaan kaikkia kouluja ja koulutusasteita halettiin kehittää yhteisen tavoitteen mukaisesti, joten nähtiin että vain valtion ohjaamalla ja keskitetysti hallitsemalla koulutuksella saadaan tuettua tasa-arvoisia mahdollisuuksia ja hyvinvointivaltion kehittymistä (Ahonen, 2003, s. 114, 138, 156; Kettunen ym., 2012, s. 44). Tasa-arvotavoitteiden voimakkuudesta kertoo myös se, että ajatus tasa-arvosta pelkkien koulutusmahdollisuuksien sijaan tulosten tasa-arvona alkoi saada jalansijaa 1970-luvulla koulukeskusteluissa (Ahonen, 2003, s. 124), joka yhdistyy enemmän radikaaliin tasa-arvokäsitykseen. Siljanderin (2017) mukaan 1900-luvun alussa oli voimakas usko siitä, että oppimiskykyyn tai oppilaan sivistettävyyteen vaikuttavat yksilölliset erot ja perinnölliset tekijät. Hänen mukaansa

1960–1970-luvuilla puolestaan tunnustettiin edelleen olevan eroja oppilaiden oppimisvalmiudessa, mutta yksilöllisten ja perinnöllisten erojen vaikutusta ei haluttu korostaa. Erojen uskottiin johtuvan sen sijaan rakenteellisista yhteiskunnallisista ongelmista, joiden ratkaisemiksi valtion tiukempi vaikutus koulutuspolitiikkaan ja koulutuksen säätely nähtiin keskeisinä (Siljander, 2017, s. 196–198).

Aiemminkin kouluilla oli joitain velvoitteita, mutta 1960–1970-luvuilla peruskoulussa opetuksen sisältöjä yhdenmukaistettiin kunnolla ja luotiin valtakunnallinen opetussuunnitelma, sillä peruskoulun opetuksella haluttiin edistää tasa-arvoa ja antaa kaikille oppilaille mahdollisimman samanlaiset tiedolliset ja taidolliset valmiudet jatkokoulutukseen ja elämää varten (Ahonen, 2003, s. 145, 156; Kettunen ym., 2012, s. 39). Koska käsitys sivistyskykyisyydestä oppilaan sisäisenä ominaisuutena kehittyi pedagogisessa suhteessa rakentuvaksi, huomio kasvatuksellisessa suhteessa siirtyi myös enemmän oppilaasta opettajan toimiin ja pedagogisen vuorovaikutuksen rakenteeseen ja piirteisiin, joita piti sopeuttaa oppilaan tarpeisiin sopiviksi (Siljander, 2017, s. 197–198). Kouluille ja opettajille annettiin siis lisää vastuuta tukemaan opiskelua, jotta myös eroja oppimistulosten välillä saatiin tasattua (Ahonen, 2003, s. 11; Kalalahti & Varjo, 2012, s. 45; Lampinen, 1998, s. 57). Lampisen (1998) mukaan aiemmin tavoitteena oli poistaa ennen kaikkea taloudellisia ja hallinnollisia esteitä koulutukseen pääsemisessä ja vastuu koulussa menestymisestä oli yksilöllä. 1970-luvulla koulun tehtäväksi tuli allokoita resursseja siten, että kauimpana oppimistavoitteesta olevat oppilaat saivat eniten apua (Lampinen, 1998, s. 57).

1960- ja 1970-lukujen koulutuskeskusteluissa onnistuttiin yhtenäistämään peruskoulutus, mutta tavoite myös toisen asteen yhdistämisestä jäi kesken. Lampisen (1998) mukaan uudistus onnistui siinä mielessä, että kaikille kyettiin takaamaan jatkokoulutuspaikka, mutta yrityksestä huolimatta lukioita ja ammattikouluja ei onnistu yhdistämään, vaan ne jäivät erillisiksi koulutuspoluiksi (Lampinen, 1998, s. 59). Ahosen (2003) mukaan peruskoulu-uudistus onnistui nostamaan kansan koulutustasoa nopeasti ja pienensi sosiaalisen taustan vaikutusta aikaisempaan tilanteeseen verrattuna. Viitteitä koulutuksen periytyvyyteen voidaan nähdä edelleen, mutta ilmainen ja yhtenäinen koulutus tasasi kuitenkin eroja keskiluokan ja työläisten välillä ja onnistui mahdollistamaan pidemmän koulutuspolun yhä isommalle osalle kansasta (Ahonen, 2003, s. 156; Lampinen, 1998, s. 59–61).

Myös maantieteellistä tasa-arvoa pyrittiin tavoittelemaan, sillä uusi peruskouluesitys edellytti mahdollisuutta käydä omasta kotoa koulua. Kouluverkon tihentäminen ja peruskoulujen perustaminen vaadittiin aloittamaan ensin Pohjois- ja Itä-Suomesta, joissa koulutusmahdollisuudet olivat alun perin muuta Suomea huonommat (Ahonen, 2003, s. 134, 156; Kettunen ym., 2012, s. 26). Sosiaalinen ja alueellinen tasa-arvo paranivat sekä toisen asteen osalta lukion ja ammatillisen koulutuksen laajennuttua ja etenkin lukioiden oppilasmäärien lisääntyessä, että yliopistoissa, kun varoja alettiin ohjata yliopistojen Pohjois- ja Itä-Suomeen perustamiseen ja ammattialojen ja aloituspaikkojen laajentamiseen (Rinne ym., 2015, s. 103, 108).

Kettusen ja kollegoiden (2012) mukaan koulutus alkoi sitoutua tällä kaudella yhä enemmän riippuvaiseksi työmarkkinoista, mikä vaikutti yhä enemmän tasa-arvokäsityksiin myös myöhemmin aikoina. Tasa-arvoa tavoiteltiin edelleen siksi, että se parantaa kansan sosiaalista kiinnostusta, tasaa taustan vaikutuksia ja koska koulutus käsitettiin ihmisoikeudeksi, mutta yhä enemmän tasa-arvoa painotettiin taloudellista tehokkuutta edistävänä (Kettunen ym., 2012, s. 32–33, 44–45). Tasa-arvokäsityksen laajentumisen myötä entistä enemmän alettiin kiinnittää myös huomiota koulun sisäisiin rakenteisiin ja toimintoihin, joilla voidaan lisätä tasa-arvoa tai ylläpitää eriarvoisuutta. 1960–1970-luvuilla on siis ollut voimakkaasti piirteitä kaikista tässä tutkielmassa käsitellyistä kasvatustieteellisistä teorioista koulutuksellisen tasa-arvon tavoittelun perusteina. Huomattavaa on myös, että teorit eivät olleet keskenään kilpailevia, vaan tukivat yhdessä koulutuksellisen tasa-arvon tavoitetta.

4.4 Taluspainotteinen koulutuspolitiikka

Voimakasta tasa-arvon vaatimusta ja hyvinvointivaltioideaa 1980–1990-luvuilla alkoi yhä enemmän haastaa uusliberalismi sekä talouden ja työmarkkinoiden vaatimukset (Siljander, 2017, s. 199, 209). Koulutuksellinen tasa-arvo alettiin nähdä yhteiskuntaa nostavan ja kehittävän asian sijaan yhä enemmän yksilöiden yhdenvertaisena oikeutena saada lahjojaan ja odotuksiaan vastaavaa opetusta (Ahosen, 2003, s. 10, 178; Kettunen ym., 2012, s. 48). Isoja muutoksia ei kerralla tapahtunut, vaan koulutuspolitiikka muuttui vähitellen sosiaaliliberaalisesta tasa-arvon korostamisesta markkinaliberalistiseen koulutuspolitiikkaan, jossa erojen tasaamisen sijaan tavoiteltiin erinomaisuutta (Kettunen ym., 2012, s. 48). Koulutuksesta haluttiin saada tasaisuuden sijaan enemmän reilun kilpailun avulla saavutettavia eroja.

Uusliberalismin ajatuksiin kuuluu enemmän vapaata kilpailua, julkisten varojen vähentämistä, valtion monopolien purkamista ja erilaisten palveluiden yksityistämistä, jotka haastoivat myös

koulutusta ja aiempaa tasa-arvon tavoittelua (Siljander, 2017, s. 209). Aiemmin uskottiin, että vain valtion ohjauksella voidaan saavuttaa tasa-arvoa, joka puolestaan tukee myös taloudellista kasvua ja demokratiaa (Kettunen ym., 2012, s. 62). Myös 1980-luvulla uskottiin edelleen siihen, että koulutus auttaa kansallisen ja yksilöllisen menestyksen luomisessa, mutta sen valtiojohtoista järjestelytapaa alettiin kritisoida (Antikainen ym., 2021, s. 152). Uusliberalismissa uskottiin, että julkinen sektori on tehoton ja hukkaa varoja, kun taas kilpailulliset markkinat parantavat julkisen sektorin laatua ja tehokkuutta (Ahonen, 2003, s. 167).

Siljanderin (2017) mukaan markkinaliberalismin vaikutuksesta koulutusta haluttiin siis vapauttaa kilpailua ja yksilön valinnanvapauksia rajoittavista esteistä (s. 200). Koulutuksen haluttiin pystyvän vastaavan paremmin asiakkaiden ja markkinoiden kysyntään, joten sääntelyä vähennettiin ja hallintoa hajautettiin (Antikainen ym., 2021, s. 152). Valtion roolia siis kevennettiin ja vastuuta siirrettiin enemmän kunnille ja yksityiselle sektorille (Siljander, 2017, s. 200). Valtion antamaa rahoitusta koulutukselle ei valvottu enää niin tiukasti valtion puolesta vaan kunnat saivat ohjata varoja vapaammin ja rahoituksen määrä riippui koulujen saamien oppilaiden lukumäärästä (Ahonen, 2003, s. 158).

Deregulaatioon liittyi kuitenkin myös koulutuksen alistaminen tulosvastuullisuudelle (Ahonen, 2003, s. 167; Antikainen ym., 2021, s. 153). Koska koulun arvon nähtiin olevan sen tuottamassa inhimillisen pääoman määrässä, alettiin muotoilla tulosindikaattoreita ja mittareita kaikille koulutustasoille ja -muodoille (Ahonen, 2003, s. 167; Antikainen ym., 2021, s. 153). Kolmantena keskeisenä uusliberalismin tuomana koulun uutena periaatteena oli deregulaation ja tulosvastuullisuuden lisäksi yksilöllisten valintojen lisääminen. 1980–1990-luvuilla sallittiin vanhempien vapaampi kouluvalinta, kuntien oman opetussuunnittelun myötä opetussisältöjen vapaampi muodostaminen ja oppiaineiden valinnaisuuden lisääminen jopa peruskoulutasolla (Ahonen, 2003, s. 180–182; Rinne ym., 2015, s. 126–127). Kouluja kannustettiin myös profiloitumaan ja erikoistumaan oppilaiden houkuttelemiseksi (Antikainen ym., 2021, s. 152). Etenkin vapaa kouluvalinta auttaa antamaan markkinasignaaleja, jotka kertovat koulutuksen kysynnästä ja laadusta, sekä pakottaa koulut kilpailemaan oppilaista (Kontio & Sailer, 2017, s. 130).

Tasa-arvo säilyi edelleen olennaisena arvona, mutta sitä alettiin kyseenalaistaa enemmän ja sen sisältö määriteltiin uudelleen sopimaan paremmin markkinaliberalismin kanssa yhteen (Siljander, 2017, s. 203). Tulosten tasa-arvon tavoittelusta siirryttiin takaisin mahdollisuuksien tasa-arvon korostamiseen, jotka riippuivat yksilön lahjoista ja tasa-arvo määriteltiin uudelleen yksi-

löiden yhtäläiseksi oikeudeksi tavoitella pyrkimyksiään (Kalalahti & Varjo, 2012, s. 48; Kantola, 2012, s. 10–11; Siljander, 2017, s. 202, 209). Ahosen (2003) mukaan tasa-arvon käsitystä oikeudenmukaisuuden edellytyksenä alettiin kyseenalaistaa ja yksilöiden ansioiden tunnustamista ehdotettiin oikeudenmukaisemmaksi yhteiskunnallisten jakojen perusteeksi (s. 163; myös Siljander, 2017, s. 202). Mahdollisuuksia ja tuloksia tasoittavia toimenpiteitä puolestaan kritisoitiin kilpailua ja menestymistä jopa vahingoittaviksi (Ahonen, 2003, s. 163).

Koulutus nähtiin edelleen tärkeänä inhimillisen pääoman kasvattamiseksi, mutta nyt varat haluttiin kohdistaa lahjakkaiden ja erityisosaamista tavoitteleviin nuoriin ja ammatilliseen koulutukseen. Aiemmin korostui koulutusinvestointien hyödyllisyys valtiolle, mutta 1980–1990-luvuilla korostettiin enemmän yksilöllistä hyötyä koulutuksen kasvattaessa yksilön kilpailukykyä (Kettunen ym., 2012, s. 59). Alettiin painottaa enemmän ihmisten oikeutta saada kykyjensä mukaista koulutusta ja koulusta tuli paikka, jossa voidaan toteuttaa yksilöllisiä oppimisprosesseja, sen sijaan että korostettiin yhtäläistä koulutusta kaikille (Siljander, 2017, s. 202). Ahosen (2003) mukaan koko kansalle tavoiteltua korkeaa koulutustasoa oikeistoliberalistit pitivät puolestaan tuhmaavana. Uusliberalismissa kannatettiin siis ennen kaikkea koulutuksen instrumentaalista arvoa kilpailukyvyn kehittämiseksi sivistyksen itseisarvon sijaan (Ahonen, 2003, s. 167). Tällöin alettiin siis siirtyä koulutuksen kollektivistisestä mallinnuksesta kohti individualisempaa.

Seurauksena tästä on eriarvoisuuden lisääntyminen. Koulutuksellisten mahdollisuuksien eriarvoisuuden väheneminen alkoi hidastua 1970–1980-luvuilla ja 1990-luvulla voidaan nähdä jopa eriarvoisuuden kasvua (Antikainen ym., 2021, s. 127). Koska uusliberalismi korostaa enemmän yksilön oikeuksia ja mahdollisuuksia, se usein vaikeuttaa epätasa-arvoa tukevien rakenteiden ja esimerkiksi sosioekonomisen luokan vaikutuksen havaitsemista (Kantola, 2012, s. 11). Jos ajatellaan mahdollisuuksien olevan samat kaikille, hyvän aseman saavuttaminen tai epäonnistuminen on vain yksilöstä kiinni. Oppilaiden valinnanvapauden lisääminen jo peruskoulutasolla myös heikensi tavoitetta oppimistulosten yhtäläisyydestä, jota oli aiempina vuosikymmeninä tavoiteltu voimakkaammin (Ahonen, 2003, s. 187).

Myös muutokset koulujärjestelmään heikensivät koulutuksellista tasa-arvoa. Kun kunnille annettiin enemmän vapautta koulutuksen rahoituksen suuntaamiseen, erot kuntien koulutuspalveluiden välillä alkoivat lisääntyä, sillä eri kunnissa koulutukseen panostettiin eri tavalla ja samankin kunnan sisällä pystyttiin ohjata varoja eri tavalla koulujen välillä (Kalalahti & Varjo, 2012, s. 51; Siljander, 2017, s. 200). Ahosen (2003) mukaan myös pitkään tiheäksi kehitetty

kouluverkko suppeni ja alueellinen tasa-arvo heikkeni, kun valtakunnallisesti säädellystä koulupiiri- ja aluerajasta luovuttiin. Sen seurauksena kouluja alettiin keskittää ja kyläkouluja lopettaa, jonka vuoksi lähikouluperiaate mureni ja koulujen yhtenäisyys alkoi kärsiä (Ahonen, 2003, s. 158, 180).

