



Artikkeli

LARIMATTI PYNNÖNEN – JOHANNA KALLO – HEIKKI SILVENNOINEN

Tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja oikeuksia edistävä peruskoulu? Oikeudelliset normit osana koulutuksellisen oikeudenmukaisuuden uudelleenmäärittelyä

Pynnönen, Larimatti – Kallo, Johanna – Silvennoinen, Heikki. 2022. TASA-ARVOA, YHDENVERTAISUUTTA JA OIKEUKSIA EDISTÄVÄ PERUSKOULU? OIKEUDELLISET NORMIT OSANA KOULUTUKSELLISEN OIKEUDENMUKAISUUDEN UUELLEENMÄÄRITTELYÄ. *Kasvatus* 53 (4), 391–407.

Artikkelissa tarkastellaan muutosta perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden käsitevaruudessa. Aineistona ovat vuoden 2004 ja 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmauudistusta koskeva muistio sekä perusopetusta, tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta koskeva lainsäädäntö. Analysoimme käsitteellistä muutosta määrällisesti ja laadullisesti ottaen huomioon myös käsitteiden historialliset kerrostumat. Analyysi paljastaa taitekohdan suomalaisen peruskoulun yhteiskunnallista tehtävää koskevassa määrittelyssä: koulutuspoliittisiksi tavoitteiksi tasa-arvon rinnalle ovat nousseet yhdenvertaisuus ja yksilölliset oikeudet. Keskitymme erityisesti yhdenvertaisuuteen, joka kamppailee pitkään koulutuspolitiikan keskiössä olleen tasa-arvo-käsitteen kanssa asemasta keskeisimpänä arvona, periaatteena ja tavoitteena. Taitekohdassa yhteiskuntafilosofinen tasa-arvon käsite kohtaa oikeudellisesta perinteestä juontuvan yhdenvertaisuuden periaatteen. Analysoimme havaittua muutosta liberalististen poliittisten rationaliteettien sekä Nancy Fraserin kolmiulotteisen oikeudenmukaisuuskäsityksen viitekehyksessä. Havaittu muutos ilmentää tasa-arvopoliittista siirtymää kohti hajautettua ja pehmeän säätelyn keinoin ohjautuvaa uusliberalistista hallintotapaa sekä oikeudenmukaisuuden tunnustuksen ulottuvuuteen painottuvaa tasa-arvon edistämistä, jossa koulu yhteisöt ja yksilöt vastuutetaan tasa-arvon edistäjiksi ja eettisiksi toimijoiksi.

Asiasanat: koulutuspolitiikka, lainsäädäntö, oikeudenmukaisuus, opetussuunnitelman perusteet, peruskoulu, tasa-arvo, yhdenvertaisuus

Johdanto

Minkälainen on hyvä ja oikeudenmukainen peruskoulu? Mille arvoille, periaatteille ja tavoitteille sen toiminta tulisi perustua? Suomessa vastauksia näihin perustavanlaatuisiin koulutuspoliittisiin kysymyksiin on pitkään hallinnut tasa-arvo-käsite, jonka on tulkittu vakiinnuttaneen asemansa koulutuksen perimmäisenä arvona ja tavoitteena 1960-luvulla (Kettunen, Jalava, Simola & Varjo 2012; Varjo, Simola & Rinne 2016, 74). 1970-luvulla loppuun saatetusta peruskoulu-uudistuksesta muodostui tasa-arvon ja demokratian politiikan ydin ja yhteiskunnallisen yhtenäisyyden peruspilari. Koulutuksellisen tasa-arvon edistäminen on saanut muotonsa etenkin hyvinvointivaltion rakentamisen yhteydessä. Koulutuspolitiikan keskeistä lähihistorian murrosta on kuitenkin kuvailtu siirtymänä hyvinvointivaltiosta vientiin ja innovaatioihin nojautuvaan kilpailuvaltioon, jossa koulutuksen tehtävänä on vahvistaa ja ylläpitää kansallista kilpailukykyä. Viimeistään 1990-luvulta lähtien on koulutuspolitiikan prioriteetteja laitettu toiseen järjestykseen ja koulutuksen sääntelyä organisoitu uudella tavalla: valtiovallan, koulutuksen järjestäjän ja palvelun käyttäjän suhde on ajateltu uusiksi erityisesti markkinaliberalistisen ideologian hengessä. (Kettunen ym. 2012.)

Myös tulkinat tasa-arvon merkityksestä ovat muuttuneet tavalla, jota kansainvälisessä koulutuspolitiikan tutkimuksessa kuvataan siirtymisellä equality-käsitteestä equity-käsitteeseen. Talonpoikais-työläisen tasa-arvo-käsitys, niin sanottu sosiaalinen tasa-arvo (*social equality*), on saanut rinnalleen markkinaliberalistisen yksilöllisyyttä korostavan tasa-arvokäsityksen (*equity*). Koulutuksellisen tasa-arvolla on siis tarkoitettu oppilaan taustasta riippumatonta yhtäläistä oikeutta sekä johonkin universaaliin ja samaan että yksilöllisesti määräytyvään ja erilaiseen. (Simola 2015, 389; Simola, Kauko, Varjo, Kalalahti & Sahlström 2017, 33–48.) Muutoksesta huolimatta englanninkielisen equity-käsitteelle ei ole ollut vakiintunutta suomenkielistä vastinetta, vaan

tasa-arvon käsite on säilyttänyt keskeisyytensä koulutuspolitiikan dokumenteissa 2000-luvulle asti (ks. Rokka 2011 POPS 1985, 1994 ja 2004 osalta). Nykyään sekä arkipuheessa ja julkisessa keskustelussa että politiikassa kiertää kuitenkin uusi oikeudellisesta perinteestä lähtöisin oleva käsite: yhdenvertaisuus, joka mielletään usein suomen kielen vastineeksi equity-käsitteelle. Oikeudellisessa kontekstissa yhdenvertaisuus viittaa kuitenkin etenkin syrjinnänvastaiseen lainsäädäntöön, ja se pitäisi periaatteessa kääntää equity-termin sijaan equality-termiksi (Kantola, Nousiainen & Saari 2012, 32).

Vaikka muutokset kohti markkinaliberalistista ja yksilöllisyyttä korostavaa koulutuspolitiikkaa ovat merkittäviä, on todettu, että sotien jälkeistä ajanjaksoa yhdistää liberalistinen, vapautta korostava traditio. Sen eriävät suuntaukset rakentuvat samalle filosofiselle ja yhteiskuntateoreettiselle käsitykselle yksilöiden yhtäläisestä arvosta. (Hellsten 1996, 17–22.) Etymologisesti suomen kielen sana tasa-arvo viittaa juuri tähän (Nousiainen 2012, 32–33). Tasa-arvolla ei kuitenkaan viitata pelkästään tähän ei-mitattavaan lähtökohtaan, vaan usein etenkin yksilöiden tai ryhmien välisiin yhteneväisyyksiin. Tasa-arvosta puhuttaessa ollaankin erityisesti kiinnostuneita vastaavuuksien asteesta, eli siitä, missä määrin yksilöillä ja ryhmillä on esimerkiksi yhtäläiset mahdollisuudet, vapaudet ja oikeudet tai mitä ikinä koetaan tärkeäksi yhtenäistää. (Tøsse 2007, 69.) Tällöin keskeistä on esimerkiksi kysymykset siitä, missä määrin riittää, että kaikki ovat muodollisesti tasa-arvoisia ja heitä kohdellaan samalla tavalla vai tuleeko vastaavuutta pyrkiä saavuttamaan myös realisoituneissa olosuhteissa eli tosiasialisessa tasa-arvossa.

Liberalismissa perimmäisin tavoite ei kuitenkaan ole tasa-arvo vaan vapaus; tasa-arvo nähdään pikemminkin keinona mahdollistaa yksilöllinen vapaus (Hellsten 1996, 17–22). Liberalistiset lähestymistavat painottavat etenkin mahdollisuuksien tasa-arvoa eli pyrkimystä taata jokaiselle mahdollisimman tasavertaiset mahdollisuudet saavuttaa arvok-

kaiksi kokemiaan päämääriä riippumatta päämäärään nähden merkityksettömistä tekijöistä (ks. Hellsten 1996, 18; Kantola ym. 2012, 10; Rinne, Haltia, Lempinen & Kaunisto 2018, 10). Historiallisesti on kuitenkin ollut nähtävissä erilaisia käsityksiä siitä, mitkä tekijät estävät yksilöitä olemasta tosiasiallisesti tasa-arvoisia ja vapaita sekä siitä, miten näiden tavoitteiden saavuttamista tulisi edistää.

Ajatuksia oikeudenmukaisuudesta ja mahdollisuuksien tasa-arvosta ei ole uudelleenmääritellyt vain edellä esitetty markkinaliberalistinen traditio, vaan 1980-luvulta lähtien huomio on kohdistunut yhä enemmän myös oikeudenmukaisuuden kulttuurisiin sekä poliittisiin ulottuvuuksiin. Yksilöllisyyttä korostavasta tasa-arvokäsityksestä ei olla kiinnostuneita pelkästään yksilön valinnanvapauden, meritokratian ja kansallisen kilpailukyvyn hengessä, vaan rinnalle on noussut kulttuurisesti orientoituneita huolia identiteettien yhtäläisestä kunnioittamisesta, arvojen ja katsomusten pluralismista sekä yhä moninaisemmaksi havaitun väestön osallisuudesta niin poliittiseen päätöksentekoon kuin yhteiskuntaan ja yhteisöihin. (ks. Delanty 2021; Fraser 2003, 2009; Power 2012.) Näin myös suomalaisen koulutuspolitiikan keskiössä olevaan tasa-arvon käsitteeseen on liitetty yhä moninaiempia merkityksiä.