Alueellisen tasa-arvon tavoittelun lopettamisen myötä myös sosiaalinen liikkuvuus heikkeni (Ahonen, 2003, s. 165). Eriarvoisuutta alkoi tuottaa myös se, että vanhemmat saivat vapaammin valita esimerkiksi painotettua opetusta tarjoavan koulun kauempaa lähikoulun sijaan, sillä kouluvalintamahdollisuuksien hyödyntämiseen vaikuttavat perheiden erilaiset sosiaaliset, kulttuurilliset ja taloudelliset pääomat (Ahonen, 2003, s. 199; Kalalahti & Varjo, 2012, s. 49–51). Perheillä on erilaista tietoa koulutusmarkkinoista vanhempien koulutustaustan tai esimerkiksi kielitaidon takia ja erilaiset resurssit kouluvalintojen tekemiseen, joten kaikille koulun vaihtaminen ei ole mahdollista esimerkiksi taloudellisten syiden takia tai perhemuodon vuoksi. Erilaiset mahdollisuudet kouluvalintojen tekemiseen siis tuottaa ja uusintaa eriarvoisuutta, ja ne vahvistavat myös koulutuksen periytyvyyttä (Kalalahti & Varjo, 2012, s. 51).

Vaikka uusliberalismi keräsi paljon kannattajia 1980–1990-luvuilla, Suomessa sitä toteutettiin lopulta paljon varovaisemmin kuin muissa maissa, jotka kannattivat vastaavia ajatuksia (Ahonen, 2003, s. 195; Kettunen ym., 2017, s. 49; Rinne ym., 2015, s. 126–127). Uusliberalismi joutui kilpailemaan aiempien hyvinvointivaltioon liittyneiden ajatusten kanssa ja etenkin 1990-luvun alun lama vaikutti siihen, että hyvinvointivaltio sai taas voimakkaampaa kannatusta (Ahonen, 2003, s. 165–166). Paluu hyvinvointivaltion korostamiseen hillitsi Suomen koulutusjärjestelmän muuttamista uusliberalistisempaan malliin.

Rinteen ja kollegoiden (2015) mukaan suurin osa uusliberalistisen koulutuspolitiikan tavoitteista toteutuu jo Suomessa, mutta joitain poikkeuksiakin löytyy (s. 126–127). Heidän mukaansa Suomi poikkeaa uusliberalistisista ihanteista kolmen asian osalta. Kouluja on kannustettu hakemaan myös yksityistä rahaa, mutta Suomessa ei kuitenkaan alettu laajasti yksityistämään kouluja (Rinne ym., 2015, s. 126–127). Koulutuspolitiikassa yksityiskouluja vastustettiin, koska etenkin Vasemmisto ja Keskusta näki niiden lisäävän eriarvoisuutta (Ahonen, 2003, s. 194). Suomesta löytyy jonkin verran yksityisten tahojen pitämiä kouluja, mutta niiden perustamista säädellään ja lain mukaan oppivelvollisten koulutuksen on oltava maksutonta ja mahdollisten pääsykokeiden valintaperusteiden yhdenvertaisia (Laki ammatillisesta koulutuksesta

39 §; Lukiolaki 4 §, 22 §; Oppivelvollisuuslaki 16 §; Perusopetuslaki 7 §, 28 §) joten niin merkittävää eroa yksityisten ja julkisten koulujen välillä ei löydy, kuten sellaisissa maissa, joissa hyvätuloiset voivat ostaa lapselleen paremman koulutuksen.

Toisekseen koulujen oppimistulosten mittausten pohjalta tehtyjä ranking-listauksia ei ole julkistettu (Rinne ym., 2015, s. 127), vaikka se voisi vaikuttaa vanhempien kouluvalintaan. Isommissa kaupungeissa painotettua opetusta tarjoavien koulutusten oppilasvalikoinnin on havaittu lisäävän sosioekonomista eriytymistä koulujen ja luokkien välillä, sillä niihin hakeutuu enemmän paremman sosioekonomisen taustan omaavien perheiden lapsia (Bernelius, 2011; Bernelius & Huilla, 2021, s. 28–31; Kosunen & Seppänen, 2015). Ranking-listojen julkaisu voisi johtaa yhä isompaan koulujen sosioekonomiseen eriytymiseen. Vanhempien koulu- ja asuinpaikan valinnat ovat jo vaikuttaneet koulujen eriytymiseen (Bernelius, 2011, s. 479–480), ja tarkemmat tiedot koulujen tasoista voi lisätä hyvätuloisten siirtymistä huonommista kouluista parempiin, johon huonompiosaisilla ei välttämättä ole mahdollisuutta.

Kalalahden ja Varjon (2012) mukaan koulujen eriytymisestä voi seurata myös oppimisen edellytysten ja oppimistulosten eriytymisen kasvua, jolloin oppilaat voivat joutua eriarvoiseen asemaan eri oppilaitosten oppilaina (s. 51). Suomessa on pidetty tärkeänä sitä, että koulujen laatu on ollut tasainen kaikkialla ja missä tahansa oppivelvollisuuden suorittaminen takaa hyvät lähtökohdat, mutta koulujen eriytyessä liikaa myös koulutusvalintojen merkitys kasvaa. Kolmantena erona on Rinteen ja kollegoiden (2015) mukaan se, että tulosvastuullisuus kohdistuu kouluihin, eikä yksittäisten opettajien tasolle (s. 127). Täten opettajiin ei kohdistu liikaa paineita valvonnan tai tulosvastuullisuuden vuoksi vaan he voivat toimia itsenäisinä ammattilaisina (Antikainen ym., 2021, s. 356).

Uusliberalismin ohella 1980–1990-luvuilla oli myös tasa-arvon laajentamistavoitteita. Vuonna 1987 astui voimaan tasa-arvolaki, joka edellytti tasa-arvon toteuttamista koulutuksessa ja opetuksessa ja sillä haluttiin taata naisten ja miesten yhtäläiset mahdollisuudet koulutukseen (Tasa-arvolaki 5 §). Ahosen (2003) mukaan myös toisen asteen kohdalla haluttiin luopua rinnakkaisjärjestelmästä ja perustaa lukioiden ja ammattikoulujen tilalle nuorisokoulu (s. 177). Yhteistä koulua ei saavutettu, mutta toisten asteen oppilaitosten välistä joustavuutta lisättiin ja kaksois-tutkinnon suorittaminen tuli mahdolliseksi (Ahonen, 2003, s. 194; Kettunen ym., 2012, s. 51).

Myös yliopiston ohelle kehitettiin 1990-luvulla ammattikorkeakoulujärjestelmä, jolla pyrittiin nostamaan väestön korkeakoulutettujen määrää ja vastaamaan väestön lisääntyviin koulutus-tarpeisiin, sekä houkutella enemmän opiskelijoita ammatilliselle linjalle (Nevala, 2019, s. 81–

82; Nori ym., 2021, s. 21; Rinne ym., 2015, s. 103–104, 108–109). Uusi korkeakoulutusjärjestelmä myös auttoi, sillä Rinteen ja kollegoiden (2015) mukaan korkeakoulutettujen määrä alkoi kasvaa merkittävästi jo 1960-luvulla ja 1990-luvulla kasvu alkoi kiihtyä entisestään ja vanha järjestelmä ei olisi riittänyt yksin (s. 108). Ammattikorkeakoulu-uudistus oli merkittävä koulutusreformi, joka tasoitti korkeakoulutukseen osallistumisen mahdollisuuksia myös matalammin koulutettujen perheiden nuorille (Silvennoinen ym., 2018, s. 109–110). Jatkokoulutuksen lisäksi keskusteltiin esiopetuksesta. Etenkin vasemmistopuolueet näkivät maksuttoman esiopetuksen lasten taustan vaikutuksia tasaavana ja oikeus esiopetukseen saatiin, joka kunnissa järjestettiin joko osana perusopetusta tai päivähoiton yhteydessä (Ahonen, 2003, s. 194).

Koulutuspolitiikalla myös korjattiin aiempia päätöksiä tai pyrittiin torjumaan tiettyjä uusliberalismin edistysaskelia. Vaikka tehtiinkin useita päätöksiä, joilla deregulaatiota ja desentralisaatiota lisättiin ja opetussuunnittelua siirrettiin kouluille, pidettiin kuitenkin yhteisten tavoitteiden määrittäminen valtiolla (Ahonen, 2003, s. 194). Myös lähikouluun pääsy turvattiin. Edelleen oppilaat saivat hakeutua toiseen kouluun, jossa oppilaaksi ottamisen täytyi perustua yhdenvertaisille valintaperusteille, mutta toisen kouluvalinta ei saanut estää muita pääsemästä omaan lähikouluunsa (Ahonen, 2003, s. 195; Kettunen ym., 2012, s. 51–52). Koulut myös veloitettiin edelleen järjestämään tarpeen mukaan erityisopetusta, jotta kaikki lapset pystyivät käydä yhdessä koulua (Ahonen, 2003, s. 192).

1980–1990-luvuilla koulutuspolitiikassa siis alettiin painottaa enemmän talousteorioita, jotka tukevat yksilön valinnanvapautta, kilpailua ja vapaita koulutusmarkkinoita koulutuksen tehokkuuden lisäämiseksi. Myös koulutuksellisen tasa-arvon määritelmää muutettiin enemmän yksilöpainotteiseksi ja mahdollisuuksien tasa-arvoa korostavaksi, jotta se sopii paremmin yhteen uusliberalistisen koulutuspolitiikan kanssa. Talousteorioiden painotus sinänsä ei välttämättä ole ristiriidassa koulutuksellisen tasa-arvon tavoittelun kanssa, mutta sitä haastaa etenkin lisääntynyt yksilöpainotteisuus. Myös 1960-luvulla haluttiin tukea yksilöllisten kykyjen kehittämistä ja hyödyntämistä hyvinvointivaltion kehittämisen tueksi, mutta 1990-luvulla yksilöllisten oikeuksien ja valinnanvapauksien korostaminen haastaa mahdollisuuksien ja lopputulosten tasa-arvon ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden toteutumista (Kalalahti & Varjo, 2012, s. 51).

4.5 Koulutuspolitiikan tasa-arvokehitykset 2000-luvulla

2000-luvulle tullessa koulutuspolitiikkaan alkoi yhä enemmän vaikuttaa globalisaatio ja kansainväliset toimijat, kuten EU, YK ja OECD (Laiho, 2013, s. 27; Rinne ym., 2015, s. 118).

Vielä 1990-luvulla EU:n ei ajateltu vaikuttavan Suomen omaan koulutuspolitiikkaan, mutta 2000-luvulla korkeakoulutusta alettiin kehittää sopimaan paremmin yhteen muiden EU-maiden kanssa ja koulutuspolitiikkaan on haettu muutenkin suuntia kansainvälisistä vertailuista, suosituksista, sopimuksista ja hyvistä käytännöistä (Rinne ym., 2015, s. 114–115).

Vaikka Suomea usein korostetaan tasa-arvotyön edelläkävijänä, myös tasa-arvotyöhön on kerätty vaikutteita muualta. Vuonna 2004 otettiin käyttöön yhdenvertaisuuslaki EU:n velvoittamien direktiivien pohjalta ja vuonna 2005 tasa-arvolakiin täydennettiin syrjinnän vähentämisen, jota on myös korostettu EU:n lainsäädännössä enemmän kuin tasa-arvon positiivisia edistämiskeinoja, kuten sukupuolinäkökulman valtavirtaistamista tai positiivisia erilliskohteluita (Kantola ym., 2012, s. 22; Kantola & Nousiainen, 2012, s. 124–125; Laiho, 2013, s. 34). Myös esimerkiksi seksuaalinen tasa-arvo on tullut politiikkakeskusteluihin EU:n tai muiden kansainvälisten sopimusten myötä (Kantola ym., 2012, s. 22). 2000-luvulla on myös kiinnitetty enemmän huomiota työelämän ja koulutusalojen vahvaan sukupuolenmukaiseen eriytymiseen eli segregatioon. Suomessa koulutus- ja työalat ovat jakautuneet voimakkaasti nais- tai miesvaltaisiksi, mikä voi vaikuttaa palkkatasa-arvoon, työvoiman kysynnän ja tarjonnan kohtaamiseen sekä kaventaa koulutus- ja työvalintoja (Kauhanen & Riukula, 2019, s. 84; Kuusi ym., 2009, s. 43). EU antoi Suomelle varoituksia työelämän heikosta tilanteesta ja palkkaeroista, joiden seurauksena perustettiin myös Segregaation lieventämistyöryhmä, joka teki suosituksia koulutuksen avulla segregatioon vaikuttamiseen ja tasa-arvon edistämiseen (Laiho, 2013, s. 36; Segregaation lieventämistyöryhmä, 2010).

Menestys 2000-luvun alussa PISA-testeissä ja kouluvertailussa torjui pahinta uusliberalismin myötä tullutta kritiikkiä peruskoulutuksen tehottomuudesta. Vastoin päättäjien odotuksia, havaittiin, että kansainvälisten vertailujen perusteella pohjoismaisen mallin mukainen yhtenäinen koulutus tuotti laadukkaita oppimistuloksia ja vähemmän hajontaa oppilaiden välille, kuin liberaalin markkinatalouden maiden koulut (Antikainen ym., 2021, s. 352; Rinne ym., 2015, s. 123–124). Vaikka hyvinvointivaltion ajama koulutuksellinen tasa-arvo siis pitikin pintansa koulutuspolitiikan tavoitteena, myös uusliberalismin tuomat kehityslinjat säilyivät. Rinteen ja kollegoiden (2015) mukaan hyvinvointivaltion ja sen koulutuksellista tasa-arvoa kannattavan koulutuspolitiikan rinnalle on kohonnut kilpailuvaltio, jossa koulutuspolitiikkaan vaikuttaa työmarkkinoiden joustavuuden ja vähäisien sosiaalikulustannuksien tavoittelu (s. 123–124). Etenkin ammatillisen ja korkeakoulutuksen avulla haluttiin tukea kilpailuvaltion tavoittelemia innovaatioita (Rinne ym., 2015, s. 124).