Viime vuosikymmenten aikana koulutuksen tasa-arvon käsitteen on havaittu muuttuneen epämääräisemmäksi (Puohiniemi 2002, 295), monimerkitykselliseksi ja vaikeasti tartuttavaksi (Siekkinen 2017). Erilaisten tasa-arvokäsitysten esiintyessä samanaikaisesti rinnakkain ei ole aina selvää, mitä tasa-arvoon viittaamalla tavoitellaan (Kalalahti & Varjo 2012, 40). Tasa-arvoa voidaankin pitää merkityskamppailujen kenttänä (Pylkkänen 2012, 70), jossa se saa sisältönsä tietyssä ajassa ja paikassa. Tasa-arvosta käydään poliittista ja oikeudellista kamppailua, jossa käsitettä muokataan ja venytetään erilaisiin tarkoituksiin (Kantola ym. 2012, 9) ja jossa uusia tulkintoja liitetään vakiintuneisiin sekä historiallisesti muotoutuneisiin käsityksiin (Siekkinen 2017).

Tutkijoiden toistuvana kiinnostuksen kohteena onkin ollut kuvata ja ymmärtää koulutuksellisen tasa-arvon diskursiivista rakentumista: erilaisia ja muuttuvia koulutuksellisen tasa-arvon merkitystä määritteleviä puheta-voja eli diskursseja on eroteltu ja paikannettu (ks. esim. Seppänen, Kalalahti, Rinne & Simola 2015; Siekkinen 2017; Silvennoinen, Kalalahti & Varjo 2016; Simola ym. 2017).

Vaikka tasa-arvo on yhä keskeinen suunnan näyttäjä suomalaisessa koulutuspolitiikassa, käsitteen merkitys näyttää näin ollen hämärtyneen laajenemisen sekä diskurssien rajanvetojen ja uudelleen muotoilujen seurauksena (Tervasmäki 2018, 138). Käsitteellistä epämääräisyyttä lisää myös se, että Suomessa tasa-arvo ymmärretään usein niin arkipuheessa kuin politiikassa eritoten sukupuolten väliseksi tasa-arvoksi. Tämä mukailee lainsäädäntöä, jossa sukupuolten tasa-arvoa säännellään tasa-arvolaille ja muun tyyppinen tasa-arvosääntely on koottu yhdenvertaisuuslakiin. Myös Ruotsin kielessä on erotettu naisten ja miesten tasa-arvo (*jämställdhet*) ja yleinen tasa-arvo (*jämlikhet*). (Holli, Saarikoski & Sana 2002, 15, 20; Kantola ym. 2012, 8, 32.) Suomen ja Ruotsin terminologinen yhdenmukaisuus rajautuu kuitenkin vain arkikielen käyttöön sekä politiikkaan, sillä oikeudellisessa kontekstissa Ruotsi on nimennyt keskieurooppalaisen käytännön mukaisesti muuta kuin miesten ja naisten tasa-arvoa säätelevän lain syrjintälainsäädäntöksi (Diskrimineringslag 2008) – ei yhdenvertaisuuslaiksi, kuten Suomessa (ks. myös yhdenvertaisuuslain ruotsinnot Diskrimineringslag 2014). Suomen kielen yhdenvertaisuuden käsite näyttäytyy eurooppalaisessa oikeudellisessa kentässä verrattain ainutlaatuisena (Kantola ym. 2012, 32).

Käsitteellisen sekavuuden keskellä on tärkeää kiinnittää huomiota siihen, miten koulutuspoliittisten käsitteiden käyttö ja merkitykset ovat muuttuneet koulutuksen sisältöjä määrittävissä asiakirjoissa sekä lainsäädännössä, joiden käsitevaruudessa tapahtuvat muutokset vaikuttavat ymmärrykseen koulutuksen tasa-arvosta ja sen edistämiskeinoista. Käsitevaruudella tarkoitamme joukkoa merkittäviä

ja usein käytettyjä käsitteellisiä kiinnekohtia (*nodal points*), joiden kautta eri diskurssien arvot ja ihanteet välittyvät (ks. Laclau & Mouffe 2014, 98–99). Esitämme, että vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014) sekä sen taustalla vaikuttava lainsäädäntö ovat muuttaneet tasa-arvon käsitteen hallitsemaa puhetta peruskoulun tehtävistä nostamalla yhdenvertaisuuden käsitteen tasa-arvon rinnalle ja jopa sen ohi. Merkittävästä muutoksesta huolimatta kyseinen seikka on toistaiseksi sivuutettu suomalaisessa koulutuspolitiikan tutkimuksessa. Tavoitteenamme on täyttää tätä tutkimuksellista aukkoa.

Aloitamme esittelemällä yhdenvertaisuuden laadullista analyysiä ohjaavan teoreettisen viitekehyksen: ensin tunnetun amerikkalaisen kriittisen teorian edustajan ja feministiteoreetikko Nancy Fraserin (2003, 2009) oikeudenmukaisuuskäsitys ja sitten liberalismiin sisällä havaittu muutos poliittisessa rationaliteetissa. Kuvaamme analyysiosiossa tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden käsitteiden käytön sekä oikeuksiin viittaamisen muutosta POPS 2004:n ja 2014:n välillä. Tämän jälkeen teoreettisen viitekehyksen pohjautuen syvennämme analyysiä aineistossa ilmenevästä yhdenvertaisuuden määrittelyistä ja siihen kiinnittyvistä rationaliteeteista. Tavoitteena on rakentaa kattava kuva siitä, mitä havaittu käsitteellinen muutos tarkoittaa tasa-arvon ihanteen sisällöllisen merkityksen ja sen edistämiskeinojen kannalta. Artikkelin toiseksi viimeisessä luvussa kontekstualisoimme havaittua muutosta sekä analysoimme sitä koulutuksen eriytymiskehityksen valossa. Lopuksi nivomme yhteen tutkimuksen keskeiset havainnot ja pohdimme teoreettisesti käsitteellisen muutoksen suhdetta peruskoulun tilaan ja tehtävään.

Tasa-arvon ihanne ja oikeudenmukaisuus muuttuvien rationaliteettien konteksteissa

Tarkastelemme seuraavassa käsityksiä eli rationaliteetteja tosiasiallisen tasa-arvon ja vapauden saavuttamisen kannalta merkitykselli-

sistä tekijöistä erityisesti Fraserin (2003, 2009) kolmiulotteisen oikeudenmukaisuuskäsityksen viitekehyksessä. Tavoitteiden saavuttamisen hallinnan logiikkaa avaamalla teoreettisesti hyvinvointivaltion ja uusliberalistisen hyvinvointiyhteiskunnan poliittiset rationaliteetit. Sovellamme teoriaa aineistossa ilmenevän yhdenvertaisuuden käsitteen käytön analyysiin.

Kolmiulotteinen oikeudenmukaisuuskäsitys

Fraserin (2003, 2009) mukaan epäoikeudenmukaisuudella (*injustice*) on kolme eri ulottuvuutta. Ensimmäisenä epäoikeudenmukaisuuden jako-oikeudellinen (*distributive injustice*) eli hyvinvoinnin, resurssien ja hyödykkeiden epätasaisen jakautumisen (*maldistribution*) ulottuvuus, josta nousee vaatimus oikeudenmukaisemmasta uusjaosta (*redistribution*), jotta resurssierot eivät kohtuuttomasti rajaisi yksilön mahdollisuuksia osallistua yhteiskuntaan. Uusjakoa voi toteuttaa esimerkiksi purkamalla taloudellisia esteitä tai jakamalla uudelleen yhteiskunnallisia hyödykkeitä, esimerkiksi verotuksen avulla.

Toinen epäoikeudenmukaisuuden ulottuvuus on tunnustuksellinen (*recognition*): kulttuurisesti rakentuneesta tunnustuksen epäsymmetrisyydestä (*misrecognition*) kumpuaa vaatimus kollektiivisten ja yksilöllisten piirteiden yhtäläisestä arvostamisesta, huomioon ottamisesta ja suojelemisesta. Yhteiskunnan normit sekä vallitsevalle kulttuurille tyypilliset luokittelut ja oletukset voivat muodostaa esteen yhtäläiselle yhteiskunnalliselle osallisuudelle. Tunnustuksen epäsymmetrisyyteen voi vastata eksplisiittisesti tunnustamalla jokin identiteetti tai ryhmä, jota on historiallisesti stigmatisoitu tai joka on joutunut marginaaliin tai näkymättömään asemaan. Toinen tapa on poistaa tai häivyttää epäsymmetristä tunnustusta tuottavia kategorioita. (Fraser 2003; ks. myös Huttunen 2020; Power 2012.) Nykyään onkin luonnollista puhua häivytytymmin esimerkiksi etnisyydestä tai sosioekonomisesta taustasta sen sijaan, että viitattaisiin johonkin tiettyyn etniseen

ryhmään tai yhteiskuntaluokkaan. Puhutaan esimerkiksi mieluummin eri kansalaisuuksista kuin maahanmuuttajista ja pakolaisista.

Sekä jako-oikeudellista että tunnustuksellista ulottuvuutta on painotettu eri aikoina ja konteksteissa erilaisin tavoin. Moyn (2018) on esimerkiksi havainnut, että uusjaon vaatimuksesta vallitsee kaksi eri logiikkaa: 1) Ihmisoikeuksien turvaamiseen pohjautuva riittävyden (*sufficiency*) logiikka, jonka mukaan uusjako on moraalisesti velvoittavaa, kunnes kaikille on varmistettu ihmisarvoisen elämän kriteereiksi määritelty riittävä minimi. 2) Yhtäläisyyteen ja tasa-arvoon (*equality*) perustuva logiikka, jolloin uusjaon mittarina on se, kuinka tasaisesti voimavarat ja hyödykkeet jakautuvat.