PISA-menestys jatkui myös myöhemmin 2000-luvulla. PISA-vertailut osoittivat, että suomalainen koulu on kansainvälisesti hyvin kilpailukykyinen, kouluissa osaaminen on erinomaista ja erot koulujen välillä ovat pieniä (Antikainen ym., 2021, s. 355). Toisaalta myös huolia on noussut PISA-testien perusteella. 2000-luvun alun menestyksen jälkeen Suomen sijoitus testeissä on jonkin verran pudonnut, vaikka Suomi edelleen kuuluukin parhaiten pärjäävien maiden joukkoon (Opetus- ja kulttuuriministeriö [OKM], 2013; 2016; 2019). Erot osaamistasoissa parhaimpien ja heikoimpien oppilaiden välillä ovat kasvaneet, mikä viittaa tulosten tasa-arvon heikkenemiseen (Bernelius & Huilla, 2021, s. 12). Erityistä huolta on nostanut myös tyttöjen ja poikien väliset osaamiserot tyttöjen hyväksi, jotka ovat PISA-tutkimuksissa suuret verrattuna muihin maihin (Laiho, 2013, s. 37; Lunabba, 2018, s. 103; OKM, 2016; 2019). Lunabba (2018) kuitenkin kritisoi tyttöjä ja poikia jaottelevia keskiarvovertailuja, sillä se saattaa vääristää sukupuolten välisiä eroja, korostaa koko poikien ryhmää heikommin pärjäävänä ja piilottaa vähemmistönä olevaa tukea tarvitsevien poikien ryhmää (s. 103). PISA-tutkimuksissa eroja tyttöjen ja poikien välillä löytyy, mutta Lunabba (2018) korostaa niiden olevan kuitenkin vielä niin pieniä, ettei niitä voida yleistää kaikkien poikien oppimistuloksien heikkenemiseksi ja myös heikommin pärjääviin tyttöihin on syytä kiinnittää huomiota (s. 116).

Tyttöjen ja poikien välisiä eroja ilmenee myös kouluttautumismäärissä. Suomessa naiset ovat keskimäärin korkeammalle kouluttautuneita kuin miehet (Antikainen ym., 2021, s. 358; Tilastokeskus, 2021, s. 30–39). Etenkin poikien syrjäytyminen puolestaan on herättänyt paljon huolta 2000-luvun aikana (Antikainen ym., 2021, s. 358). Syrjäytyminen ei ole tilastojen mukaan lisääntynyt viime vuosikymmeninä, mutta siitä puhutaan enemmän sekä kansallisessa politiikassa, että EU:n tasolla (Komonen, 2021, s. 328). Heikoimmassa asemassa koulutuksesta putoamisen suhteen on nuoret, joilla kertyy jo varhain oppimisen ongelmia, vaikeuksia suunnitella tulevaisuutta tai jos taustalla on ylisukupolvista huono-osaisuutta (Komonen, 2021, s. 334).

Syrjäytymisen ehkäisy on oikeudenmukaisuuden, yhdenvertaisuuden, tasa-arvon ja osallisuuden edistämisen ohella peruskoulun yläasteen oppilaanohjauksen tavoitteena (OPH, 2014, s. 442). Tasa-arvoa tukevana uudistuksena oppivelvollisuutta laajennettiin vuonna 2021 kattamaan peruskoulutuksen lisäksi myös toisen asteen opinnot, sillä nykyisiin työelämän osaamisvaatimukseen ei enää riitä peruskoulutus (OKM). Opetus- ja kulttuuriministeriön mukaan oppivelvollisuuden korottamisella tavoitellaan koulutustason nostamista, oppimiseröjen kaventamista, koulutuksellisen tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden sekä oppilaiden hyvinvoinnin paranta-

mista. Samalla kehitettiin myös opinto-ohjausta, jolla pyritään tukemaan nuorten pääsyä perusopetuksesta toiselle asteelle ja sieltä jatkokoulutukseen tai työelämään ja ehkäisemään syrjäytymistä (OKM).

PISA-tutkimukset viittaavat myös siihen, että sosioekonomisen taustan vaikutus on kasvamassa ja myös alueellisia eroja voi kehittyä (Bernelius & Huilla, 2021, s. 12; OKM, 2018). Suomen koulutuspolitiikassa koulutusmahdollisuuksien sosiaalista eriarvoisuutta on pyritty vähentämään ja sosiaalisuutta liikkuvuutta parantamaan jo puoli vuosisataa (Rinne ym., 2015, s. 121). Taustan vaikutusta on saatu vähennettyä, mutta siitä ei olla kokonaan päästy eroon (Aapola-Kari, 2019, s. 60; Antikainen ym., 2021, s. 124–125; Rinne ym., 2015, s. 121). Sosiaalinen tausta vaikuttaa edelleen koulutuksessa esimerkiksi lapsien kohteluun, koulumenestykseen, koulutuspolun muotoutumiseen sekä ammatillisiin suunnitelmiin (Antikainen ym., 2021, s. 124, 287, 338–339; Silvennoinen ym., 2018, s. 95, 105). Sosiaalisen taustan vaikutus näyttäytyy vahvemmin erityisesti korkeammille koulutustasoille noustessa, sillä alempien yhteiskuntaluokkien opiskelijoiden osuus pienenee (Mikkonen & Korhonen, 2018, s. 11–13; Silvennoinen ym., 2018, s. 105).

Vaikka PISA-tutkimusten tulokset viittaavat siihen, että meillä alueelliset erot ovat koulujen kesken pieniä (OKM, 2013; 2016; 2019; Sulkunen ym., 2010, s. 35), PISA-testeissä on havaittu viitteitä oppimistuloksien erojen lisääntymiseen (Kalalahti & Varjo, 2012, s. 51; OKM, 2019). Berneliuksen ja Huillan (2021) mukaan etenkin kaupunkialueilla on nähtävissä koulutuserojen kasvamista ja huono-osaisten, kuten heikomman koulutus- ja tulotason omaavien, työttömien ja maahanmuuttajataustaisten ihmisten keskittymistä yhä voimakkaammin eri asuinalueille hyväosaisten kanssa (s. 28–31). Kaupungeissa toteutuu harvempaan asuttuja alueita paremmin uusliberalismin tavoittelemat koulutusmarkkinat paremman valinnanvaran vuoksi, mikä on voinut johtaa koulujen eriytymiseen. Alueellisen tasa-arvon kannalta haasteena on myös se, että peruskoulutuksen kouluverkko on pienentynyt entisestään koulujen lakkauttamisen myötä, sillä 1990-luvulta lähtien on lakkautettu vuosittain noin 80 ja yhteensä yli 1500 koulua (Silvennoinen ym., 2018, s. 103). Myös toisella asteella oppilaitoksia on vähennetty ja etenkin ammatillisen koulutuksen kattavuus on heikentynyt (Silvennoinen ym., 2018, s. 108).

Myöskään etniset vähemmistöt eivät ole yleensä tasa-arvopolitiikan keskiössä (Kantola ym., 2012, s. 24). Eri etnisiä ryhmiä on tutkittu vain vähän. Antikaisen ja kollegoiden (2021) mukaan vähäisten tutkimusten perusteella kuitenkin tiedetään, että saamelaisilla ja romaneilla on valta-

väestöä keskimäärin matalampi koulutustaso, kun taas ruotsinkielisen väestön koulutus on hyvin järjestetty (s. 358). Kivijärven ja Mathiaksen (2018) mukaan keskimäärin maahanmuuttajanuoret menestyvät valtaväestöä heikommin ja etenkin maahanmuuttajapojat suoriutuvat muita heikommin. PISA-tutkimusten perusteella voidaan havaita, että Suomessa maahanmuuttajien ja valtaväestön välillä on erityisen iso ero verrattuna muihin Pohjoismaihin (Kivijärvi & Mathias, 2018, s. 313). Myös maahanmuuttajien lähtömaa ennakoii jonkin verran koulutustasoa. Venäläisten ja virolaisten koulutustaso on yleensä korkea, kun taas Afrikasta tai Aasiasta muuttaneilla se on matalampi (Antikainen ym., 2021, s. 358). Nuorten koulutuspolun muotoutumiseen vaikuttavat siis monet asiat ja koulutusjärjestelmä ohjaa eri taustoista tulevia opiskelijoita eri tavoin.

Vaikka eri ryhmien huomioimisessa on parannettavaa, tilanne on myös jonkin verran kohentunut 2000-luvun aikana. Yhdenvertaisuuslain ja asenneilmapiirin myönteisemmäksi muuttumisen myötä keskustelu on yhä enemmän siirtynyt huomioimaan sukupuolen lisäksi myös moniperustaista syrjintää, ja eri vähemmistöryhmät saavat enemmän näkyvyyttä (Laiho, 2013; Lehtonen, 2019, s. 137). Sosiaalisen median kanavat mahdollistavat paremmin erilaisten ihmisten kokemusten jakamisen laajemmalle, mikä on vaikuttanut myös kouluihin. Esimerkiksi seksuaaliseen häirintään liittyvät kysymykset nousivat voimakkaammin myös meidän yhteiskunnallisen keskustelumme aiheeksi ja toi esiin sen yleisyyttä myös kouluissa kansainvälisen #metoo-kampanjan myötä vuonna 2017 (Kantola ym., 2020). Internet on muutenkin laajentanut entisestään ihmisten toimintaympäristöä ja mahdollisuus kommunikoida ympäri maailmaa asuvien ihmisten kanssa voi muuttaa asenteita enemmän moninaisuutta hyväksyväksi. Toisaalta sen kautta myös suvaitsemattomat äänenpainot pystyvät levittämään viestiään laajemmalle.

Seksuaalisuuden ja seksuaalisen häirinnän lisäksi koulutuspolitiikassa huomioidaan yhä useammin sukupuolen ohella myös muita syrjintäperusteita, kuten etnisyyttä, ikää tai vammaisuutta, ja binäärisen sukupuolikäsityksen ohelle ymmärretään paremmin sukupuolen moninaisuutta (Laiho, 2013). Koulutuksen heteronormatiivisuuden lieventäminen on määritelty merkittäväksi myös segregaaation lieventämisen kannalta (Segregation lieventämistyöryhmä, 2010, s. 56). Koulutuksen käytännöissä on haluttu siirtyä pois sitä leimanneesta sukupuolineutraalisuudesta tasa-arvon lähtökohdaksi, joka tasa-arvon tuottamisen sijaan vaikeuttaa sukupuolittavien käytänteiden havaitsemista ja voi tukea siten eriarvoisuutta, kohti sukupuolitietoisempaa oppimisympäristöä (Laiho, 2013, s. 37, 39; Mikkola, 2020, s. 37). Sukupuolitietoisessa opetuksessa tiedostetaan, tuodaan näkyviin ja pyritään purkamaan oppilaiden asemaan vaikuttavia sukupuolittavia yhteiskunnallisia ja kulttuurillisia tekijöitä sekä pyritään kohtelemaan

opiskelijoita yksilöinä sukupuolittuneita ennakkokäsityksiä välttämällä (Jääskeläinen ym., 2016, s. 18–19). Sukupuolitietoisessa opetuksessa rakennetaan johdonmukaisesti sukupuolten tasa-arvoa, kun taas sukupuolineutraalissa kohtelussa sukupuolesta ei puhuta ja voidaan siksi tavoitteen vastaisesti uusintaa sukupuolittuneita käsityksiä ja toimintamahdollisuuksia (Jääskeläinen ym., 2016, s. 18–19). Inklusion ja integraation avulla myös vammaisten ja erityisen tuen tarpeen oppilaiden asemaa on pyritty kohentamaan (Silvennoinen ym., 2018, s. 103). Näkemykset tasa-arvosta ja oppilaskunnasta ovat siis monimuotoistuneet.

Laihon (2013) mukaan 2000-luvulla sukupuolten tasa-arvoa koulutuksessa halutaan voimakkaasti edistää (s. 39). 2000-luvun aikana on tapahtunut useita uudistuksia lakiin, jolla tasa-arvotyötä koulutuksessa pyritään kehittämään, sekä tehty selvityksiä koulutuksellisesta tasa-arvosta ja koulutuksen roolista koulutusalojen ja työelämän vakavan eriytymisen eli segregaaation lieventämiseksi. 2000-luvulla voidaan kuitenkin havaita samankaltaisia kehityssuuntia kuin 1980–1990-luvuillakin, joissa kilpailukykyä ja talouskasvua korostetaan ja uusliberalismin yksilöllisten valintojen painottaminen, koulutuksen rahoituksen leikkaukset ja yksityistämisteot yhä haastavat koulutuksellista tasa-arvoa (Kantola, 2012, s. 10–11; Laiho, 2013, s. 29–30, 39; Silvennoinen ym., s. 100–101, 105, 108). Varsinainen koulutuksen tasa-arvotyökin on kokenut muutoksia. Hyvinvointivaltiossa rakennettiin pysyviä institutionaalisia rakenteita tasa-arvon edistämiseksi, mutta kilpailuyhteiskunnassa myös tasa-arvotyötä siirretään yksilöiden vastuulle ja työ on muuttunut projektimaiseksi (Kantola ym., 2012, s. 18–19; Laiho, 2013, s. 35). Sen seurauksena tulokset usein jäävät lyhytaikaisiksi ja vaikuttavuus pieneksi, koska työ ei projektin loppumisen jälkeen välttämättä jatku (Lahelma, 2011, s. 90; Laiho, 2013, s. 35). Hieman vastaavan kaltaista tasa-arvotyötä kuvaa myös seuraavaksi käsiteltävät tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmat, sillä vastuu tasa-arvotyöstä on siirtynyt kunnille, kouluille ja yksittäisille opettajille. Näissä tosin on myös mahdollisuus tasa-arvotyön jatkuvuudelle, jos niitä toteutetaan lain vaatimalla tavalla.

4.5.1 Tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnittelu pedagogisten instituutioiden tukena

Tasa-arvoa on puolustettu voimakkaasti Suomessa, mutta toisaalta sen avustuksella saavutettuja etuja pyritään myös purkamaan ja se on myös uhattuna uusliberalismin ajatusten vahvistuksessa (Ahonen, 2003). Tasa-arvo ei kulje vain vääjäämättä kohti parempaa vaan se voi myös pysyä paikoillaan tai ottaa takapakkia, jos sitä ei aktiivisesti puolusta (Kantola, 2012, s. 10–11).

Isommat tasa-arvopäätökset, kuten koulujärjestelmän rakentaminen ja isot arvolinjaukset opetussuunnitelmiin tehdään koulutuspolitiikan avulla, mutta myös pienempää arjessa tapahtuvaa tasa-arvotyötä vaaditaan.

2000-luvun aikana kaikissa pedagogisissa instituutioissa otettiin käyttöön tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmat. Alun perin tasa-arvosuunnitteluelvoite on asetettu yli 30 työntekijän työpaikoille vuonna 1995 (Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta annetun lain muuttamisesta 206/1995 6 a §). Työpaikoilta velvoite levisi myös koulutukseen, kun lakia uudistettiin koskemaan kaikkia muita kuin perusopetuslain määrittämiä oppilaitoksia ja opetuksen järjestäjiä vuonna 2005 (Mikkola, 2020, s. 7). Toiminnallisen tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmien laatiminen laajennettiin pakolliseksi myös peruskoulun ja varhaiskasvatuksen osalta vuonna 2015 tasa-arvolain uudistuttua, jolloin velvoite laajentui koskemaan kaikkia oppilaitoksia. Samana vuonna myös yhdenvertaisuuslakia muutettiin ja yhdenvertaisuussuunnitelmien tekeminen muuttui pakolliseksi oppilaitoksissa (Mikkola, 2020, s. 7).