Tunnustuksen ulottuvuudella tapahtuvaa vaihtelua kuvaa esimerkiksi se, keitä ja miten eri aikoina ja konteksteissa epäedullisemmissa asemassa olevia tunnustetaan. Historiallisesti tarkasteltuna esimerkiksi eri seksuaalivähemmistöt, etniset ryhmät tai kansallisuudet painottuvat poliittisissa agendoissa ja julistuksissa vaihtelevasti. Painotuseroja voidaan lisäksi luonnehtia feministisessä tutkimuksessa havaittuna siirtymänä 1) samanlaisuuden (*sameness*), 2) erilaisuuden (*difference*) ja 3) moninaisuuden (*diversity*) välillä. Ensimmäisessä korostetaan ja tunnustetaan samanlaisuutta perusteena samanlaiselle kohtelulle, kuten yhtäläiselle palkalle, äänestyoikeudelle tai palveluille. Toisessa tunnustetaan erilaisuutta, jotta erot voitaisiin ottaa huomioon yhtäläisten mahdollisuuksien saavuttamiseksi. Kolmannessa pyritään ainakin osittain purkamaan normikeskeistä katsantokantaa. (Squires 1999.) Yksilöitä ei määritellä ja tunnusteta sen enempiä samanlaisena tai normista poikkeavana ja erilaisena vaan osana luonnollista vaihtelevuutta ja moninaisuutta, jota tulisi yhtäläisesti arvostaa sekä vaalia ja ymmärtää lähtökohtaisesti normaalina.

Fraserin kolmas oikeudenmukaisuuden ulottuvuus on poliittinen. Uusjako ja tunnustus voidaan itsessään nähdä poliittisina siinä mielessä, että niiden määrittely ja edistäminen ovat valtasidonnaisia ja niistä kamppail-

laan poliittisella areenalla. Fraser ei kuitenkaan viittaa poliittisella ulottuvuudella näihin vaan perustavammanlaatuisiin poliittisiin rakenteellisiin tekijöihin. Rakenteelliset tekijät eivät määrittele vain sitä, ketkä ovat edustettuina (*represented*) ja siten oikeutettuja esittämään oikeudenmukaisuusvaatimuksia, vaan myös sitä, miten ja missä rajoissa (*boundaries*) tai kehyksissä (*frame*) vaatimuksia esitetään ja ongelmia ratkaistaan. Fraserille oikeudenmukaisuus on etenkin osallisuuden yhtäläisyyttä (*parity of participation*). Fraserin kaksi ensimmäistä ulottuvuutta tarkastelevat tekijöitä, jotka joko edistävät tai eivät edistä osallisuutta, mutta kolmas poliittinen ulottuvuus käsittelee lisäksi saavutettavan osallisuuden yhteisön tai yhteiskunnan rakenteellisia kehyksiä, joihin ihmiset pääsevät osallisiksi sekä sitä, mitä mahdollisuuksia tai rajoja rakenteet toimijuudelle luo. Rakenteellisten tekijöiden voidaan toisin sanoen nähdä muodostavan ja tarjoavan aina tietyn tai tietyt näyttämöt, joissa kamppailut uusjaosta ja tunnustuksesta käydään. (Fraser 2009, 12–21.)

Fraserin oikeudenmukaisuuskäsitys rakentuu oletukselle, että kaikki kolme ulottuvuutta ovat toisiinsa palauttamattomina erilliset; yksikään ei ole yksiselitteisesti toisen syy tai seuraus (ks. Huttunen 2020). Fraser (2009) painottaakin, että nykyään oikeudenmukaisuuden vaatimukset törmäävät yhä useammin vasta-aitteisiin, joiden ontologiset oletukset epäoikeudenmukaisuutta aiheuttavista tekijöistä eroavat perustavalla tavalla toisistaan. Esimerkiksi tasaisempaa taloudellista uusjakoa vaativat toimijat eivät kohtaa vastustusta pelkästään vallitsevaa tilaa puolustavilta tahoilta vaan myös liikkeitä, jotka ajavat ryhmäerityisyyden yhtäläistä tunnustamista. Tunnustusta ajavat tahot voivat kokea uusjakoagendan pakottavana, normatiivisena ja ryhmäerityisyyttä laiminlyöväenä. Vastaavasti tasaisemman uusjaon vaatijat voivat pitää tunnustuksen agendan yhteiskunnan jakoepäoikeudenmukaisuuksia uusintavana. (Fraser 2003.)

Esimerkiksi globalisaatio kehystää kuitenkin uusjaolliset että tunnustukselliset kysy-

mykset uuteen suhteeseen, kun kansallisen politiikan ja päätöksenteon rakenteelliset rajat ja vaikutusvalta eivät vastaa epäoikeudenmukaisuuskysymysten ylikansallisia piirteitä (Fraser 2009). Käytännössä ulottuvuudet ovatkin usein toisiinsa kietoutuneita. Esimerkiksi sukupuolen, sosioekonomisen ja maahanmuuttajataustan, maantieteellisen sijainnin tai etnisyyden kanssa korreloivia epätasaisia mahdollisuuksia ei voida yksiselitteisesti selittää tunnustuksen ja arvostuksen puutteella, perityillä sosioekonomisilla positiioilla tai politiikan rakenteilla, vaan ne rakentuvat yhtäaikaaisesti kaikista ulottuvuuksista käsin. Tunnustuksen ja uusjaon politiikat eivät näin ollen yksin riitä oikeudenmukaisuuteen pyrittäessä. Oikeudenmukaisuuden moniulotteisuus edellyttää, että vaatimuksia punnitaan ja tasapainotetaan ja politiikan rakenteita mukautetaan suhteessa kunkin ajan haasteisiin ja kontekstiin. (Fraser 2003, 2009.)

Tasa-arvon edistäminen ja liberalismiin poliittiset rationaliteetit

Oikeudenmukaisuusulottuvuuksien väliset ja sisäiset painotukset muovaavat kunkin ajan tasa-arvopoliittisia tavoitteita. Samalla liberalismiin eriävät poliittiset rationaliteetit (Kinnari 2020) määrittävät, miten näitä tavoitteita pyritään saavuttamaan. Kyse on hallinnan logiikasta, joka luo tiettyjä poliittisia rakenteita tasa-arvon ihanteeseen pyrittäessä. Liberalistisessa traditiossa tapahtunutta muutosta on Suomen kontekstissa luonnehdittu kiinnittämällä huomio hyvinvointivaltion politiikan ja uusliberalistisen hyvinvointiyhteiskunnan politiikan eroihin. Erityisesti uusliberalistisen ajattelun nähdään vahvistuneen Suomessa 1980-luvulta lähtien keskeiseksi ideologiseksi perustaksi (Hellsten 1996, 15–26; Kantola ym. 2012, 17; Rinne ym. 2018, 12; Silvennoinen ym. 2016, 13–16).

Hyvinvointivaltion ihmisiä on esitetty hallittavan yhteiskunnan kautta kollektiivisen solidaarisuuden ja riippuvaisuussuhteiden kontekstissa. Puhe sosiaalisesta tasa-arvosta ja ajatus sosiaalisista oikeuksista vaativat val-

tion hallinnollisia laitoksia, kuten terveydenhuoltoa, koulutusta ja sosiaalihuoltoa, edistämään kansalaisten hyvinvointia. Väestön käsitetään koostuvan valtion asukkaista, joista tarvitsee pitää huolta sosiaalisten toimintojen, esimerkiksi tukitoimien, etujen ja palveluiden, avulla. (Kinnari 2020, 135–137.) Valtio asetuu toimijaksi, joka julkisen toiminnan, kuten peruskoulun, kautta luo positiivisia vapauksia koko kansalle ja pyrkii näin edistämään tosiasiallista tasa-arvoa.

Hyvinvointivaltion rationaliteetti on viime vuosikymmeninä antanut tilaa uusliberalistiselle rationaliteetille, jossa korostuu yksilöiden yhtäläinen negatiivinen vapaus eli vapaus ulkoisista rajoitteista ja yhteiskunnan pakotteista (Hellsten 1996, 17–18). Uusliberalistinen ajattelu tähtää muun muassa julkisen sääntelyn purkamiseen ja julkisten menojen supistamiseen (Kärki 2015, 17–18). Sääntelyn vähentämisen taustalla olevan ajatuksen mukaan markkinavoimat ovat paras tapa paitsi edistää talouskasvua (Kantola & Nousiainen 2012, 138) myös säädellä inhimillistä toimintaa eri elämänalueilla (Silvennoinen ym. 2016; Silvennoinen, Kalalahti & Varjo 2018).

Valtion tehtäväksi määritetty lain ja järjestyksen turvaaminen, jotta yksilöillä on mahdollisuus tuottaa itselle ja valtiolle enemmän hyvinvointia eli käytännössä talouskasvua. Vapaa yksilö nähdään rationaalisena valitsijana, joka vastuullistetaan hallitsemaan itseään lain ja järjestyksen rajoissa. Yksilö muuttuu tasa-arvon edistämisen subjektiksi, joka omilla valinnoillaan tulee edistäneeksi oikeudenmukaisuutta. Valtion rooli muuttuu määräävästä ohjaavaksi. Julkisen vallan perinteisesti ylhäältä alas päin suuntautuvan hallintotavan tilalle kehkeytyy niin kutsuttua pehmeää sääntelyä (Kantola & Nousiainen 2012, 138). Hallintaa ei enää harjoiteta yhteiskunnan kautta vaan vastuullistetun yksilön kautta, jonka subjektiviteetista tulee hallinnan kohde. (Kinnari 2020; Silvennoinen ym. 2016, 15.)

2000-luvulle tultaessa uusliberalismiin on havaittu pehmentyneen, kun klassisen taloustieteen mukaisesta käsityksestä yksilös-

tä rationaalisena toimijana on osittain luovuttu ja siihen on liitetty kommunitarismin sekä yhteisöllisyyden ajatuksia. Kollektiivisen sitoutumisen ja velvollisuuden kautta lisääntyy vastuu tarkkailla ja hallita omaa toimintaa. Samalla yksilöt konstruoituvat yhä enemmän eettisiksi toimijoiksi. Syntyy niin kutsuttu eetosvalta, jossa käyttäytymistä säännellään arvojen, uskomusten ja asenteiden kautta. (Kinnari 2020.)

Vaikka ihanne mahdollisuuksien tasa-arvosta on molempien rationaliteettien keskiössä, siirtymä uusliberalistiseen rationaliteettiin yhdistetään muutokseen, jota kansainvälisessä koulutuspolitiikan tutkimuksessa kuvataan siirtymällä equality-käsitteestä equity-käsitteeseen. Hyvinvointivaltion aikana koulutus nähtiin yhteiskunnallisena hyödykkeenä, jota tasaisesti väestöön jakamalla uskottiin päästävän lähemmäs sosiaalista tasa-arvoa (*social equality*). Koulun ajateltiin olevan tarpeeksi hyvä kaikille jakaessaan jotain yhteistä, universaalia ja hyödyllistä kunkin sosiaalisesta taustasta riippumatta. Uusliberalistisessa diskurssissa koulutuksen velvoitetaan sen sijaan tasa-arvon nimissä vastaavan yksilöiden yhtäläiseen oikeuteen saada kykyjä sekä tarpeita vastaavaa opetusta ja mahdollisuuksia (*equity*). (Simola ym. 2017, 33–48.)

Vaikka käsitykset uusliberalistisuuden asteesta koulutuspolitiikassa ovat jossain määrin vaihtelevia, jokseenkin yksimielisiä ollaan siitä, että yhteisymmärrys muodostuu etenkin näiden rationaliteettien välillä (Kärki 2015, 19). Julkiseen toimintaan varauksellisesti suhtautuva, yksilön valinnanvapautta, kilpailua ja tehokkuutta painottava uusliberalistinen ajattelu ohjaa yhä vahvemmin nyky-Suomen koulutuspolitiikkaa, mutta peruskoulujärjestelmä on edelleen rakenteellisella tasolla monin tavoin hyvinvointivaltion periaatteiden mukainen ja järjestetään pääosin verotuksen kautta saaduilla julkisilla varoilla. Hyvinvointivaltion koulutuspolitiikan kolme keskeistä kulmakiveä – universaalisuus, maksuttomuus ja julkisuus – ovat yhä tärkeä osa suomalaista koulutuspolitiikkaa. (Silvennoinen ym. 2016, 28–31.)

Aineisto ja menetelmä

Tutkimusaineistona toimii vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014) sekä sitä koskevaa muistio (OPH 2014), joka toimii tiivistelmänä POPS 2014:n keskeisimmistä osista, uudistuksen lähtökohdista ja toteutuksesta sekä perusteiden valmistelua ohjanneista periaatteista. Muutoksen analyysiä varten olemme ottaneet tarkasteluun myös vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2004). Tarkastelemme lisäksi keskeisiä säädöksiä, koska opetussuunnitelman perusteet laaditaan niiden pohjalta (POPS 2014, 9). Nämä ovat Suomen perustuslaki (1999), Perusopetuslaki (1998), Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitettun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta (2012), Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta (1986) ja Yhdenvertaisuuslaki (2004, 2014).

Tutkimus analysoi muutosta opetussuunnitelmien käsitevaruudessa. Tavoitteena ei ole kartoittaa koko käsitevaruutta ja kuvata koulutuksellisen tasa-arvon rakentumista diskursiivisesti vaan analysoida tasa-arvon ja etenkin yhdenvertaisuuden merkityksen sisällöllistä rakentumista aineistolähtöisesti soveltaen teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä (Tuomi & Sarajarvi 2018, 107–113). Teoriaohjaavan analyysitavan ja abduktiivisen päättelyn mukaisesti teoreettinen viitekehys eriävistä poliittisista rationaliteeteistä sekä Fraserin (2003, 2009) kolmiulotteisesta oikeudenmukaisuuskäsityksestä otettiin asteittain mukaan ohjaamaan analyysin päättelyä. Teoria ohjaa kysymyksiä, joita tutkimusaineistolle asetetaan analyysin edetessä sekä tutkimusaineiston tulkintaa (Cresswell 2009; Tuomi & Sarajarvi 2018, 107–113).

Analyysiä varten kartoitettiin vuosien 2004 ja 2014 opetussuunnitelmista sekä perusopetus-, tasa-arvo- ja yhdenvertaisuuslaeista kaikki kohdat, joissa määritellään tai käytetään tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden käsitteitä tai viitataan oikeuksiin. Tämän jälkeen analysoitiin käsitteiden sisällöllistä rakentumista

aineistolähtöisesti sekä vertailtiin havaintoja opetussuunnitelmien ja lainsäädännön välillä. Analyysin syventämiseksi havaintoja taustoitettiin ja reflektoititiin tutkimuskirjallisuudesta esiin nousevia käsitehistoriallisia kerrostumia vasten. Käsitehistoriallisilla kerrostumilla viitataan käsitteiden perinteisiin konteksteihin, aikaisempiin tulkintoihin sekä historiallisiin käyttötarkoituksiin.

Analyysi eteni kehämäisenä prosessina, jossa vähitellen tulkintoja tekemällä ja niitä koetteleamalla suhteessa koko aineistoon ja tutkimuskirjallisuuteen tutkimus eteni kohti laadukkaampaa ja monipuolisempaa kokonaisuutta. Ensimmäinen kirjoittaja (Pynnönen) vastasi pohjatyöstä ja empiirisen aineiston alustavista luokitteluista, jotka hän raportoi kansakirjoittajilleen. Toistuvien tapaamisten sekä tekstin kommenttikierrosten kautta kävimme läpi, miten havaintoja tulisi tulkita suhteessa teoreettiseen viitekehykseen, tutkimuskirjallisuuteen ja koulutuspoliittiseen kontekstiin sekä kehitykseen. Kaikki kirjoittajat osallistuivat kirjoittajajärjestyksen mukaisesti sekä kirjoitusprosessiin että analyysiin.

Muutokset koulutuksellisen oikeudenmukaisuuden käsiteavaruudessa

Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden vertailu paljastaa merkittävän muutoksen tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden käsitteiden määrällisessä käytössä. POPS 2004 käyttää tasa-arvon käsitettä 21 kertaa ja yhdenvertaisuutta kaksi kertaa, kun taas POPS 2014:ssä tasa-arvo esiintyy 46 ja yhdenvertaisuus 60 kertaa¹. Sivumäärältään POPS 2014 on edeltäjäänsä laajempi: PDF-tiedostoina POPS 2004 on 306 sivua ja POPS 2014 473 sivua. Tämä kuitenkin selittää vain vähäiseltä osin käsitteiden esiintymiskertojen erotusta. POPS 2004:ssä tasa-arvon frekvenssi on kymmenkertainen yhdenvertaisuuden käyttökertoihin verrattuna, mutta POPS 2014:ssä yhdenvertaisuus on tasa-arvoa selvästi useammin käytetty käsite.

Samaten puhe erilaisista oikeuksista on lisääntynyt merkittävästi: POPS 2004:ssä mainitaan jokin yksilöllinen oikeus 31 kertaa mutta POPS 2014:ssä peräti 182 kertaa². Dokumenttien pituuksiin suhteutettuna POPS 2014:ssä viitataan oikeuksiin melkein neljä kertaa useammin kuin POPS 2004:ssä.

Viittaukset lakeihin ja säädöksiin ovat niin ikään moninkertaistuneet. POPS 2004 sisältää kaiken kaikkiaan 24 viittausta johonkin lakiin, säädökseen tai asetukseen. Sen sijaan pelkästään POPS 2014:n alaviitteissä on yli 170 vastaavaa viittausta. Nämä sisältävät viittauksia samoihin lakeihin ja säädöksiin. Lakiviitteitä käytetään ja säädöksiin viitataan POPS-muistion mukaan, jotta "... perusteissa käsiteltyjen asioiden taustalla olevat normit ovat helposti löydettävissä" (OPH 2014, 5) ja jotta voidaan osoittaa, "mihin säädöksiin perusteissa määrättyt asiat perustuvat" (OPH 2014, 7). Näin perusopetuksen perustaa rakennetaan selkeästi oikeudellisten normien varaan ja oikeudellisen säätelyn keinoin.

Havaittu muutos on yhdenmukainen Kantola, Nousiainen ja Saaren (2012, 12) havainnon kanssa siitä, että sääntelyn ja oikeudellisten normien kautta oikeus on tullut parin viime vuosikymmenen aikana merkittäväksi osaksi politiikkaa. Perusopetuksen opetussuunnitelmien vertailumme osoittaa, miten oikeudelliset termit ovat levinneet myös merkittäväksi osaksi peruskoulun käsitteistöä, joiden kautta tasa-arvon ihannetta, sen merkitystä ja keinoja sen edistämiseksi määritellään.

Käsitteellinen muutos kuvastaa kahden historiallisesti eriävän kentän kohtaamista. Perinteisesti tasa-arvon käsitettä on käytetty poliittisessa ja sosiaalisessa yhteydessä kuvaamaan yhteiskunnallista ihannetta. Tasa-arvon yhteiskuntafilosofinen ja ideologinen ulottuvuus on siten ollut käsitteen perinteinen konteksti. Sen sijaan yhdenvertaisuuden perinteinen konteksti on ollut oikeuslaitos, ja se on käsitteenä muotoutunut osana oikeuslaitoksen tarkoitusta ja tehtävää. (Nousiainen 2012, 32–33.)