Ajantasaisen tasa-arvolain mukaan opetuksen ja koulutuksen järjestäjien on huolehdittava siitä, että tytöillä ja pojilla on samat mahdollisuudet koulutukseen ja ammatilliseen kehittymiseen sekä heillä on velvollisuus edistää sukupuolten tasa-arvoa kouluissa lasten ikä ja kehitys huomioiden. Tätä tavoitetta täytyy tukea opetuksessa, oppimateriaaleissa ja tutkimuksessa sekä kehittämällä suunnitelman pedagogisen instituution tasa-arvotyön edistämiseksi (Tasa-arvolaki 5 §). Yhdenvertaisuuslain mukaan myös yhdenvertaisuutta täytyy edistää ja syrjintää ehkäistä koulutuksen parissa. Lain mukaan ketään ei saa syrjiä iän, alkuperän, kansalaisuuden, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, poliittisen toiminnan, ammattiyhdistystoiminnan, perhesuhteiden, terveydentilan, vammaisuuden, seksuaalisen suuntautumisen tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella (Yhdenvertaisuuslaki 8 §). Lain lisäksi myös opetussuunnitelmissa on tasa-arvoon tähtäviä tavoitteita. Esimerkiksi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritellään, että opetuksen tulee edistää taloudellista, sosiaalista, alueellista ja sukupuolten tasa-arvoa (OPH, 2014, s. 16). Siinä korostetaan myös syrjäytymisen ja eriarvoistumisen ehkäisyä ja erityisesti sukupuolten tasa-arvoon liittyen painotetaan sukupuolen moninaisuudesta sekä sukupuolistereotyyppien ja niiden ylittämiseen liittyvää tiedon lisäämistä (OPH, 2014, s. 18). Koulutuksen järjestäjillä on aiemminkin ollut laissa säädetty velvollisuus tasa-arvon edistämisestä, mutta uudistus tarjosi oppilaitoksille välineen itse seurata tasa-arvotilannetta ja systemaattisesti suunnitella tasa-arvotoimenpiteitään.

Antikaisen ja kollegoiden (2021) mukaan opetussuunnitelmien on havaittu olevan yleensä tavoitteita lukuun ottamatta muuten sukupuolineutraaleja asiakirjoja, mutta koulun arjessa sukupuolittuneet hierarkiat vaikuttavat edelleen (s. 202). Antikainen ja kollegat siteeraavat Lahelmaa (1992), jonka mukaan neutraali opetussuunnitelma sukupuolistuu kohdatessaan todellisuuden ja vastoin tavoitetta voidaan opetuskäytännöillä ja oppimateriaaleilla tukea voimassa olevia sukupuoleen liittyviä käsityksiä, hierarkioita ja odotuksia (s. 202). Sukupuolittuneet käsitykset voivat vaikuttaa myös oppilaiden kohteluun ja arviointiin (Jääskeläinen ym., 2016, s. 18–20). Samalla kun uusinnetaan käsityksiä sukupuolirooleista, kouluissa myös muut vähemmistöryhmät ja heidän tarpeensa voivat jäädä marginaaliin. Monikulttuurinen koulutus on haasteellista toteuttaa puutteellisen tietämyksen vuoksi (Antikainen ym., 2021, s. 352) ja koulun on myös havaittu olevan edelleen heteronormatiivinen, eli se korostaa binääristä käsitystä sukupuolesta eli feminiinisesti käyttäytyviä naisia ja maskuliinisia miehiä sekä heteroseksuaalisuuden ensisijaisuutta (Laiho, 2013; Lehtonen, 2010, s. 87; Lehtonen, 2019, s. 138). Tavoitteiden siirtyminen käytäntöön ei siis ole niin yksinkertaista, mutta tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmat voivat tukea tavoitteisiin pyrkimistä ja koulun käytäntöjen muuttamista.

Tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmien tarkoituksena on siis toimia tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta edistävinä ja syrjintää ehkäisevinä välineinä koulussa (OPH). Tasa-arvolain mukaan tasa-arvosuunnitelman tulee sisältää kartoitus oppilaitoksen tasa-arvotilanteesta, tarvittavat toimenpiteet tasa-arvon edistämiseksi sekä arvio aiempien toimenpiteiden toteuttamisesta ja tuloksista. Lain mukaan koulutuksen järjestäjän, viranomaisten ja työnantajien tulee lisäksi paitsi korjata aiempia epätasa-arvoisia käytäntöjään myös ennaltaehkäistä sukupuolen ilmaisuun tai sukupuoli-identiteettiin perustuvaa syrjintää. Erityistä huomiota tulee kiinnittää oppilas- tai opiskelijavalintoihin, opetuksen järjestämiseen, oppimiseroihin ja opintosuoritusten arviointiin sekä seksuaalisen häirinnän ja sukupuoleen perustuvan häirinnän ehkäisemiseen ja poistamiseen (Tasa-arvolaki 5 § ja 5 a §). Tasa-arvosuunnitelman lisäksi kouluissa tulee arvioida yhdenvertaisuuden toteutumista koulussa ja laatia suunnitelma sen edistämiseksi vaadittavista toimenpiteistä (Yhdenvertaisuuslaki 6 §).

Yhdenvertaisuussuunnitelmasta ei ole lainsäädännössä yhtä tiukkoja määritelmiä, kuin tasa-arvosuunnittelusta, sillä esimerkiksi vaatimukset aikaisempien toimien toteutumisen arvioinnista ja suunnitelmien päivittämisestä tietyn ajan välein puuttuvat (Tanhua, 2020, s. 26; Yhdenvertaisuuslaki). Tasa-arvosuunnitelmia puolestaan täytyy päivittää vähintään 3 vuoden välein (Tasa-arvolaki 5 a §). Yhdenvertaisuuslaissa myös korostetaan sitä, että toimien täytyy olla kohtuullisia ja sopivasti mitoitettuja suhteessa oppilaitoksen voimavaroihin, toimintaympäristöön ja

muihin olosuhteisiin, mutta velvoitteet jäävät jossain määrin avoimiksi (Kantola ym., 2012, s. 22). Tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmat tulee laatia yhteistyössä henkilökunnan, oppilaiden ja huoltajien kanssa ja Yhdenvertaisuuslain 6. § korostetaan erikseen, että oppilailla, huoltajilla tai heidän edustajillaan, tulee olla mahdollisuus vaikuttaa edistämistoimenpiteisiin, joten osallistumista ei voi rajata esimerkiksi vain nykyisen tilanteen kartoittamiseen vastamalla kyselyihin, kuten esimerkiksi Mikkolan (2020) selvityksen mukaan joissain kouluissa on tehty (s. 21–22). Tämän lisäksi kouluissa, joissa on vähintään 30 työntekijää, täytyy Tasa-arvo-lain pykälän 6 a mukaan laatia tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmat myös henkilöstön osalta. Tässä tutkielmassa keskitytään kuitenkin tarkemmin koulutuksen toimintaan, opetukseen ja opiskelijoihin keskittyvään toiminnalliseen tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitteluun henkilöstöpoliittisten tasa-arvosuunnitelmien sijaan. Suunnitelmat voidaan toteuttaa joko itsenäisesti, koulun opetussuunnitelman tai muiden suunnitelmien yhteydessä (OPH; Tasa-arvolaki 5 a §).

Tasa-arvosuunnitelmien pakolliseksi tekeminen toi tasa-arvotyön johdonmukaisen edistämisen oppilaitosten omaksi tehtäväksi. Se seurailee samaa deregulaation ja hajauttamisen linjaa, jota on jo 1980-luvulta lähtien aloitettu. Tasa-arvotyötä pidetään edelleen tärkeänä, mutta kouluja ei haluta liikaa ohjailla valtion tasolta. Laissa ja opetussuunnitelmissa annetaan siis yleinen velvoite tasa-arvon tavoittelulle, mutta varsinaiset keinot ja tarkempien tavoitteiden määrittely ja laajuus on jätetty oppilaitosten ja sen opettajien vastuulle. Veloitteen asettamisen lisäksi valtio tukee tätä tehtävää tiedottamisen, koulutusten ja oppaiden kehittämisen kautta, mutta toteuttamisen ja suunnittelun vastuu on siirretty koulutuksen toimijoille (Ikävalko, 2016, s. 49). Tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnittelun oppilaitosten tehtäväksi siirtämisen etuna on se, että yleisten ohjeistusten sijaan kouluissa voidaan myös painottaa enemmän sellaisia asioita, jotka ovat tietylle koululle tai alueelle ominaisia. Tasa-arvosuunnittelua on tosin myös ulkoistettu erilliselle toimijalle, joka tuottaa useamman oppilaitoksen suunnitelmat (Mikkola, 2020, s. 15). Ongelmana tässä on, että se voi vaikeuttaa oppilaitoskohtaisten erityistarpeiden huomiointia eikä se ole lainmukainen, sillä suunnitelmien pitäisi olla koulukohtaisia (Mikkola, 2020, s. 11, 15).

Tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmat auttavat määrittelemään enemmän koulun arjessa olevaa eriarvoisuutta ja tuomaan esiin näkymättömissä olevia käytänteitä. Tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistämisen suunnittelu ja tasa-arvotilanteen kartoittaminen voivat auttaa kiinnittämään huomiota enemmän esimerkiksi itsestään selvinä pidettyihin käytäntöihin, kuten mate-

riaalivalintoihin, luokan työnjakoon, istumajärjestyksiin, tai puhetapoihin varsinaisten näkyvien ongelmien, kuten häirinnän ja kiusaamisen lisäksi. Sukupuoleen tai muihin ihmisen ominaisuuksiin liittyviä olettamuksia täytyy tarkastella ja kyseenalaistaa, jotta eriarvoistavia käytäntöjä saadaan tuotua esiin (Ikävalko, 2016, s. 128). Suunnitelmien tekeminen yhteistyössä opiskelijoiden kanssa voi tuottaa myös uusia innovaatioita tasa-arvotyöhön ja vaikutusmahdollisuus voi parantaa oppilaiden kouluviihtyvyyttä ja hyvinvointia. Oppilaat voivat tuottaa arvokasta tietoa kouluympäristön epäkohdista ja epäoikeudenmukaisista käytännöistä, jotka jäävät henkilökunnalta havaitsematta (Kuusi ym., 2009, s. 35). Tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmat voivat tuoda myös jatkuvuutta oppilaitosten omaan tasa-arvotyöskentelyyn, sillä lyhyiden projektien sijaan ne ovat säännöllistä päivittämistä vaativia toimintasuunnitelmia.

Tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmilla on paljon potentiaalia oppilaitosten tasa-arvotyön tukemiseen, mutta toistaiseksi niiden tekemiseen on myös liittynyt ongelmia ja epäkohtia. Aiempien tutkimuksen perusteella vaikuttaa, että tasa-arvosuunnitelmien toteuttaminen ei ole riittävää (Mikkola, 2020; Kantola, 2012, s. 16–17; Tanhua, 2020). Kaikilla oppilaitoksilla pitäisi olla kokemusta useammista suunnitelmista, sillä 1.1.2017 mennessä piti olla viimeistään tehtynä ensimmäiset suunnitelmat ja ne täytyy uusida vähintään 3 vuoden välein. Suunnitelmiin on useimmiten sisällytetty parhaiten lain määäämiä vähimmäissisältöjä (Ikävalko, 2016, s. 43; Kuusi ym., 2009, s. 35), mutta muita keskeisiä osa-alueita, kuten erityisesti yhdenvertaisuuden ulottuvuuksia käsitellään heikommin (Sillanpää ym., s. 6; Tanhua, 2020, s. 26). Esimerkiksi Tanhuan (2020) korkeakoulujen tasa-arvosuunnittelua koskevassa selvityksessä havaittiin myös, ettei iso osa suunnitelmista (64 % yliopistoista ja 83 % ammattikorkeakouluista) täytä kaikkia tasa-arvolain vaatimuksia (s. 23–25). Etenkin tasa-arvotoimenpiteiden arviointi on usein puutteellista, sekä iso osa selvityksen suunnitelmista oli myös vanhentuneita (Tanhua, 2020, s. 23–25). Vuoden 2017 Tasa-arvobarometrin mukaan valtaosa oppilaista ei ollut tietoisia oppilaitoksiensa tasa-arvosuunnitelmista, joten silloin oppilaitokset ovat jättäneet suunnitelmia tekemättä, epäonnistuneet tiedottamaan riittävästi oppilaitansa suunnitelmista tai osallistamaan kokonaan oppilaat tasa-arvosuunnitelman tekemiseen lain vaatimalla tavalla (Attila ym., 2018, s. 58–60). Myös opettajien tiedoissa omien koulujensa tasa-arvosuunnitelmista ja niiden lain vaatimista sisällöistä on havaittu puutteita (Mikkola, 2020, s. 37).

SetSTOP-hanke (2017–2019) pyrki kehittämään oppilaitosten tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnittelua ja luomaan materiaaleja suunnittelun tueksi. Hankkeen luoma kehittämisväline tarttuu tähän tiedottamiseen liittyvään epäkohtaan, sillä siinä korostetaan tasa-arvotyön avoi-

muutta ja näkyvyyttä, ja lain määrittämien pakollisten sisältöjen lisäksi suunnitelmien tunnetuksi tekeminen ja vastuunjakaminen toimenpiteiden toteuttamisesta, kuuluvat myös olennaisesti suunnittelusykliin (Sillanpää ym., s. 6; Sillanpää, s. 12–13). Hankkeen tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnittelun kehittämisvälineessä on myös määritelty eri prosessin vaiheelle ja tavoitteiden suhteen kolme tasoa sen perusteella, kuinka voimakkaasti tasa-arvoa saadaan edistettyä. Alimmalla tasolla on määritelty, mihin eri vaiheissa on syytä vähintään pyrkiä, korkeimmalla tasolla taas kuvataan tilannetta, jossa tasa-arvon edistäminen on saatu toimintakulttuurin muutoksen tasolle ja tasa-arvotyöhön osallistutaan ja sitoudutaan laajasti (Sillanpää, s. 12–14).

Ihanteellisessa tilanteessa tasa-arvotyötä toteutetaan säännöllisesti, näkyvästi ja pitkäjänteisesti osana oppilaitoksen arkea yksittäisten erillistilaisuuksien ja teemapäivien sijaan, ja siten että laaja osallistuminen siihen on mahdollista, vaikka päävastuu kuuluukin henkilökunnalle (Sillanpää ym., s. 6–7). On keskeistä tarkastella sitä, ketkä pääsevät osallistumaan tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitteluun, sillä niiden avulla määritellään koulun työtä tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistämiseksi ja mitä niihin liittyvistä asioista koulussa ajatellaan. Ikävalkon (2016) mukaan opiskelijat osallistuvat tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitteluun yleensä oppilaskuntatoiminnan kautta ja silloinkin vaikuttamismahdollisuudet ovat usein rajatut (s. 3, 42, 107). Sen sijaan, että oppilaat pääsevät luomaan tasa-arvosuunnitelmia kunnolla, heidät otetaan osaksi opettajien tai muun henkilökunnan luomiin jo ennalta sovittuihin toimintatapoihin (Ikävalko, 2016, s. 3, 107–108), jolloin vaikutusmahdollisuudet jäävät kapeiksi. Opiskelijoiden tasa-arvotyöhön mukaan ottamista edustuksellisen oppilaskuntatoiminnan kautta voidaan myös kritisoida. Onko oppilaskuntatoiminnassa mukana riittävän monipuolinen otos opiskelijoita, vai jääkö sen ulkopuolelle heikommassa asemassa olevia tai koulutuksessaan paljon haasteita kohtaavia opiskelijoita, joita olisi tarpeellista kuulla tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnittelussa? Myös huoltajien tasa-arvo- ja yhdenvertaisuustyöhön sisällyttämisessä on syytä huolehtia, että kaikki tulevat kuulluksi ja riittävästi työstä tiedotetuksi, eivätkä jää ulkopuolelle esimerkiksi puutteellisen kielitaidon takia.