Yhdenvertaisuutta käytetään Suomen lainsäädännössä muiden ryhmien kuin miesten ja naisten välisestä yhdenvertaisuudesta (Yhdenvertaisuuslaki 2014) ja kaikkia koskevasta yhdenvertaisuudesta (Suomen perustuslaki 1999, 6 §) säädettäessä. Yhdenvertaisuudella tarkoitetaan yksilöiden kohtelemista lain edessä samalla tavalla; tässä perinteisessä merkityksessä yhdenvertaisuus ei ole edellyttänyt tosiasiallista tasa-arvoa. Suomessa yhdenvertaisuusperiaate on kuitenkin ajan kuluessa muovautunut erityisesti syrjäinnästä lainsäädännöksi, ja nykyään se sisältää myös velvoitteita tosiasiallisen tasa-arvon edistämistä. Tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden käsitteillä on siten selkeästi erilaiset käsitehistorialliset kerrostumat, eivätkä ne lähtökohtaisesti ole tarkoittaneet samaa asiaa. Erilaisista alkuperistä huolimatta käsitteiden välinen ero on hämärtynyt. (Nousiainen 2012, 32–33, 42–52.)

POPS 2014:ssa tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden käsitteet esiintyvät sekä rinnakkain että itsenäisesti. Toisiinsa ne rinnastetaan yhteensä 19 kertaa toteamalla esimerkiksi seuraavasti:

Perusopetuksen yhteiskunnallisena tehtävänä on edistää tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja oikeudenmukaisuutta (POPS 2014, 18).

Elämän, toisten ihmisten ja luonnon kunnioittamisen rinnalla korostetaan [...] demokraattisia arvoja, kuten yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa (POPS 2014, 19).

Oppiva yhteisö edistää yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa (POPS 2014, 28).

Käsitteiden esiintyessä rinnakkain viitataan lainsäädännön jaotteluun sukupuolten tasa-arvon ja muiden ryhmien yhdenvertaisuuden välillä. Lisäksi tasa-arvon käsitettä käytetään kohdissa, joissa viitataan eksplisiittisesti sukupuolten väliseen tasa-arvoon (ks. esim. Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus -alaluku, POPS 2014, 28) mutta myös laajempaan ihanteeseen (ks. esim. Ihmisyys, sivistys, tasa-arvon ja demokratia -alaluku, POPS 2014, 15–16).

Kun POPS 2014:n 46 tasa-arvo-käsitteen käyttökerrasta vähennetään 15 kertaa, joissa käsitteellä viitataan eksplisiittisesti sukupuolten tasa-arvoon sekä 19 kertaa, joissa tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden käsitteet esiintyvät rinnakkain, jää vain 12 kohdassa tilaa tulkita tasa-arvon käsite yleisemmäksi ihanteeksi ja arvoksi. Ero on huomattava verrattuna POPS 2004:aan, jossa tasa-arvoon viitataan 21 kertaa kahden kohdistuessa eksplisiittisesti sukupuolten väliseen tasa-arvoon. Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus rinnastetaan toisiinsa POPS 2004:ssa vain kerran.

Yhdenvertaisuuden käsitettä käytetään POPS 2014:ssa sen sijaan verrattain itsenäisesti. Kaikista yhdenvertaisuuden 60 käyttökerrasta käsite esiintyy itsenäisesti ilman tasa-arvon käsitettä yhteensä 35 kertaa. Yhdenvertaisuuteen viitataan esimerkiksi opetussuunnitelman perusteiden tehtävän, oppilasvalinnan, opetuksen sisältöjen tai toiminnan luonteen käsittelyn yhteydessä seuraavien esimerkkien tavoin:

Opetussuunnitelman perusteiden tehtävänä on tukea ja ohjata opetuksen järjestämistä ja koulutyötä sekä edistää yhtenäisen perusopetuksen yhdenvertaista toteutumista (POPS 2014, 9).

Oppilaita valittaessa heihin on sovellettava yhdenvertaisia valintaperusteita (POPS 2014, 40).

Oppilaiden kanssa keskustellaan, mitä oikeudenmukaisuus, yhdenvertaisuus ja vastavuoroisuus merkitsevät (POPS 2014, 101).

Kokemukset yhdenvertaisuudesta, osallisuudesta ja yhteisöllisyydestä rakentavat luottamusta (POPS 2014, 158).

Pohditaan yhdenvertaisuutta, onnellisuutta ja hyvää elämää (POPS 2014, 254).

Vaikka muutos ei ole totaalista, tarkastelumme osoittaa, että tasa-arvo-käsite yhdistetään POPS 2014:ssa aikaisempaa kiinteämmin ja lainsäädäntöä mukaillen sukupuolten väli-

seen tasa-arvoon. Se myös rinnastetaan oikeudelliseen yhdenvertaisuuden käsitteeseen, joka näyttää nousevan ei pelkästään määrällisesti tärkeämmäksi vaan myös merkitykseltään laajemmaksi ja itsenäisemmäksi käsitteeksi asettuen sekä toimintaa ohjaavaksi periaatteeksi että sen tavoitteeksi.

Esittelemämme muutos kytkeytyy keskeisesti koulutus päätöksiä ohjaaviin arvoihin, koulutuspolitiikan lähihistorian kehityskulkuihin sekä käsityksiin siitä, mitkä tekijät estävät yksilöitä olemasta tosiasiallisesti tasa-arvoisia ja vapaita. Avoimeksi kuitenkin vielä jää, annetaanko yhdenvertaisuudelle tarkasti määritelty merkitys vai jääkö myös se epä-määräiseksi ja monimerkitykselliseksi käsitteeksi.

Yhdenvertaisuus syrjimättömyytenä ja syrjinnän kieltona

Tarkastelemme yhdenvertaisuuden merkityksen rakentumista POPS 2014:ssa ja lainsäädäntöteksteissä ja kartoitamme, mitä merkittävää näkyvyyttä saanut käsite tarkoittaa sekä mitä oikeudenmukaisuuden ulottuvuuksia sen kautta edistetään ja miten. Opetussuunnitelman perusteissa sitoudutaan yhdenvertaisuuden oikeudelliseen määritelmään seuraavasti:

Suomen perustuslain ja yhdenvertaisuuslain mukaan ketään ei saa ilman hyväksyttävää perustetta asettaa eri asemaan sukupuolen, iän, etnisen tai kansallisen alkuperän, kansalaisuuden, kielen, uskonnon, vakauksen, mielipiteen, seksuaalisen suuntautumisen, terveydentilan, vammaisuuden tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella. (POPS 2014, 14; ks. Suomen perustuslaki 1999, 6 §.)

Yhdenvertaisuus rakentuu sisällöllisesti yksilön negatiivista vapautta korostavaan syrjintäkieltoon, jonka tavoitteena on varmistaa, ettei ketään kohdella negatiivisesti eri tavalla henkilöön liittyvän kielletyn syrjintäperusteen perusteella (ks. myös Yhdenvertaisuuslaki 2004, 6 §; Yhdenvertaisuuslaki 2014, 8 §). Kielletyt syrjintäperusteet määrittelevät, mihin yksilöl-

lisiin tai kollektiivisiin piirteisiin erilaista kohtelua ei ole hyväksyttävää perustaa. Ne liittyvät ominaisuuksiin, joita yhteiskunnassa on tapana arvottaa ja ottaa huomioon myös tilanteissa, joissa ne ovat irrelevantteja.

Nousiainen (2012, 48) huomauttaa, että yhdenvertaisuusperiaatteen muotoutumisella syrjinnän vastaiseksi oikeudeksi on yhteys erityisesti rotusorron ja naisten alistamisen vastaisiin kansanliikkeisiin sekä identiteettipolitiikkaan. Kaikki tulisi lähtökohtaisesti tunnustaa vertaisina ja saman kohtelun arvoisina. Syrjimättömyyden logiikka asettuu näin etenkin oikeudenmukaisuuden tunnustuksen ulottuvuudelle. Huomionarvoista on, että syrjintäperusteet on muotoiltu kategorioiksi, jotka eivät ekplisiittisesti tunnusta mitään tiettyä epäedullisessa asemassa olevaa ryhmää tai identiteettiä. Näin häivyttämällä vältetään epäsymmetristä tunnustusta tuottavien kategorioitten vahvistamiselta, jolloin tunnustuksen keskiöön nousevat sen sijaan laajemmat kategoriat ja taustatekijät.

Laissa syrjintäkiellolla viitataan kiellettyyn menettelyyn, ja tarkoituksena on suojata yksilöä syrjinnältä asettamalla toiminnalle sanktoraja. Syrjintälainsäädännössä on lisäksi eroteltu välitön ja välillinen syrjintä (ks. Yhdenvertaisuuslaki 2014, 10 § ja 13 §). Välillisen syrjinnän avulla on pyritty vastaamaan niin kutsuttuun piilosyrjintään: neutraalilta näyttäviin huonosaisuuksia tuottaviin tai vahvistaviin mekanismeihin, jotka eivät ole syrjintäkieltojen piirissä. (Nousiainen 2012, 31–35.) Välillisen syrjinnän käsite on hankala suhteessa syrjintäkieltoon, sillä mikäli kaikki huono-osaisuutta tuottavat mekanismit tulkittaisiin (välillisesti) syrjiviksi, ero kiellettyjen ja sanktionalaisten toimintojen sekä sallittujen mutta ei-toivottujen prosessien välillä hämärtyisi (Nousiainen 2012, 31–35). Monet huono-osaisuuteen liittyvistä mekanismeista eivät kuitenkaan ole yksittäisten toimintojen osalta kiistattoman vääriä, vaikka niiden kumulatiivinen vaikutus olisi kielteinen. Nousiainen (2012, 35) onkin korostanut, että syvälle yhteiskuntaan kietoutuneiden eriarvoisuutta tuottavien rakenteiden poistami-

sesta muodostuu ensisijaisesti poliittinen asia oikeudellisen sijaan.