Kantolan ja kollegoiden (2012) mukaan tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmien ongelmana on ollut se, ettei niiden toimeenpanoa voida valvoa tarkasti ja niiden huonosti toteuttamisesta tai suorista laiminlyönneistä ei ole seurannut sanktioita (s. 16–17). Tämä voi selittää osaltaan huonoa tietoisuutta tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmista ja estää suunnitelmien toimenpiteiden toteuttamista, koska valvonnan puutteen takia niitä ei ole pakko priorisoida koulun arjessa. Suunnitelmat jäävät tehottomiksi ja turhaksi lisätyöksi, kun tehtyjä suunnitelmia ei tarvitse toteuttaa ja käyttää oppilaitoksen arjessa seurannan puutteen vuoksi (Ikävalko, 2016, s.

117). Myös tarve tasa-arvotyölle voidaan kokea eri tavoin, etenkin jos ei yleensä joudu kohtaamaan tai huomaa itse epätasa-arvoisia ja syrjiviä käytäntöjä. Suomessa tasa-arvo ei ole vain yleisesti hyväksytty vaan ylpeilyn aihe. Narratiivi Suomesta tasa-arvon mallimaana voi johtaa siihen, että uusia tasa-arvotekoja ei koeta niin tarpeellisena. Mikkolan (2020) tutkimuksessakin osa vastaajista ilmaisi tasa-arvon jo saavutettuna ja koulun läpäisevänä arvona, jonka vuoksi suunnitteluun käytettyä työtä koettiin turhaksi (s. 30–32). Jos uskotaan siihen, että on päästy jo maaliin, ei välttämättä tule tarvetta edes huomata vielä keskeneräisiä tavoitteita.

Ongelmana voi olla myös käsitteen vaikeus sekä tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen liittyvän osaamisen puute. Tasa-arvon nimissä voidaan ajaa jopa vastakkaisia tavoitteita, riippuen siitä mikä toiminnan tavoitteena on ja mitkä arvot sitä taustalta ohjaavat. Ristiriitaa voi löytyä myös ajatusten ja toimien välillä. Vaikka tasa-arvoa pidetään yleisesti hyvänä arvona, samalla voidaan sallia epätasa-arvoisia käytäntöä ja vastustetaan sinnikkäästi tasa-arvotekoja (Westen, 1985; Ylöstalo, 2019). Westenin (1985) mukaan syynä ristiriitaiseen suhtautumiseen on se, että tasa-arvoon liittyvä retoriikka on hämmentävää. Tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnittelun tueksi on lukuisia ohjeistuksia ja nettisivuja, jotka usein myös sisältävät pitkän listan tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen liittyvää sanastoa. Tarkempi tarkastelu paljastaa tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden käsitteiden monimutkaisuuden, eikä useat niihin läheisesti liittyvät käsitteetkään ole ihan yksinkertaisia. Usein saattaa olla, että vain valmiiksi tasa-arvosta ja yhdenvertaisuudesta kiinnostuneet ja suunnitelmia tekevät ihmiset joutuvat niihin tarkemmin perehtymään (Mikkola, 2020, s. 40), jolloin muulle henkilökunnalle voi olla haastava tarttua näihin aiheisiin.

Vaikka tasa-arvon tavoittelu ja edistäminen on oppilaitosten velvollisuus, henkilökunnalta ei vaadita sukupuolten tasa-arvoon liittyviä kvalifikaatioita (Heikkinen, 2016, s. 57). Teoreettinen tieto tasa-arvosta ja yhdenvertaisuudesta auttaa havaitsemaan epätasa-arvoisuutta, mutta opettajat eivät välttämättä ole saaneet siihen liittyvää koulutusta, jos eivät ole sellaisen pariin erikseen hakeutuneet (Heikkinen, 2016, s. 57). Tavoitteen ja käsitteiden määrittely ja analysointi sekä sukupuolineutraalisuudesta luopuminen ovat tärkeitä, sillä ilman niitä tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmia varten tuotetut tilastot ja mittaukset taipuvat helposti tukemaan enemmän muita tavoitteita, kuten tehokkuuden ja tuloksellisuuden tavoittelua tasa-arvon sijaan (Ikävalko, 2016, s. 115–116).

Tasa-arvo on moniulotteinen ja muuttuva termi, joten onko yleinen vaatimus tasa-arvon tavoittelemisesta tai suunnitelmien paikallinen toteutus liian epäselvää ja vaikeaa? Mikkolan (2020)

selvityksen mukaan useat toivoivat valmiita, yhteisiä malleja tai pohjia tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmille, joihin voi täydentää paikallisia tavoitteita (s. 28). Kaikille oppilaitoksille voidaan määritellä yhteisiä yleisiä tavoitteita, mutta kaikille yhteisiä konkreettisia toimenpiteitä on vaikea määrittää, sillä oppilaitoksilla on niin vaihteleva tasa-arvotilanne. Oppilaitoksille on kuitenkin tarjolla erikseen erilaisia ohjeistuksia, oppaita ja malleja, jotka auttavat tasa-arvo-ongelmien lähestymisessä ja tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmien luomisessa. Kuitenkin Mikkolan (2020) selvityksen mukaan puutteet tasa-arvotyön ja tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnittelun sisällöistä ja prosesseista viittaavat siihen, ettei tasa-arvon edistämiseen ole aina riittävästi edellytyksiä ja tuki ei ole riittävää (s. 37–39).

Vaikka tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitteluun liittyy vielä ongelmia, se ei tarkoita sitä, että ne kannattaisi hylätä. Sillanpää, Sunnari ja Lehto korostavat, ettei tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta edistävää koulukulttuuria voi saavuttaa hetkessä, vaan kulttuurin muutos vaatii aikaa ja aktiivista työtä (s. 7). Tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnittelu on suhteellisen uusi käytäntö etenkin alemmilla koulutasoilla ja hyvin toteutettuina niillä on hyviä vaikutuksia ja potentiaalia koulutuksen kehittämiseen. Mikkolan (2020) selvityksessä niiden myönteisinä vaikutuksina ovat yhteisöllisyys sekä ymmärryksen ja tietoisuuden lisääntyminen tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen liittyvistä asioista, jotka puolestaan tuovat uusia näkökulmia niiden edistämiseen ja koulun käytäntöjen kehittämiseen (s. 31). Toisaalta, koska niin iso vastuu tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden suunnittelusta ja tavoittelusta on siirtynyt oppilaitosten henkilökunnalle, ja laki vaatii tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistämistä, myös siihen liittyvää koulutusta ja tukea olisi syytä lisätä kaikille opettajille, ei vain suunnitelmien tekijöille tai tasa-arvosta kiinnostuneille.

Tässä pääluvussa on tarkemmin esitelty koulutukselliselle tasa-arvolle keskeisiä historiallisia vaiheita ja miten nykytilanteeseen on päädytty. Edellä esitetyn perusteella Suomen historiassa voidaan nähdä paitsi näitä aiempia kasvatusteoreettisia vaatimuksia tasa-arvolle myös se, miten tasa-arvotavoitteita on käytetty muiden tavoitteiden saavuttamiseksi tai jouduttu suhteuttamaan koulutuksen alueen ulkopuolisten asioiden kanssa. Suomen koulutuspolitiikan kehittymisestä näkee myös, miten tasa-arvon tavoittelun lähtökohdat vaikuttavat. Voimakkaampien tasa-arvo-käsitysten myötä saatiin myös isoimpia muutoksia tehtyä.

Siinä missä Mollenhauerin (2014) kuvaus antoi paremmin kuvaa siitä, miten sivistettävyyden käsite on muuttunut ja vaikuttanut tasa-arvon perusteena, myös Suomen koulutuspolitiikassa

on nähtävissä samanlaisia vaikutuksia oppijäkäsityksen muutoksista koulutuspolitiikan sisältöön. Tasa-arvon perustelut muuttuvat yhä moninaisemmiksi ja sitä halutaan tavoitella yhä moninaisemman ryhmän hyväksi. Toisaalta Suomen koulutuspolitiikan historiasta näkee muutoksen myös siinä, kenen vastuulla tasa-arvon tavoittelu on. Tasa-arvon tavoittelun vastuu on siirretty yhä enemmän valtiolta yksilöille. Määräys tasa-arvon tavoittelusta löytyy yhä lainsäädännöstä ja tasa-arvotoimien edistämisen lainsäädäntöä on 2000–2010-luvuilla päivitettykin, mutta tarkemmat toimet suunnittelusta käytännön toteuttamiseen on jaettu yksittäisten koulujen ja opettajien tehtäväksi.

Tasa-arvo on säilynyt keskeisenä tavoitteena, koska yleensä tavoitteet ovat jääneet kesken edellisen kehitysvaiheen jäljiltä. Useissa eri kehitysvaiheissa eri tasa-arvotekoja tavoiteltiin yleensä enemmän, kuin käytännössä saatiin toteutettua. Muutoksia hidastaa se, että uudet näkemykset eivät usein suoraan saa korvattua vanhoja, vaan vanhojen tai poikkeavien näkemysten välillä pitää käydä neuvotteluita ja tehdä kompromisseja tai koska yhteiskunnan ja talouden realiteetit eivät muutoksia vielä mahdollistaneet. Kun aiempia ongelmia on vähitellen saatu ratkaistua, on myös löytynyt tai tullut enemmän mahdollisuuksia tuoda esiin uusia tasa-arvo-ongelmia. Ongelmana on myös se, että jo saavutetut tasa-arvon edistysaskeleet eivät ole myöskään muutokselta turvassa siinä mielessä, että esimerkiksi talouden vaatimusten tai oppimiskäsityksen muuttuessa niitä voidaan purkaa tai heikentää. Vaikka usein Suomessa kehuskellaan jo saavutetulla tasa-arvolla, se vaatii kuitenkin jatkuvaa aktiivista työtä, jonka apuna kouluissa tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmat ovat.

5 Pohdinta

Tasa-arvo on paljon käytetty käsite, joka ensinäkemältä tuntuu itsestään selvältä ja helposti ymmärrettävältä, mutta jota kuitenkin voidaan käyttää erilaisissa tilanteissa todella vaihtelevasti. Tarkempi perehtyminen paljastaa sen moniulotteisen ja muuttuvan luonteen, joten koulutuksen ammattilaisten vaikeudet sen parissa eivät ole ihme. Tasa-arvon käsite on vaikea teoreettisestikin ja käytännössä se täytyy neuvotella ja määritellä aina uudelleen. Määritelmä riippuu ajankohdasta, kontekstista, koulutuspolitiikasta, ja taustalla vaikuttavista arvoista ja teorioista. Tasa-arvon käsittely nimenomaan koulutuksen parissa tuo myös omat haasteensa, joskin tekee käsitteen analysoinnista myös erityisen tärkeää, koska koulutusjärjestelmällä on iso vaikutus yksilöiden elämänpolun muotoutumiseen.

Tässä pro gradu –tutkielmassa on perehdytty koulutukselliseen tasa-arvoon Suomen kontekstissa. Tutkielmassa lähdetään liikkeelle teoreettisista käsitelmäärittelyistä ja perusteluista, jonka jälkeen siirrytään sen tarkasteluun käytännössä. Historiallinen tarkastelu paljastaa erilaisten käsitelmäärittelyiden ja tasa-arvon perusteluiden vaihtelun ja vaikuttamisen koulutuksellisen tasa-arvon muotoutumiseen koulutuspolitiikassa. Koulutuksellisen tasa-arvon tarkastelu käytännössä alkaa koulutusjärjestelmän merkittävistä vaiheista 1800-luvulta lähtien ja päättyy nykyajan tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistämisen keinoon, tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitteluun. Ensin pyritään vastaamaan kysymykseen siitä, mitä tasa-arvolla tarkoitetaan koulutuksen parissa. Yksiselitteistä määritelmää tasa-arvolle on vaikea löytää, mutta siihen liittyy ihanne oikeudenmukaisesta yhteiskunnasta, syrjimättömyydestä, resurssien tasaisesta jakautumisesta ja yhtäläisistä edellytyksistä kaikilla elämän osa-alueilla (Kantola ym., 2012, s. 7–11). Yleisenä periaatteena voisi olla pyrkimys taata kaikille aidosti yhtäläiset mahdollisuudet laadukkaaseen koulutukseen saamiseksi sekä sen kautta saatavien etujen ja hyvän elämän tavoitteluun taustasta tai yksilön ominaisuuksista riippumatta.

Tasa-arvon määritelmä saa usein lisätarkennuksia sen tavoitteen mukaan ja voidaan puhua esimerkiksi sukupuolten, seksuaalisesta, taloudellisesta, alueellisesta tai sosiaalisesta tasa-arvosta. Nykyään lain ja tutkimuksen painotus on siirtynyt korostamaan enemmän tasa-arvoa sukupuolten välisenä, kun taas muihin eroihin viitataan yhdenvertaisuuden käsitteellä. Näiden tarkastelua ei kuitenkaan kannata liian tiukasti erottaa toisistaan, sillä tarkastelemalla niitä yhdessä, saa kattavamman kuvan yksilön asemaan vaikuttavista ominaisuuksista ja kussakin tilanteessa etuoikeutettua tai marginaalista asemaa rakentavista olosuhteista. Haastetta käsitteiden käyttämiseen kuitenkin tuo se, että tasa-arvoa on aiemmin käytetty ja välillä edelleen käytetään sekä

sukupuolten tasa-arvon että yhdenvertaisuuden kattavana yleiskäsitteenä. Käsitteiden erilaiset käyttötavat voivat vaikeuttaa esimerkiksi tasa-arvo- ja yhdenvertaisuustyön suunnittelua ja toteuttamista, jos niiden tekijät eivät osaa huomioida käsitteiden eroja tai erilaisten yksilön ominaisuuksien yhteisvaikutuksia.

Koulutuksellista tasa-arvoa voidaan tavoitella koulutukseen pääsemisen, siinä siirtymisen ja siivilöintimekanismien suhteen, tai koulutusjärjestelmän sisäisten toimintojen suhteen, kuten opiskelijoiden toimintamahdollisuuksiin, käsityksiin ja asenteisiin vaikuttavien vuorovaikutustilanteiden, oppimateriaalien, opetusmetodien tai muiden koulun arkeen ja hallintoon liittyvien asioiden suhteen. Koulutuksen avulla voidaan tavoitella myös tasa-arvoisempaa yhteiskuntaa tarkastelemalla koulutuksen suoria vaikutuksia esimerkiksi eri ammattialoille siirtymisessä. Myös eri koulutustasoilla on erilaisia painotuksia ja vaatimuksia koulutukselliselle tasa-arvolle. Tavoitteiden laajuuteen liittyen tasa-arvo jaotellaan yleensä mahdollisuuksien tasa-arvoon ja lopputulosten tasa-arvoon. Mahdollisuuksien tasa-arvoa hyödynnetään enemmän koulutuksen parissa, mutta myös tulosten tasa-arvolle löytyy tarvetta tietyissä tilanteissa, etenkin koulutuksessa varhaiskasvatuksen ja peruskoulutuksen parissa. Erityisen hyödyllinen keino tasa-arvon tilannekohtaiseen määrittelyyn oli alun perin Westenin (1985) esittelemä ja Lazenbyn (2016) täydentämä malli mahdollisuuksien tasa-arvosta. Heidän teoriassaan mahdollisuuksien tasa-arvon toteutumista voidaan arvioida ja suunnitella määrittämällä erikseen subjektin, objektin, tavoitteen kannalta olennaiset esteet, sekä Lazenbyn mallissa myös tasa-arvokäsitykseen taustalla vaikuttavat arvot.

Westenin (1985) ja Lazenbyn (2016) määritelmän tavoitteena ei ole yleisen koulutuksellisten mahdollisuuksien tasa-arvon käsitteen muodostaminen, vaan siihen liittyvien osa-alueiden määrittäminen, jonka avulla voidaan muodostaa useita kontekstisidonnaisia käsityksiä mahdollisuuksien tasa-arvosta. Sen avulla voidaan arvioida ja selventää mahdollisuuksien tasa-arvoon liittyvää keskustelua ja tavoitteita koulutuksessa. Etenkin tasa-arvotyön siirtyessä yhä enemmän kuntien, oppilaitosten ja yksilöiden vastuulle, asian osiin jakaminen voi helpottaa myös oppilaitoksen omien tasa-arvotavoitteiden määrittämistä ja arviointia. Se voi siis toimia myös apuvälineenä erilaisiin käytännön tilanteisiin, joissa tasa-arvo määrittyy eri tavoin.

Vaikka Westenin (1985) ja Lazenbyn (2016) teoriassa puhutaankin mahdollisuuksien tasa-arvosta, sen avulla voidaan lähestyä myös tulosten tasa-arvon tavoittelua. Esteissä mahdollisen syrjinnän estämisen lisäksi, eri yksilöiden tai ryhmien lähtökohtia tai kohtaamaa epätasa-arvoisuutta voi tasoittaa ja vähentää myös positiivisilla erityiskohtelulla tai heikommassa asemassa

olevalle kohdistetuilla tukitoimenpiteillä. Toimenpiteitä voi myös kohdistaa tarkemmin, kun eri ryhmiä kohdellaan eri tavoin tavoitteen saavuttamiseksi, kunkin ryhmän tai yksilön tarpeiden mukaisesti. Mitä tarkemmin tunnistetaan eri ryhmien mahdollisuutta heikentävät esteet ja saadaan niitä poistettua, sitä tasaisemmat mahdollisuudet kaikilla on saman tavoitteen tai tuloksen saavuttamiseen. Jos taas poistetaan vain tietyt, olennaisiksi määritellyt esteet kaikilta, toiset piiloon jäävät esteet voivat hankaloittaa tavoitteen saavuttamisen mahdollisuutta ja jopa sulkea osan yksilöistä tai ryhmistä käytännössä sen tavoittelun ulkopuolelle.

Tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden, sekä niihin liittyvien käsitteiden määrittely ja analysointi on tärkeää, koska määritelmät ohjaavat myös tasa-arvopolitiikkaa sekä tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistämiseen liittyvää työtä. Pysyvä, idealistisiin ja utopistisiin ihanteisiin perustuva yleisen tason käsite voi kuitenkin käytännössä tehdä tavoitteesta epäselvän. Moninaisempi ja tilanneriippuvainen tasa-arvon määrittely sekä Bennerin (2020) ehdotuksen, oikeudenmukaisuuden määrittämisestä epäoikeudenmukaisuudella, soveltaminen myös tasa-arvon määrittelyyn, voivat tukea tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistämistä käytännössä ja konkreettisten edistämistoimenpiteiden suunnittelua. Tasa-arvoa voidaan pyrkiä myös taivuttamaan tavoittelemaan muita, jopa tasa-arvon vastaisia tavoitteita (Ikävalko, 2016, s. 26–27), joten sen taustalla vaikuttamien arvojen ja tavoitteiden tunnistaminen ja arviointi on tärkeää.

Perusteita koulutuksellisen tasa-arvon tavoittelulle tutkielmassa etsitään kasvatustieteellisten teorioiden avulla, jottei koulutuksellinen tasa-arvo määrity ulkopuolisten normien ja tavoitteiden mukaisesti ja koulutusjärjestelmää käytetä vain muiden yhteiskunnan osa-alueiden tasa-arvo- ja oikeudenmukaisuustavoitteiden toteuttamiseen. Esiin tuodaan kolme keskeistä perustetta koulutukselliselle tasa-arvolle. Niistä vahvin peruste löytyy sivistyskykyisyyden ympärillä käydyistä keskusteluista, joiden seurauksena koulutusmahdollisuuksia alettiin vaatia kaikkien saataville. Kasvatuksella ja koulutuksella on sekä sisäistä arvoa elämän rikastamiseen että välineellistä arvoa eri yhteiskunnan etujen tavoittelemiseen. Koska kaikilla on potentiaali sivistykseen ja kasvatus on keskeisessä osassa yksilön kehittämisessä autonomiseksi, rationaaliseksi ja täysivaltaiseksi yhteiskunnan jäseneksi, myös oikeus kouluttautumiseen pitää kuulua kaikille. Tasa-arvoisen ja oikeudenmukaisen koulutusjärjestelmän pitää siis tukea kaikkien sivistyksen tavoittelua, sillä sen tavoittelua estävä epätasa-arvoinen järjestelmä voi vahingoittaa syvästi yksilön mahdollisuutta kehittämiseen ja hyvän elämän tavoitteluun.

Koulutusekonomiset ja sosialisatioon liittyvät perustelut liittyvät myös koulutuksen keskeisiin tehtäviin. Koulutuksen lisäämien tietojen ja taitojen avulla voidaan tavoitella sekä yksilöllisiä

että yhteiskunnallisia etuja. Kansalaisten laaja kouluttaminen tukee yhteiskunnan kilpailukykyä, mutta toisaalta tehokas koulujärjestelmä ei tarjoa kaikille samaa alusta loppuun, vaan etenkin ylemmillä koulutasoilla erikoistumismahdollisuuksia. Oikeudenmukaiset valikointimenetelmät sisältävä koulutusjärjestelmä tukee kouluttautumista ja takaa kaikille yhtäläiset mahdollisuudet koulutuspolkunsa suuntaamiseen kykyihinsä ja motivaatioonsa perustuen, sekä vaikuttaa tarjoavan parempia palautuksia koulutusinvestointeihin. Toisaalta voimakas yksilöpainotteisuus voi aiheuttaa sen, että inhimillisen pääoman teoriasta nostettuja argumentteja käytetään myös tasa-arvon horjuttamiseen, sillä epäonnistuminen ja eriarvoisuus voidaan perustella yksilöllisistä valinnoista ja ali-investoinnista koulutukseen johtuvaksi. Teoria ei itsessään kuitenkaan vastusta tasa-arvon tavoittelua.

Viimeisenä kasvatustieteen perusteena tarkastelin sosialisatiota, jossa on syytä kiinnittää huomiota oppilaitosten sisäisiin käytäntöihin, sillä niissä voidaan vaikuttaa sekä tavoitteellisesti että tiedostamatta oppilaan toimintamahdollisuuksiin ja yhteiskuntaan. Kasvatus on aina arvosidonnaista toimintaa ja pohjoismaisissa hyvinvointiyhteiskunnissa tasa-arvo on nostettu demokratian kannalta tärkeäksi tavoitteeksi, jonka vuoksi se on myös kasvatuksen tavoite. Sosialisatioprosessin tavoitteena on yksilön kehittyminen yhteiskunnan toimintakykyiseksi jäseneksi, sekä yhteiskunnan uusintaminen ja uudistaminen valikoimalla ja välittämällä keskeisiä arvoja, normeja, tietoja, taitoja ja kulttuurillisia käytänteitä nuoremmalle sukupolvelle. Sosialisatiota tapahtuu sekä tarkoituksellisen että tiedostamattoman toiminnan seurauksena, mutta koulutuksen erityisenä tehtävänä on pyrkimys vaikuttaa siihen tavoitteellisesti. Esimerkiksi neutraalisuuteen sukupuolen suhteen pyrkiminen koulutuksessa voi olla vahingollista, sillä silloin toimintaan taustalla vaikuttavat arvot ja asenteet jäävät vain analysoimatta. Ennen tarvitaan, ja pitää pyrkiä myös opettamaan kriittisyyttä ja reflektiokykyä omaa toimintaa, sekä koulutuksen ja yhteiskunnan käytäntöjä kohtaan, jotta hyvät asiat saadaan säilytettyä, ja esimerkiksi eriarvoisuutta ja epätasa-arvoa rakentavia asioita korjattua. Ilman niitä tavoite yhteiskunnan uudistamisesta ei onnistu ja sosialisatioprosessissa voidaan välittää myös sellaisia asioita, joista haluttaisiin päästä eroon, kuten ikäviä ennakkoluuloja ja toimintamahdollisuuksia kaventavia asenteita ja käsityksiä.

Kolmanteen tutkimuskysymykseen pyritään vastaamaan viimeisessä osiossa, jossa tarkastellaan koulutuksellista tasa-arvoa Suomen koulutuspolitiikassa keskeisissä koulujärjestelmän kehitysvaiheissa 1800-luvulta nykyaikaan. Tasa-arvo on saavuttanut Suomen koulutuspolitiikassa sellaisen aseman, jossa sen tavoittelua ei juuri kyseenalaisteta. Samalla kuitenkin varsinaiset

tasa-arvot eivät ole helppoja. Ajan saatossa koulutuksellisen tasa-arvon käsite on ollut neuvottelujen, kiistojen ja uudelleen määrittelyiden kohteena sekä siinä on painotettu erilaisia tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden tavoitteita. Koulutuksen ja koulutuksellisten tasa-arvokäsityksien muotoutumiseen ovat vaikuttaneet eri kasvatustieteellisten teorioiden ja perusteluiden lisäksi myös mm. ulkopuolelta, kuten työelämästä, tulleet vaatimukset, vallassa olleiden poliittisten päättäjien arvopainotukset ja tavoitteet, valtion taloudellinen tilanne, sekä kansainväliset trendit ja sopimukset. Tasa-arvon ja koulutuspolitiikan valtiojohtoisuuden kultakausi oli 1960-luvulla, jonka jälkeen sekä koulutuspäätöksiä että tasa-arvon tavoittelu on siirtynyt yhä enemmän yksilöiden vastuulle. 1960–1970-luvuilla painotettiin vahvasti kaikkia tutkielman kolmannessa luvussa esiteltäviä perusteita ja tasa-arvoa tavoiteltiin laajasti sekä mahdollisuuksien että tulosten suhteen. Taloudellisen kasvun, yhteiskunnan kehittämisen ja tasa-arvon tavoittelun nähtiin tukevan toisiaan koulutuksessa ja yhtenäisen ja tasa-arvoisen koulutusmahdollisuuksien saaminen liitettiin vahvasti oikeudenmukaisuuteen.

Sittemmin tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden tavoitteet ovat monimuotoistuneet entisestään ja tasa-arvoa halutaan edelleen vahvasti edistää. Sosioekonomisen taustan ja alueellisen tasa-arvon painottamisen lisäksi huomio on siirtynyt myös laajemmin sukupuolten tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuden edistämiseen. Toisaalta tasa-arvotilanne on joiltain osin heikentynyt, eriarvoisuus lisääntynyt ja koulutuksellista tasa-arvoa on myös haastettu ja kyseenalaistettu. Uusliberalismin myötä tasa-arvokäsitystä muotoiltiin uudelleen yksilöpainotteisempaan ja kapeampaan suuntaan sekä sen yhteys oikeudenmukaisuuteen on nähty heikompana. Talouden tavoitteet alkoivat koulutuksellisen tasa-arvon tukemisen sijaan kilpailla sen kanssa. Hallinnan hajauttamisen ja säätelyn keventämisen myötä yleistyivät myös uusia tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistämisen keinoja, kuten eri projektit ja hankkeet, sekä oppilaitosten vastuulla oleva tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnittelu.

Tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnittelu ja niiden toteuttaminen oppilaitosten omana asiana voi auttaa koulukohtaisten asioiden parempaan huomioimiseen ja sopivien toimenpiteiden tarkempaan kohdistamiseen. Niillä on potentiaalia, sillä ne voivat auttaa eriarvoistavien käytäntöjen esiin tuomisessa, sekä tehdä tasa-arvo- ja yhdenvertaisuustyöstä säännöllistä, näkyvää, johdonmukaista ja tasa-arvon edistämistä kaikkien tehtävän. Suunnitelmat vaikuttavat sopivan erityisen hyvin sosialisointitukemiseen, sillä niillä voi lisätä tietoisuutta piiloisista käytännöistä ja kehittää toimintakulttuuria paremmaksi, ja siten voi välttää paremmin huonojen toimintamallien välittämistä. Oppilaiden osallistuessa he myös oppivat tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistämistä ja voivat hyödyntää taitojaan myös koulutuksen ulkopuolella. Tasa-arvo-

ja yhdenvertaisuussuunnitelmien toteuttaminen kuitenkin kompastuu hajauttamisen ja säätelyn vähentämisen vuoksi joissain asioissa. Tavoitteiden ja toimenpiteiden määrittely, suunnittelu, toimeenpano ja arviointi ovat henkilökunnan vastuulla, mikä on aika iso vaatimus ottaen huomioon, ettei heidän koulutuksessaan ole välttämättä annettu tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistämiseen liittyviä taitoja ja teoreettista tietoa.

Toisaalta voidaan myös argumentoida, ettei tasa-arvo- ja yhdenvertaisuustyötä ole oppilaitoksissa hajautettu vielä tarpeeksi. Sillanpään mukaan tasa-arvo- ja yhdenvertaisuustyö saa aikaan muutoksen oppilaitoksen toimintakulttuuriin, kun työ leviää sen kaikkien jäsenten tehtäväksi, sekä henkilökunnan että oppilaiden ja heidän huoltajiensa (s. 12–14). Selesniemi, Okkonen ja Heikkinen (2019) ehdottavat myös kiinnostavasti tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmien toteuttamista luokkien koko peruskoulun ajan kestävinä omina projekteina tai niin kutsuttuina “tasa-arvo- ja yhdenvertaisuustyön lokikirjana”. Tällöin suunnittelu, toteutus ja työn seuranta tehdään yhdessä joka luokan oppilaiden kanssa ja suunnitelmia päivitetäisiin ja käsiteltäisiin luokan kanssa säännöllisesti sen sijaan, että yksittäiset henkilöt tai työryhmä tekevät koko oppilaitokselle yhteisen tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelman muutaman vuoden välein (Selesniemi ym., 2019, s. 66). Tällöinkin tosin on erityisen tärkeää, että opetushenkilökunnalla on osaamista tasa-arvo- ja yhdenvertaisuustyöhön liittyen.