Yhdenvertaisuus, positiivinen erityiskohtelu ja yksilöllisyys

Lainsäädännössä yhdenvertaisuus ei tarkoita yksiselitteisesti vain syrjimättömyyttä ja syrjintäkieltoa vaan sisältää myös oikeuttamisperusteet positiiviselle erityiskohtelulle (Yhdenvertaisuuslaki 2014, 9 §, 11 §). Sillä pyritään joko ehkäisemään tai kompensoimaan syrjinnän tai muun marginalisoitumisen aiheuttamia vinoumia (Nousiainen 2012, 133). Positiivinen erityiskohtelu voidaan tulkita uusjaollisena toimintana, jossa resursseja kohdennetaan tai esiteitä vähennetään epäedullisemmassa asemassa olevien hyväksi. Sitä ei voi tulkita yksiselitteisesti tunnustuksellisesti positiivisena, sillä jonkin ryhmän tunnustaminen erityisen tuen kohteeksi voi saada negatiivisen, epäsymmetristä tunnustusta tuottavan leiman.

POPS 2014:ssa ei viitata kertaakaan positiiviseen erityiskohteluun. Esimerkiksi oppimisen tukea perustellaan sen sijaan viittaamalla perusopetuslakiin sekä oppilaan oikeuteen seuraavasti: “Perusopetuslain mukaan opetukseen osallistuvalla on oikeus saada riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea heti tuen tarpeen ilmetessä” (POPS 2014, 61; ks. Perusopetuslaki 1998, 30 §). Sekä Suomen perustuslaissa (1999, 16 §) että Valtioneuvoston asetuksessa (2012, 4 §) määritellään, että opetus tulisi mukauttaa yksilöllisesti jokaisen kehitystason, kykyjen ja tarpeiden mukaan. Näissä ei kuitenkaan luoda yhteyttä yksilöllisyyden ja yhdenvertaisuuden välille, vaan oppilaan yksilölliset oikeudet ja yhdenvertaisuus pidetään erillään.

Yhdenvertaisuutta koskevassa lainsäädännössä (2014, 1 §, 23 §) oikeuksia käsitellään vain syrjinnän kohteeksi joutuneen oikeus- turvan osalta. Siksi on merkittävää, että POPS 2014:ssa esitetään yhdenvertaisuuslakiin viitaten ja syrjimättömyyden logiikkaa noudattaen näin:

Yhteisön jäsenet tulevat kohdatuiksi ja kohdelluiksi samanarvoisina riippumatta mistään henkilöön liittyväs-

tä tekijästä. ... Samanarvoisuus ei merkitse samanlaisuutta. Yhdenvertainen kohtelu edellyttää sekä perusoikeuksien ja osallistumisen mahdollisuuksien turvaamista kaikille että yksilöllisten tarpeiden huomioon ottamista. (POPS 2014, 28.)

POPS 2014:ssa yhdenvertaisuus saa siis lainsäädännöstä poikkeavan tulkinnan. Kun lainsäädännössä yhdenvertaisuus tarkoittaa etenkin syrjimättömyyttä, syrjinnän kieltoja sekä mahdollisuutta positiiviseen erityiskohteluun, POPS 2014:ssa ei esiinny mainintaa positiivisesta erityiskohtelusta ja yhdenvertaisuus merkitsee lisäksi kunkin yksilön yksilöllisyyden huomioon ottamista. Yhdenvertaisuuden nimissä kaikkia tulisi tukea yhtä lailla yksilöllisesti, koska se on heidän oikeutensa. Näin yhdenvertaisuus näyttää kiinnittyvän POPS 2014:ssa erityisesti yksilöllisesti määräytyvään ihanteeseen tasa-arvosta (*equity*) ja painottuvan etenkin tunnustuksen ulottuvuudelle. Epäsymmetristä tunnustusta tuottavia kategorioita vältetään varsinkin yksilökeskeisen puheen avulla ja häivytytällä tunnustuksella. Yhdenvertaisuuden nähdään edistävän tasa-arvon ihannetta ei-syrjivällä toimintatavalla, jolla varmistetaan yksilöitten pääsy yhtä osallisiksi yksilöllisesti määräytyvästä opetuksesta, johon jokaisella on oikeus.

Niin kutsutun lainsäädännöllisen diskursusin puitteissa koulutuksellinen tasa-arvo tulkitaan juuri yhdenvertaisuuden näkökulmasta. Opetussuunnitelmien lausunnoissa on esimerkiksi ehdotettu koulutuksellisen tasa-arvon käsitteen korvaamista oppilaiden yhdenvertaisuuden käsitteellä. Yhdenvertaisuuden nähdään asettuvan kapea-alaisia ja normikeskeisiä näkökulmia laajempaan ja ihmisoikeuksiin pohjautuvana, jolloin kaikilla on sama kyseenalaisyden arvonsa sekä oikeus vastavuoroiseen kunnioitukseen ja jokainen lapsi ja nuori on ennen kaikkea yksilö. (Siekinen 2017, 172–180.)

Yhdenvertaisuus ja oikeudellinen velvollisuus edistää tosiasiallista tasa-arvoa

Nykyään oikeudellisessa ajattelussa katsotaan, että yhdenvertaisuusperiaate sisältää velvoitteen

tosiasiallisen tasa-arvon edistämisestä (Nousiainen 2012, 52). Edistämiselvoitteet oli kirjattu jo edellisiin yhdenvertaisuus- ja tasa-arvolakeihin, mutta vuonna 2015 voimaan tulleessa uudessa yhdenvertaisuuslaissa (2014) velvollisuus edistää yhdenvertaisuutta sekä tasa-arvoa laajeni koskemaan myös oppilaitoksia (Lahtinen & Lankinen 2018, 118).

Yhdenvertaisuuslain (2014) pykälässä 6 säädetään erikseen koulutuksen järjestäjän velvollisuudesta edistää yhdenvertaisuutta. Tällainen aktiivisten toimien vaatimus on Pylkkäsen (2012, 68) mukaan suhteellisen uusi oikeudellinen ulottuvuus. Uusi yhdenvertaisuuslaki (2014) velvoittaa opetuksen järjestäjiä laatimaan yhdenvertaisuus- ja tasa-arvosuunnitelmat (Lahtinen & Lankinen 2018, 118). Laki ei määrittele tarkemmin keinoja yhdenvertaisuuden edistämiseksi vaan velvoittaa paitsi suunnitelman laadintaan myös yhdenvertaisuuden toteutumisen arvioimiseen ja tarvittaviin toimenpiteisiin.

Edistämistoimenpiteiden on niin ikään oltava oppilaitoksen toimintaympäristö, voimavarat ja muut olosuhteet huomioon ottaen tehokkaita, tarkoituksenmukaisia ja oikeasuhtaisia. Lisäksi oppilaita ja heidän huoltajiaan on kuultava. (Yhdenvertaisuuslaki 2014, 6 §.) Laki toisin sanoen velvoittaa määrätietoiseen ja aktiiviseen toimijuuteen, mutta varsinaiset keinot jäävät kuntien ja koulujen määriteltäviksi sekä vain väljästi yhdenvertaisuusperiaatteen rajaamiksi. Edellä osoitettu asetelma mukailee uusliberalistisen ajattelun mukaista pehmeän sääntelyn hallintotapaa; yhteiset tavoitteet määritellään, mutta keinot niihin pääsemiseksi jätetään toimijoiden itsensä päätettäväksi (Kantola & Nousiainen 2012, 138–139).

Havaintomme ovat yhdenmukaisia esimerkiksi Kalalahti ja Varjon (2012, 39) huomion kanssa siitä, että suomalainen peruskoulu ja koulutuksen ohjausjärjestelmä ovat mukailleet yleistä yhteiskuntapoliittista muutosta: siirtymistä tiukasta normatiivisesta sääntelykulttuurista yhä hajautetumpaan koulutuksen ohjausjärjestelmään. Myös Pylkkäsen (2012,

68) mukaan tasa-arvo ei ole kadonnut suomalaisesta politiikasta, vaan se on vain hajautettu eri areenoille ja toimijoille. Hallintatapa koulutuksellisen tasa-arvon turvaamiseksi mukailee näin ollen jo aikaisemmin havaittua yleisempää trendiä mutta on sittemmin saanut oikeudellisen vahvistuksen ja oikeudellisesti velvoittavan muodon.

Tasa-arvon edistäminen koulutuksen eriytymiskehityksen aikana

Yhdenvertaisuuden ja oikeuksien lisääntynyt näkyvyys POPS 2014:ssa ajoittuu ajankohtaan, jolloin peruskoulun on havaittu alkaneen eriytyä sisäisesti. Eriytymiskehitys näyttää määrättyvän etenkin sukupuolen, alueen ja sosioekonomisen taustan mukaan (Vettenranta ym. 2016). POPS-muistiossa (OPH 2014) tätä on selkeästi problematisoitu esittämällä tavoitteeksi muun muassa ”...koulutuksellisen eriytymiskehityksen torjuminen sukupuolten välisiä osaamis- ja koulutuseroja tasaamalla, parantamalla heikoimmassa asemassa olevien ryhmien koulutuksellista asemaa sekä vahvistamalla koulujen ja alueiden välistä tasa-arvoa” (OPH 2014, 5). Tahtoa eriytymiskehityksen vastustamiseen näyttäisi siis olevan.