Tämän tutkielman aikaisemmista kappaleista voi havaita, kuinka moniulotteisia ja muuttuvia tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden käsitteet ovat ja miten useat asiat sisältyvät tavoitteen tarkkaan määrittelyyn. Lazenbya mukaillen täytyy määrittää ainakin objekti, subjekti tai ryhmät, esteet ja asemaan vaikuttavat tekijät sekä taustalla vaikuttavat arvot, jotka motivoivat tai rajoittavat tasa-arvon edistämistä. Sen lisäksi on syytä pohtia tavoitteiden ja käsitteen sopiva laajuus määrittämistavoitteiden ja kulttuurin muuttamisen väliltä sekä mahdollisuuksien ja tulosten tasa-arvon väliltä, sopivien muutosten tekemiseksi. Myös ennakkotiedot ja ymmärrys potentiaalisista eriarvoisuutta aiheuttavista tekijöistä ja yhteiskuntamme tasa-arvotilanteesta voivat auttaa huomaamaan kehityskohtia myös koulun arjessa. Näiden lisäksi myös tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnittelun prosessien ja häirintää ja syrjintää ehkäisevien keinojen lisäksi tasa-arvon positiivisten edistämiskeinojen tietäminen tukee suunnittelua. Senkin jälkeen käytännössä törmätään vielä usein neuvotteluihin eriävistä käsityksistä tai resurssien niukkuudesta, jotka vaikuttavat tavoitteisiin. Eri oppaat, koulutukset ja mallisuunnitelmat sekä SetSTOP-hankkeen suunnittelun kehittämisväline voivat olla hyödyllisiä työn tukemiseen, mutta ainakin Mikkolan (2020) mukaan koulutuksista ja materiaaleista opittuja tietoja ei jaeta aina laajemmin, vaan ne

jäävät suunnitelmia tekevän pienen piirin käyttöön (s. 40). Koska tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistäminen on kuitenkin opettajien velvollisuus, tasa-arvo-osaamista pitäisi myös vaatia enemmän ja yliopistojen olisi syytä tarjota enemmän opettajakoulutuksessa pakollisilla kursseilla tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen liittyviä sisältöjä. Vapaaehtoisuuteen perustuva aihepiirin opiskelu (Heikkinen, 2016, s. 57) ei yksistään riitä sen takaamiseen, että kaikilla opettajilla on taitoa edistää tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta.

Mikkolan (2020) selvityksessä suunnitelmissa oli usein yleisiä tavoitteita konkreettisten toimenpiteiden sijaan, jolloin ne eivät siirry helposti koulun arkeen ja suunnittelu voi tuntua turhalta työltä (s. 38). Ilman valvontaa tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmien tekeminen ja toimenpiteiden toteuttaminen voi myös lisääntyneen työmäärän, kiireen tai passiivisen ja aktiivisen tasa-arvotyön vastustamisen takia jäädä sivuasemaan ja muiden tehtävien varjoon. Olisikin järkevä pohtia sitä, onko kouluilla ja kunnilla riittävästi resursseja, tukea ja osaamista tasa-arvotyön edistämiseen. En ehdota tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnittelun hylkäämistä niiden haasteista huolimatta, mutta jatkotutkimusaiheina suunnitelmien käytännön toteuttamista kannattaisi tarkastella ja kehittää edelleen. Voisi pohtia myös sitä, kannattaisiko luoda selkeä kansallinen pohja, johon voi täydentää koulun omia tavoitteita, jolloin suunnittelutyöhön kuluu vähemmän aikaa ja toteuttamiselle jää enemmän. Toinen vaihtoehto voisi olla myös suunnitelmien sisällyttäminen tiukemmin esimerkiksi opetussuunnitelmaan tai oppikirjoihin, jolloin tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen liittyvien aiheiden käsittely säännöllisesti oppitunneilla olisi helpompaa. Myös opiskelijoiden osallistumisen lisääminen olisi kiinnostava tutkimusaihe. Heidän avullaan voi tehostaa suunnittelua, sillä oppilaitosten arki näyttäytyy erilaisena henkilökunnalle ja opiskelijoille. Samalla opiskelijat voisivat opetella myös tasa-arvo- ja yhdenvertaisuustyön tekemistä ja suunnittelua, jota on alettu vaatia myös työpaikoilla enemmän, ja tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistäminen voisi levitä laajemmin oppilaitoksen koko yhteisön tehtäväksi.

Lähteet

- Aaltonen, J. (20.11.2021). *Keskustan johdosta puolusteltiin tiedeministeri Kurvisen suunnitelmia hajauttaa korkeakoulupolitiikkaa, "Ilahduttaa varmasti maakuntien poikamiehiä"*. Helsingin Sanomat. <https://www.hs.fi/politiikka/art-2000008419730.html>
- Aapola-Kari, S. (2019). Nuorten näkemyksiä sukupuolten tasa-arvosta oppilaitoksissa ja yhteiskunnassa. Teoksessa: Teräsaho, M. & Närvi, J. (toim.). *Näkökulmia sukupuolten tasa-arvoon – analyyssejä tasa-arvobarometrasta 2017* (s. 57–79). (Raportti 6/2019). Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-343-314-4>
- Ahonen, S. (2003). *Yhteinen koulu - tasa-arvoa vai tasapäisyyttä?: Koulutuksellinen tasa-arvo Suomessa Snellmanista tähän päivään*. Vastapaino.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. (2021). *Kasvatussosiologia* (6. päivitetty p.). PS-kustannus.
- Atjonen, P. (2008). Vieläkö etsimme oikeaa ja hyvää? Aikamme kasvatuksen ja kasvatustieteen eettisiä haasteita. Teoksessa: Siljander, P. & Kivelä, A. (toim.) (2008). *Kasvatustieteen tila ja tutkimuskäytännöt: Paradigmat katosivat, mitä jäljellä?* (s. 113–142). (Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 38). Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Attila, H., Pietiläinen, M., Keski-Petäjä, M., Hokka P. & Nieminen, M. (2018). *Tasa-arvobarometri 2017*. (Sosiaali- ja terveystieteiden julkaisuja 8/2018). Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-00-3932-5>
- Belfield, C. R. (2000). *Economic principles for education: Theory and evidence*. Edward Elgar.
- Benner, D. (2021). On Justice in Pedagogical Contexts. *ECNU Review of Education*, 4(4), 669–685. <https://doi.org/10.1177/2096531120933278>
- Bernelius, V. (2011). Osoitteenmukaisia oppimistuloksia? Kaupunkikoulujen eriytymisen vaikutus peruskoululaisten oppimistuloksiin Helsingissä. *Yhteiskuntapolitiikka*, 76(5), 479–493. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201209117868>
- Bernelius, V. & Huilla, H. (2021). *Koulutuksellinen tasa-arvo, alueellinen ja sosiaalinen eriytyminen ja myönteisen erityiskohtelun mahdollisuudet*. (Valtioneuvoston julkaisuja 2021:7). Valtioneuvosto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-761-4>
- Brighouse, H. & Swift, A. (2014). The place of educational equality in educational justice. Teoksessa: Meyer, K. (toim.). *Education, justice and the human good: Fairness and equality in the education system*. Routledge.
- Brunila, K., & Kallioniemi, A. (2018). Equality work in teacher education in Finland. *Policy Futures in Education*, 16(5), 539–552. <https://doi.org/10.1177/1478210317725674>

- Carnoy, M. (1995). Economics of education then and now. Teoksessa: Carnoy, M. (toim.). *International encyclopedia of economics of education* (2nd ed.) (s. 1–8). Pergamon.
- DeFreitas, G. (1995). Segmented labor markets and education. Teoksessa: Carnoy, M. (toim.). *International encyclopedia of economics of education* (2nd ed.) (s. 39–43). Pergamon.
- Euroopan komission Työllisyys, sosiaaliasiat ja osallisuus -pääosasto, Bettio, F. & Verashchagina, A. (2009). *Gender segregation in the labour market. Root causes, implications and policy responses in the EU*. European Commission. <https://data.europa.eu/doi/10.2767/1063>
- Giesinger, J. (2014). Educational justice and the justification of education. Teoksessa: Meyer, K. (toim.). *Education, justice and the human good: Fairness and equality in the education system* (s. 65–79). Routledge.
- Gosepath, S. (2014). What does equality in education mean? Teoksessa: Meyer, K. (toim.). *Education, justice and the human good: Fairness and equality in the education system* (s. 100–112). Routledge.
- Groot, W. & Hartog, J. (1995). Screening models and education. Teoksessa: Carnoy, M. (toim.). *International encyclopedia of economics of education* (2nd ed.) (s. 34–38). Pergamon.
- Heckman, J. (2011). The Economics of Inequality: The Value of Early Childhood Education. (s. 31–35, 47). *American Educator*, 35(1). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ920516.pdf>
- Heikkinen, M. (toim.) (2016). *Promising Nordic practices in gender equality promotion in basic education and kindergartens*. (Oulun yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan elektronisia julkaisuja 11). Oulun yliopisto. <http://urn.fi/urn:isbn:9789526211558>
- Heikkinen, M. (toim.) (2019). *Toiminnallinen tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnittelu perusopetuksessa ja päiväkodissa*. (Oulun yliopiston oppimateriaalia. E, Kasvatustieteet, ISSN 1457-3555; 7). Oulun yliopisto. <http://urn.fi/urn:isbn:9789526222110>
- Holli, A. (2012). Kriittisiä näkökulmia tasa-arvon tutkimukseen. Teoksessa: Kantola, J., Nousiainen, K. & Saari, M. (toim.). *Tasa-arvo toisin nähtynä: Oikeuden ja politiikan näkökulmia tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen* (s. 73–96). Gaudeamus.
- Ikävalko, E. (2010). Suunnittelu on tekoja – tasa-arvosuunnittelu osana koulujen tasa-arvotyötä. Teoksessa: Suortamo, M., Tainio, L., Ikävalko, E., Palmu, T. & Tani, S. (toim.). *Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa* (s. 145–158). PS-kustannus.
- Ikävalko, E. (2014). *Tasa-arvosuunnitelmien seuranta 2013: Lukioden, ammatillisten oppilaitosten ja vapaan sivistystyön oppilaitosten tasa-arvosuunnittelu*. (Raportit ja selvitykset 2014:6). Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/tasa-arvosuunnitelmien-seuranta-2013>

- Ikävalko, E. (2016). *Vaikenemisiä ja vastarintaa: Valtasuhteet ja toiminnan mahdollisuudet oppilaitosten tasa-arvosuunnittelussa*. (Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 270) [väitöskirja, Helsingin yliopisto]. HELDA – Helsingin yliopiston digitaalinen arkisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-2392-3>
- 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* (2. muutettu painos.). (Oppaat ja käsikirjat 2015:5). Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/tasa-arvotyö-taitolaji>
- Kantola, J., Nousiainen, K. & Saari, M. (2012). Johdanto – Tasa-arvosta ja sen lukemisesta toisin. Teoksessa: Kantola, J., Nousiainen, K. & Saari, M. (toim.). *Tasa-arvo toisin nähtynä: Oikeuden ja politiikan näkökulmia tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen* (s. 7–27). Gaudeamus.
- Kantola, J. & Nousiainen, K. (2012). Euroopan Unionin tasa-arvopolitiikka – Velvoittavaa lainsäädäntöä ja pehmeää sääntelyä. Teoksessa: Kantola, J., Nousiainen, K. & Saari, M. (toim.). *Tasa-arvo toisin nähtynä: Oikeuden ja politiikan näkökulmia tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen* (s. 124–142). Gaudeamus.
- Kantola, J., Koskinen Sandberg, P. & Ylöstalo, H. (2020). Johdanto: Tasa-arvopolitiikka muutoksessa. Teoksessa: Kantola, J., Koskinen Sandberg, P., Ylöstalo, H. & Elomäki, A. (2020). *Tasa-arvopolitiikan suunnanmuutoksia: Talouskriisistä tasa-arvon kriiseihin*. Gaudeamus.
- Kauhanen, A. & Riukula, K. (2019). Työmarkkinoiden eriytyminen ja tasa-arvo Suomessa. Teoksessa: Teräsaho, M. & Närvi, J. (toim.). *Näkökulmia sukupuolten tasa-arvoon – analyysija tasa-arvobarometrasta 2017* (s. 80–100). (Raportti 6/2019). Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-343-314-4>
- Kettunen, P., Jalava, M., Simola, H. & Varjo, J. (2012). Tasa-arvon ihanteesta erinomaisuuden eetokseen. Teoksessa: Kettunen, P. & Simola, H. (toim.). *Tiedon ja osaamisen Suomi: Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle* (s. 25–69). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kivijärvi, A. & Mathias, K. (2018). Paljon puhuttu, vähän tutkittu - maahanmuuttajataustaisia poikia ja nuoria miehiä koskeva tutkimus Suomessa. Teoksessa: Kivijärvi, A., Huuki, T. & Lunabba, H. (toim.). *Poikatutkimus* (s. 309–330). Vastapaino.
- Kontio, K. (2012). *Luonto ja sivistys Jean-Jacques Rousseau'n kasvatustajatteluissa: Tutkielma Émilestä*. (Acta Universitatis Ouluensis. E, Scientiae rerum socialium) [väitöskirja, Oulun

<http://urn.fi/urn:isbn:9789514299766>

- Kontio, K. & Sailer, M. (2017). The state, market and education. Teoksessa: Siljander, P., Kontio, K. & Pikkarainen, E. (toim.). *Schools in transition: Linking past, present, and future in educational practice* (s. 115–136). SensePublishers.
- Komonen, K. (2021). Ammatillisten opintojen keskeyttäminen koulutuksellisen syrjäytymisenä. Teoksessa: Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. (2021). *Kasvatustieteiden tutkimus* (6. päivitetty p.) (s. 327–334). PS-kustannus.
- Kosunen, S. & Seppänen, P. (2015). The transmission of capital and a feel for the game: Upper-class school choice in Finland. *Acta Sociologica*, 58(4), 329–342. <https://doi.org/10.1177/0001699315607968>
- Kuusi, H., Jakku-Sihvonen, R., & Koramo, M. (2009). *Koulutus ja sukupuolten tasa-arvo*. (Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2009:52). Sosiaali- ja terveysministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-00-2935-7>
- Lahelma, E. (2011). Sukupuolitietoisuutta kouluun ja opettajankoulutukseen: TASUKO-hankkeesta eteenpäin. *Kasvatus*, 42(1), 90–95.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 11.8.2017/531
- Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 8.8.1986/609.
- Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta annetun lain muuttamisesta 206/1995
- Lampinen, O. (1998). *Suomen koulutusjärjestelmän kehitys*. Gaudeamus.
- Lazenby, H. (2016). What is equality of opportunity in education? *Theory and Research in Education*, 14(1), 65–76. <https://doi.org/10.1177/1477878515619788>
- Laiho, A. (2013). Sukupuolten tasa-arvo koulutuspoliittisena tavoitteena ja käsitteenä – erityis-tarkastelussa 2000-luvun politiikkadokumentit. *Kasvatus & Aika*, 7(4), 27–44. <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68670>
- Lehtonen, J. (2010). ”Kaikki kuvatkin on sellaisia: isä, äiti ja lapsi” – heteronormatiivisuus eri kouluasteilla. Teoksessa: Suortamo, M., Tainio, L., Ikävalko, E., Palmu, T. & Tani, S. (toim.). *Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa* (s. 87–110). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lehtonen, J. (2019). Kun kaksijakoinen sukupuoliäjättelu murtuu – sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuus tasa-arvobarometrissa. Teoksessa: Teräsaho, M. & Närvi, J. (toim.). *Näkökulmia sukupuolten tasa-arvoon: Analyysejä tasa-arvobarometrasta 2017* (s. 136–157). <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-343-314-4>
- Levin, H. M. (1995). Work and education. Teoksessa: Carnoy, M. (toim.). *International encyclopedia of economics of education* (2nd ed.) (s. 10–19). Pergamon.