Kaksi asiaa on kuitenkin syytä huomioida: 1) Tasa-arvon tavoittelu realisoituu kielellisesti lainsäädännön käsitteistön kautta erityisesti oikeudenmukaisuuden tunnustuksen ulottuvuudella. Kuntia, kouluja, rehtoreita ja opettajia rohkaistaan tunnistamaan mahdollisimman laajasti epäedullisessa asemassa olevia, edistämään kaikkien yhtäläistä arvostamista sekä varmistamaan, että kaikki tulisivat syrjimättömyyden periaatetta noudattaen yhtä osallisiksi peruskoulun opetuksesta ja yhteisöstä. 2) Opetussuunnitelmassa mainitut kielletyt syrjintäperusteet ja havaittu eriytymiskehitys ovat epäyhtenäisiä, sillä POPS 2014:ssa sosioekonominen tausta jää tunnustuksesta osattomaksi ja huomion marginaaliin. Näin siitäkin huolimatta, että oppilaiden sosioekonomisen taustan osamistasoa ennakoivan selitysosuuden tiedetään vahvistuneen 2000-luvun mittaan (Vettenranta

ym. 2016). Sosioekonomisen taustan merkitys osaamista ennakoivana tekijänä kyllä tiedetään, mutta sen voimistuvaan trendiin on ilmeisesti herätty vasta POPS 2014 -uudistuksen jälkeen (ks. Vettenranta ym. 2016).

Havaittua epäyhtenevääsyyttä selittää osin se, että myös POPS 2014:n laadinnan aikaiset syrjinnänkieltoa määrittelevät pykälät (Suomen perustuslaki 1999, 6 §; Yhdenvertaisuuslaki 2004, 6§) sivuuttavat sosioekonomisen taustan. Vuonna 2015 voimaan tullut uusi yhdenvertaisuuslaki (2014) korjasi osittain puutetta tunnistamalla ekplisiittisesti ei-hyväksyttäviksi syrjintäperusteiksi perustuslaista ja edeltäneestä yhdenvertaisuuslaista poiketen lisäksi poliittisen toiminnan, ammattiyhdistystoiminnan sekä perhesuhteet. Vaikka sosioekonominen tausta jää yhä ekplisiittisesti tunnistamatta syrjinnän kannalta merkittävänä tekijänä, voimassa olevan yhdenvertaisuuslain tunnus on implisiittistä: syrjintää voi ilmetä myös ei-hyväksyttävistä sosiaalisista ja poliittisista syistä. Vaikka yhdenvertaisuuslain muutokset otetaan huomioon, havaittu epäsuhta ei täysin raukea. Toisin kuin sukupuolten sekä koulujen ja alueiden väliset erot, jotka opetussuunnitelman perusteissa problematisoidaan ekplisiittisesti (OPH 2014, 5), sosioekonominen tausta jää sen merkitykseen nähden yhä marginaaliin.

Sosioekonomiset taustatekijät kiinnittyvät paitsi tunnustuksen ulottuvuuteen myös erityisesti oikeudenmukaisuuden uusiaolliseen ulottuvuuteen (Fraser 2003). Näin ollen niitä on tärkeää tarkastella suhteessa peruskoulun uusiaollista oikeudenmukaisuutta edistävään olemukseen: sen julkiseen, maksuttomaan ja universaaliin rakenteeseen, joilla jokaiselle tuotetaan samat peruskoulupalvelut oppilaiden epätasaisista lähtökohdista riippumatta. Perusopetuksen tasalaatuisuuden on katsottu heikkenevän, kun peruskoulut ovat alkaneet vapaan kouluvalinnan ja painotettujen luokkien seurauksena eriytyä sekä alueellisesti että koulujen sisäisesti (Kalalahti & Varjo 2016).

Neutraaleilta vaikuttavat peruskoulun painotettujen luokkien pääsykokeet ja yhä vapaamat kouluvalintamahdollisuudet lisäävät oppi-

laiden sosioekonomisen taustan mukaista eriytymistä erilaisille koulutuspoluille. Kaikki eivät näytä saavan samaa palvelua, vaan keskimäärin enemmän taloudellista, kulttuurista ja sosiaalista pääomaa omaavat ryhmät tuntuvat saavan myös yhteiskunnan ja työmarkkinoiden sosiaalisissa hierarkioissa pärjäämisen kannalta hyödyllisempää palvelua (ks. Kalalahti, Silvennoinen & Varjo 2015; Kosunen & Seppänen 2015; Seppänen, Kosunen & Rinne 2018; Silvennoinen ym. 2016; Silvennoinen, Seppänen, Rinne & Simola 2012). Sosioekonominen tausta ei ole siis vain jäänyt tunnustuksellisesti marginaaliin, vaan peruskoulu on myös rakenteellisesti muuttunut tavalla, joka ottaa yhä vähemmän huomioon epäedullisia sosioekonomisia taustatekijöitä.

Viimeaikaisesta eriytymiskehityksestä huolimatta on toki muistettava, että pitkällä aikavälillä monet koulutusmahdollisuuksiin, koulutukseen pääsyyn ja koulutuksen laatuun liittyvät epätasa-arvoisuudet ovat vähentyneet Suomen asettuessa kansainvälisesti vertailtuna edelleen tasa-arvoimpien maiden joukkoon (Silvennoinen ym. 2016, 12). Peruskoulun sisälle näyttää kuitenkin syntyneen mekanismi, joka toimii vastoin universaalina ja yhtenäisen peruskoulun ideaalia vähentäen peruskoulun voimaa uusiaollisen oikeudenmukaisuuden edistäjänä.

Yhdenvertaisuuteen kiinnittyvien rationaliteettien rajat ja mahdollisuudet

Yhdenvertaisuus on noussut POPS 2014:n käsitevaruudessa tasa-arvoa (ainakin määrällisesti mitaten) tärkeämmäksi sekä merkitykseltään laajemmaksi ja itsenäisemmäksi käsitteeksi. Tasa-arvon käsite yhdistetään POPS 2014:ssä sen sijaan aikaisempaa kiinteämmin lainsäädäntöä mukailien sukupuolten väliseen tasa-arvoon. Tarkastelumme osoittaa, että yhdenvertaisuus asettuu sekä lainsäädäntö- että opetussuunnitelmateksteissä eritoten oikeudenmukaisuuden tunnustuksen ulottuvuudelle, jossa ei-syrjivien käytäntöjen edistäminen näyttäytyy tärkeimpänä keinona tosiasiallisen tasa-arvon tavoittelussa.

Lainsäädännön syrjintäperusteissa määritellyt ja POPS 2014:ssa laajasti tunnustetut huomionarvoiset piirteet sekä taustatekijät on muotoiltu laajemmiksi kategorioiksi, jotka eivät ekplisiittisesti tunnusta mitään tiettyä syrjittyä ryhmää tai identiteettiä. Tunnustus on toisin sanoen häivytetty epäsymmetristä tunnustusta tuottavien kategorioiden välttämiseksi. Havaintomme mukaan sosioekonominen tausta on jäänyt olennaisena taustatekijänä tunnustuksellisesti marginaaliin, vaikka se on havaittu merkittäväksi oppimistuloksia ja koulutusuran pituutta ennakoivaksi tekijäksi.

Huomionarvoista on, että yhdenvertaisuuslainsäädännön mahdollistaviin positiivisiin erityistoimiin ei viitata POPS 2014:ssa kertaakaan. Opetussuunnitelmateksteissä yhdenvertaisuuteen liitetään sen sijaan velvollisuus vastata oppilaiden yksilöllisen tuen oikeuteen, vaikka tätä yhteyttä ei ole kirjattu lainsäädäntöön. Ajatus sosiaalisesta tasa-arvosta (*equality*) näyttää jäävän yksilökeskeisen tasa-arvon (*equity*) ihanteen varjoon. Yksilöllisyyden liittäminen yhdenvertaisuuteen mukaillee esimerkiksi feministisessä tutkimuksessa esiin nostettua moninaisuus-käsitettä (*diversity*), jossa yksilöitä ei määritellä ja tunnusteta sen enempää samanlaisena tai normista poikkeavana vaan osana luonnollista vaihtelevuutta ja moninaisuutta, jota tulisi vaalia sellaisenaan (ks. Squires 1999). Fraserin oikeudenmukaisuusnäkökulmasta yksilön oikeuksien liittäminen yhdenvertaisuuteen tukee tunnustuksellista painotusta, minkä lisäksi se sitoo mahdolliset uusjaolliset toimet riittävyden logiikkaan (ks. Moyn 2018). POPS 2014:ssa ilmenevä tulkinna yhdenvertaisuudesta velvoittaa siis uusjakoa, kuten resurssien epätasaista kohdentamista, siihen asti, että jokin riittävä minimi oppilaiden oikeudesta yksilölliseen opetukseen toteutuu. Uusjaon yhtäläisiä mahdollisuuksia edistävä vaikutus ei ole näin ollen mittarina, vaan se, että paranevatko mahdollisuudet verrattuna tilaan, jossa oppilaan oikeudet eivät toteudu.

Yksilöllisyyden ja häivytetyn tunnustuksellisen painotuksen lisäksi yhdenvertaisuuslainsäädäntö hajauttaa tasa-arvon edistämisen

toimenpiteet kuntien ja koulujen poliittiseettisille kentille. Laki velvoittaa aktiiviseen toimijuuteen jättäen varsinaiset keinot kuntien ja koulujen päätettäväksi ja vain väljästi lain rajaamiksi. Havaitut muutokset asemoivat koulutuksellisen tasa-arvon ensisijaisiksi edistäjiksi yksilöt ja kouluyhteisöt, jotka aktiivisella toimijuudellaan sekä kyvyllään reflektoida ja säädellä toimintaansa mahdollistavat kaikkien osallisuuden. Käsitteellinen muutos näyttää näin mukailevan uusliberalistista poliittista rationaliteettiä, jonka mukaisesti aiemmin valtakunnalliseksi ymmärretty poliittinen vastuu on siirretty paikallisen tason toteuttajille.