- Liiten, M. (8.11.2021). *Tiedeministeri Antti Kurvinen: Linja korkeakoulupolitiikassa on muuttunut – ”Minä en keskitä”*. Helsingin Sanomat. <https://www.hs.fi/politiikka/art-2000008357011.html>
- Lukiolaki 10.8.2018/714
- Lunabba, H. (2018). Laadullisen tutkimuksen näkökulma poikien koulu- ja hyvinvointikeskusteluun. Teoksessa: Kivijärvi, A., Huuki, T. & Lunabba, H. (toim.). *Poikatutkimus* (s. 103–120). Vastapaino.
- Marginson, S. (2017). Limitations of human capital theory. *Studies in Higher Education*, 44(2), 287-301. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1359823>
- McMahon, W. (2010). The External Benefits of Education. Teoksessa: Brewer, D. & McEwan P. (toim.). *Economics of Education* (s. 68–79). Elsevier.
- Meyer, K. (2014). Introduction. Teoksessa: Meyer, K. (toim.). *Education, justice and the human good: Fairness and equality in the education system* (s.1–13). Routledge.
- Mikkola, A. (2020). *Tasa-arvosuunnitelmien seuranta 2019: Perusopetuksen oppilaitosten tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnittelu*. (Raportit ja selvitykset 2020:23). Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/tasa_arvosuunnitelmien_seuranta_2019.pdf
- Mikkonen, S. & Korhonen, V. (2018). *Työläistaustaiset yliopisto-opiskelijat ja koulutusmahdollisuuksien tasa-arvo*. (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2018:4). Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-547-1>
- Mollenhauer, K. & Friesen, N. (2014). *Forgotten connections: On culture and upbringing*. Routledge.
- Nevala, A. (2019). Maakuntaa, kansakuntaa vai ihmiskuntaa varten? Korkeakoulutuksen ja alueellisuuden kolme taitekohtaa. Teoksessa: Nori, H., Laalo, H. & Rinne, R. (toim.). *Kohti oppimisyhteiskuntaa: Koulutuspolitiikan uusi suunta ja korkeakoulutuksen muuttuva maisema: Juhlakirja professori Arto Jauhiaisen täyttäessä 60 vuotta 5.4.2019* (s. 79–106). Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Nori, H., Juusola, H., Kohtamäki, V., Lyytinen, A. & Kivistö, J. (2021). *Korkeakoulutuksen saavutettavuus ja tasa-arvo Suomessa ja verrokkimaissa: GATE-hankkeen loppuraportti*. (Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 2021:12). Valtioneuvoston kanslia. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-057-8>
- Nousiainen, K. (2012). Käsitteellisiä välineitä tasa-arvon erittelyyn. Teoksessa: Kantola, J., Nousiainen, K. & Saari, M. (toim.). *Tasa-arvo toisin nähtynä: Oikeuden ja politiikan näkökulmia tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen* (s. 31–56). Gaudeamus.

- OECD. (2021) *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>.
- Opetushallitus. (julkaisuaika tuntematon). *Tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnittelu oppilaitoksissa*. Haettu 17.10.2021 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/tasa-arvo-ja-yhdenvertaisuussuunnittelu-oppilaitoksissa>
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. (Määräykset ja ohjeet 2014:96). Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018*. (Määräykset ja ohjeet 2018:3a). Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf
- Opetushallitus. (2019). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019*. (Määräykset ja ohjeet 2019:2a). Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf
- Opetushallitus. (31.12.2020). *Perusopetuksen päättöarvioinnin arvosanakriteerit valmistuvat*. <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2020/perusopetuksen-paattoarvioinnin-arvosanakriteerit-valmistuvat>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (julkaisuaika tuntematon). *Oppivelvollisuuden laajentaminen*. Haettu 14.9.2022 osoitteesta <https://okm.fi/oppivelvollisuuden-laajentaminen>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (3.12.2013). *Pisa 2012: Suomalaisnuorten osaaminen laskussa*. <https://okm.fi/-/pisa-2012-finlandska-ungas-kunskapsniva-har-sjunkit>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (6.12.2016). *PISA 2015: Suomalaisnuoret edelleen huipulla, pudotuksesta huolimatta*. <https://okm.fi/-/pisa-2015-suomalaisnuoret-edelleen-huipulla-pudotuksesta-huolimatta>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (3.12.2019). *PISA 18 ensituloksia - Suomi parhaiden joukossa*. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-680-5>
- Oppivelvollisuuslaki 30.12.2020/1214
- Peltonen, J. (2000). Lawrence Kohlbergin teoria moraalisisestä sivistyksessä ja eettisestä kasvatuksesta. Teoksessa: Siljander, P. (toim.). *Kasvatus ja sivistys* (s. 165–177). Gaudeamus.
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628.
- Psacharopoulos, G., & Patrinos, H. (2018). Returns to investment in education: a decennial review of the global literature. *Education Economics*, 26(5), 445–458. <https://doi.org/10.1080/09645292.2018.1484426>
- Puolimatka, T. (1999). *Kasvatus ja filosofia* (3. uud. p.). Kirjayhtymä.

- Pylkkänen, A. (2012). Muodollisen tasa-arvon pitkä historia ja sen sisäänrakennetut erot. Teoksessa: Kantola, J., Nousiainen, K. & Saari, M. (toim.). *Tasa-arvo toisin nähtynä: Oikeuden ja politiikan näkökulmia tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen* (s. 57–72). Gaudeamus.
- Pääministeri Sanna Marinin hallituksen ohjelma 2019. *"Tasa-arvoisen yhteiskunnan tavoitteena on, että jokaisella on mahdollisuudet kouluttautua niin pitkälle kuin rahkeet riittävät": 3.7 Osaamisen, sivistyksen ja innovaatioiden Suomi*. Valtioneuvosto. Haettu 7.12.2021 osoitteesta <https://valtioneuvosto.fi/marinin-hallitus/hallitusohjelma/osaamisen-sivistyksen-ja-innovaatioiden-suomi>
- Rinne, R., Kivirauma, J. & Lehtinen, E. (2015). *Johdatus kasvatustieteisiin* (8., uudistettu painos.). PS-kustannus.
- Rousseau, J., & Keynäs, V. (2016). *Tutkielma ihmisten välisen eriarvoisuuden alkuperästä ja perusteista: Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes* (2. painos.). Osuuskunta Vastapaino.
- Saari, M. (2012). Sukupuolinäkökulman valtavirtaistaminen tasa-arvopolitiikan strategiana. Teoksessa: Kantola, J., Nousiainen, K. & Saari, M. (toim.). *Tasa-arvo toisin nähtynä: Oikeuden ja politiikan näkökulmia tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen* (s. 175–197). Gaudeamus.
- Salonen T. (1997). Kasvatustieteen luonteesta ja mahdollisuuksista. Teoksessa: Siljander, P. (toim.). *Kasvatus ja sosiaalisuus* (s. 166–179). Gaudeamus.
- Schultz, T. W. (1961). Investment in Human Capital. *The American Economic Review*, 51(1), 1–17. <http://www.jstor.org/stable/1818907>
- SEGLI (Tasa-arvon edistäminen ja segregaaation lieventäminen koulutuksessa ja työelämässä -kehittämishanke). (julkaisuaika tuntematon). *SEGLI:n tarina*. Haettu 1.10.2022. osoitteesta <https://www.kaikkienduuni.fi/seglin-tarina>
- Segregaaation lieventämistyöryhmä. (2010). *Segregaaation lieventämistyöryhmän loppuraportti*. (Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:18). Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-485-975-2>
- Selesniemi, J., Okkonen, E. & Heikkinen, M. (2019). Toiminnallisen tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnittelun sykli. Teoksessa: Heikkinen, M. (toim.) (2019). *Toiminnallinen tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnittelu perusopetuksessa ja päiväkodissa* (s. 65–71). (Oulun yliopiston oppimateriaalia. E, Kasvatustieteet, ISSN 1457-3555; 7). Oulun yliopisto. <http://urn.fi/urn:isbn:9789526222110>

- SetSTOP. (julkaisuaika tuntematon). *SetSTOP-hanke: Sukupuolen ja muut erot huomioivan tasa-arvosuunnittelun ja -työn sisältöjen kehittäminen Suomen opettajan- ja opinto-ohjaajan koulutukseen (SetSTOP)*. Haettu 15.10.2022 osoitteesta <https://setstop.wordpress.com>
- Siljander, P. (1997). Kasvatus ja sosialisatio – johdatus aiheeseen. Teoksessa: Siljander, P. (toim.). *Kasvatus ja sosialisatio* (s. 7–13). Gaudeamus.
- Siljander, P. (2014). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen: Peruskäsitteet ja pääsuunnaukset* ([Uud. p.]). Vastapaino.
- Siljander, P. (2017). School in transition: The Case of Finland. Teoksessa: Siljander, P., Kontio, K. & Pikkarainen, E. (toim.). *Schools in transition: Linking past, present, and future in educational practice* (s. 191–212). SensePublishers.
- Sillanpää, S., Sunnari, V. & Lehto, E. (julkaisuaika tuntematon). Johdanto. Teoksessa: *SetSTOP: Toiminnallinen tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnittelu* (s. 3–8). https://setstop.files.wordpress.com/2019/10/setstop_toiminnallinen_tasa-arvo_oppimateriaali.pdf
- Sillanpää, S. (julkaisuaika tuntematon). Väline toiminnallisen tasa-arvosuunnittelun kehittämistä ja arviointia varten. Teoksessa: *SetSTOP: Toiminnallinen tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnittelu* (s. 11–14). https://setstop.files.wordpress.com/2019/10/setstop_toiminnallinen_tasa-arvo_oppimateriaali.pdf
- Silvennoinen, H., Kalalahti, M. & Varjo, J. (2016). Johdanto: Globalisaatio, markkinaliberalismi ja koulutuspolitiikan muutos. Teoksessa: Silvennoinen, H., Kalalahti, M. & Varjo, J. (toim.). *Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset* (s. 11–34). (Kasvatusalan tutkimuksia 73). Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Silvennoinen, H., Kalalahti, M. & Varjo, J. (2018). Koulutuspoliittinen tasa-arvo 2000-luvun Suomessa. Teoksessa: Rinne, R., Haltia, N., Lempinen, S. & Kaunisto, T. (toim.). *Eriarvoistuva maailma – tasa-arvoistava koulu?* (s. 93–120). (Kasvatusalan tutkimuksia 78). Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Stiglitz, J. E. (1975). The Theory of “Screening,” Education, and the Distribution of Income. *The American Economic Review*, 65(3), 283–300. <http://www.jstor.org/stable/1804834>
- Solmon, L. & Fagnano, C. (1995). Benefits of education. Teoksessa: Carnoy, M. (toim.). *International encyclopedia of economics of education* (2nd ed.) (s. 114–124). Pergamon.
- Sosiaali- ja terveysministeriö. (julkaisuaika tuntematon). *Suomi on sukupuolten tasa-arvon edelläkävijä*. Haettu 11.10.2021 osoitteesta <https://stm.fi/suomi-on-sukupuolten-tasa-arvon-edellakavija>

- Sulkunen, S. & Kauppinen, M. (2018). ”Ainakin muutaman pojan luokallani tiedän lukevan” – Poikien (osin piiloiset) luku- ja kirjoitustaidot. Teoksessa: Kivijärvi, A., Huuki, T. & Lunabba, H. (toim.). *Poikatutkimus* (s. 146–174). Vastapaino.
- Sulkunen, S., Välijärvi, J., Arffman, I., Harju-Luukkainen, H., Kupari, P., Nissinen, K., Puhakka, E. & Reinikainen, P. (2010). *Pisa 2009 ensituloksia: 15-vuotiaiden nuorten lukutaito sekä matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen*. (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2010:21). Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-485-960-8>
- Suortamo, M., Tainio, L., Ikävalko, E., Palmu, T. & Tani, S. (toim.) (2010). Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa. PS-kustannus.
- Tainio, L., Palmu, T. & Ikävalko, E. (2010). Opettaja, oppilas ja koulun sukupuolistunut arki. Teoksessa: Suortamo, M. (toim.). *Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa* (s. 13–22). PS-kustannus.
- Tanhua, I. (2020). *Selvitys korkeakoulujen tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistämisestä*. (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2020:20). Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-859-5>
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (julkaisuaika tuntematon). *Intersektionaalisuus ja sukupuoli*. Haettu 28.6.2022 osoitteesta <https://thl.fi/fi/web/sukupuolten-tasa-arvo/sukupuoli/intersektionaalisuus-ja-sukupuoli>
- Thomas, A. M. (2017). Adam Smith on the Philosophy and Provision of Education. *Journal of Interdisciplinary Economics*, 30(1), 105–116. <https://doi.org/10.1177/0260107917728597>
- Tilastokeskus. (2021). Sukupuolten tasa-arvo Suomessa 2021 (2., korjattu painos). Tilastokeskus. <https://www.doria.fi/handle/10024/184395>
- Valtioneuvoston kanslia. (julkaisuaika tuntematon). *Purkutalkoot: Nuorten koulutusvalintojen taustat ja keinot koulutus- ja ammattialojen sukupuolisegregaation lieventämiseksi*. Haettu 1.10.2022 osoitteesta <https://tietokayttoon.fi/-/purkutalkoot-nuorten-koulutusvalintojen-taustat-ja-keinot-koulutus-ja-ammattialojen-sukupuolisegregaation-lieventamiseksi>
- Varhaiskasvatuslaki 540/2018.
- Westen, P. (1985). The Concept of Equal Opportunity. *Ethics*, 95(4), 837–850. <https://www.jstor.org/stable/2381260>
- Winch, C. & Gingell, J. (2008). Equality. Teoksessa: Winch, C. & Gingell, J. *Philosophy of education: The key concepts* (Second edition) (s. 75–77). Routledge.

- Wolfe, B. (1995). External benefits of education. Teoksessa: Carnoy, M. (toim.). *International Encyclopedia of Economics of Education* (2nd ed.) (s. 159–163). Pergamon.
- Woodhall, M. (1995). Human capital concepts. Teoksessa: Carnoy, M. (toim.). *International Encyclopedia of Economics of Education* (2nd ed.) (s. 24–27). Pergamon.
- Yhdenvertaisuuslaki 30.12.2014/1325.
- Ylitalo, E. (2019). *Sukupuolen mukainen segregaatio ja sitä tukevia käytänteitä peruskoulussa*. [kandidaatintyö, Oulun yliopisto]. JULTIKA Oulun yliopiston julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:oulu-201912123254>
- Ylöstalo, H. (2019). Mitä tasa-arvoasenteet kertovat tasa-arvosta? Teoksessa: Teräsaho, M. & Närvi, J. (toim.). *Näkökulmia sukupuolten tasa-arvoon – analyyskejä tasa-arvobarometrasta 2017* (s. 17–31). (Raportti 6/2019. Helsinki). Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-343-314-4>