Yhdenvertaisuuden käsitteen asemoituminen keskeiseksi tavoitteeksi ja periaatteeksi vaikuttaa täten johtavan katsantokantaan, jossa tosiasiallisen tasa-arvon katsotaan edistyvän ensisijaisesti epäedullisessa asemassa olevia tunnistamalla ja syrjiviä käytäntöjä poistamalla. Fraserin (2003, 2009) oikeudenmukaisuuskäsityksen näkökulmasta tarkastellen tasa-arvon tavoittelu toteutuu epäedullisemmassa asemassa olevien ryhmien tai yksilöiden kamppailuna joko ekplisiittisen tunnustuksen saamiseksi tai epäsymmetristä tunnustusta ylläpitävien kategorioiden purkamiseksi. Tosiasiallisen tasa-arvon edistäminen rajautuu näin kulloisenkin eettisen kentän ja toimijan rajallisen kapasiteetin mukaan koskemaan etenkin ryhmiä tai merkityksellisiä taustatekijöitä, jotka ovat kyseisessä kentässä tavalla tai toisella saavuttaneet tarpeeksi näkyvän aseman. Tässä kamppailussa jokin tunnustuksellisesti relevantti näkökulma jää todennäköisesti aina ulkopuolelle.

Oikeudenmukaisuuden tunnustuksellisen ulottuvuuden kilvoittelevan olemuksen vastapainoksi olisikin hyvä toteuttaa tasa-arvon edistämistoimia, jotka pyrkivät varmistamaan yhtäläistä osallisuutta ja hyvinvointia myös ryhmille, jotka jäävät tunnustuksellisen kamppailun ulkopuolelle. Fraserin (2003, 2009) oikeudenmukaisuusnäkökulmasta arvioiden tasa-arvopolitiikkaa ohjaavien asiakirjojen tulisi tunnustuksellisen painotuksen

lisäksi puolustaa yhtäläillä sekä uusjakoa että sellaisia rakenteellisia ratkaisuja, joiden vaikutuksesta myös tunnustuksesta osattomat voivat tulla osallisiksi. Käsityksemme mukaan hyvinvointivaltion koulutuspolitiikan kolme keskeistä kulmakiveä – universaali, maksuton ja julkinen peruskoulu – ovat esimerkkejä tällaisista rakenteellisista ratkaisuista.

Peruskoulun universaali ja yhtenäinen rakenne on alkanut kuitenkin eriytyä sisäisesti. Lisäksi uusliberalistinen hallintatapa hajauttaa kansallisen kentän pienemmiksi eettisiksi yhteisöiksi. Fraserin (2009) poliittisen ulottuvuuden näkökulmasta tarkastellen hajautettu hallintatapa yhä eriytyneemmässä järjestelmässä rajaa tunnustuksellisen oikeudenmukaisuuden edistämistä rakenteellisesti. Vaikka yhdenvertaisuuteen liittyvät tunnustukselliset elementit ja syrjinnänvastaiset toimet eittämättä edistävät yhtäläistä osallisuutta (ja inklusiota), niiden mahdollistama osallisuus on rakenteellisesti yhä eriytyneempää ja hajanaisempaa. Lisäksi voidaan kysyä, ovatko kunnat opetuksen järjestäjinä yhtäläisen vastuullisia toimijoita tasa-arvon edistämiseksi, kun päätösvaltaa on hajautettu pois kokonaisuutta sääntelevältä valtiolta. Kunnilla ei nimittäin ole edes yhtäläisiä resursseja edistää alati moninaisemmaksi havaitun oppilaskoulun yhtäläistä osallisuutta (ks. Laakso, Pihlaja, Silvennoinen & Laakkonen 2022; Silvennoinen ym. 2018).

Tunnustuksen ulottuvuuden yhä laajempi huomioon ottaminen on sellaisenaan hyvä ja tavoiteltava asia. Sen vahvistuminen ei ole todellisuudesta irrallinen tai satunnainen ilmiö vaan ilmentää yhä globaalimpaa ja monikulttuurista yhteiskuntaa. Erilaiset rasismien, syrjinnän ja populismin ilmenemismuodot kouluissa sekä yhteiskunnassa ovat mahdollisesti lisänneet halua ja tarvetta korostaa yhteisöllisyyttä sekä vastavuoroista arvostusta perustana yhteiselle toiminnalle. Tunnustuksen ulottuvuuden vahvistuminen ajoittuu kuitenkin aikaan, jolloin peruskoulun uusjaollinen merkitys on heikentynyt ja yhtäläistä osallisuutta turvaavat rakenteelliset ratkaisut osittain hajautu-

neet sekä eriytyneet. Lisäksi POPS 2014:ssa ja lainsäädännössä nimetyt syrjintäperusteet eivät ole täysin linjassa peruskoulussa havaitun eriytymiskehityksen kanssa.

Tutkimuksemme lopputuloksena ja tarkoituksena ei ole ollut määritellä käsitteiden todellisia merkityksiä, vaan edesmenneen estetiikan ja filosofian emeritusprofessori Jacques Rancièren (1918–1991) ajattelun mukaisesti kaivaa esiin ja aktivoida uudelleen käsitteellisiä kerrostumia (ks. Hirvonen 2010). Tämä on erityisen tärkeää juuri nyt, kun oikeudellisten käsitteiden ja periaatteiden leviäminen POPS 2014:n kautta opettajien, oppilaiden ja huoltajien puheenparsiin on suhteellisen tuore asia. Kysymys on peruskoulun tehtävää ja toimintaa keskeisesti määrittelevistä käsitteistä ja periaatteista, minkä vuoksi ne on altistettava sekä yksilöllisellä että kollektiivisella tasolla tarkastelun ja argumentoinnin kohteeksi hyvässä ajoin ennen seuraavaa POPS-uudistusta.

Viitteet

- ¹ Lukuihin on laskettu sanat tasa-arvo ja yhdenvertaisuus sekä niiden erilaiset taivutukset, kuten tasa-arvoisesti, tasa-arvoinen, yhdenvertaisesti, yhdenvertainen, yhdenvertaista. Myös maininnat sukupuolten, koulutuksen (ja niin edelleen) tasa-arvosta ja yhdenvertaisuudesta on luettu mukaan. Sen sijaan mainintoja yhdenvertaisuus- tai tasa-arvolaista tai tasa-arvosuunnitelmasta ei ole laskettu mukaan näihin lukuihin.
- ² Lukuun on laskettu viittaukset ihmisoikeuksiin sekä yksilön ja lasten oikeuksiin ja oikeuksiin ylipäätään. Luku ei sisällä viittauksia esimerkiksi ihmisoikeuden tai lasten oikeuksien julistuksiin tai sopimuksiin.

Lähteet

- Creswell, J. W. 2009. *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. 3. painos. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Delanty, G. 2021. *Imagining the future: Social struggles, the post-national domain and major contemporary social transformations*. *Journal of Sociology* 57 (1), 27–46. <https://doi.org/10.1177/1440783320969860>
- Diskrimineringslag 2008 567/06.05.2008. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svenskforfattningssamling/diskrimineringslag-2008567_sfs-2008-567. (Luettu 6.5.2022.)
- Diskrimineringslag 2014. 1325/30.12.2014.
- Fraser, N. 2003. *Social justice in the age of identity politics: Redistribution, recognition, and participation*.

- Teoksessa N. Fraser & A. Honneth (toim.) *Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange*. New York: Verso, 7–109.
- Fraser, N. 2009. *Scales of justice. Reimagining political space in a globalizing world*. New York, NY: Columbia University Press.
- Hellsten, S. 1996. Oikeutta ilman kohtuutta. Modernin oikeudenmukaisuuskäsityksen kritiikkiä. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirvonen, A. 2010. Tasa-arvon demokratia – Jacques Rancière, erimielisyyden ajattelijana. Teoksessa T. Kotkas & S. Lindroos-Hovinheimo (toim.) *Yhteiskuntateorioiden oikeus*. Helsinki: Tutkijaliitto, 327–376.
- Holli, A. M., Saarikoski, T. & Sana, E. (toim.) 2002. *Tasa-arvopoliittikan haasteet*. Porvoo: WSOY.
- Huttunen, R. 2020. Fraserin vaihtoehto Honnethin tunnustuksen monismille. Teoksessa O. Hirvonen (toim.) *Tunnustuksen filosofia ja politiikka: Hegelistä nykypäivään*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 171–185.
- Kalalahti, M., Silvennoinen, H. & Varjo, J. 2015. Kouluvalinnat kykyjen mukaan? Erot painotettuun opetukseen valikoitumisessa. *Kasvatus* 46 (1), 19–35.
- Kalalahti, M. & Varjo, J. 2012. Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus perusopetukseen sijoittumisessa ja valikoitumisessa. *Kasvatus & Aika* 6 (1), 39–55.
- Kalalahti, M. & Varjo, J. 2016. Lähikoulupolut ja painotetut valinnat. Teoksessa H. Silvennoinen, M. Kalalahti & J. Varjo (toim.) *Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset. Kasvatustieteiden vuosikirja 1. Kasvatusalan tutkimuksia* 31. Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen seura, 37–68. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-5401-94-3>
- Kantola, J. & Nousiainen, K. 2012. Euroopan unionin tasa-arvopoliittika. Teoksessa J. Kantola, K. Nousiainen & M. Saari (toim.) *Tasa-arvo toisin nähtynä: Oikeuden ja politiikan näkökulmia tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen*. Helsinki: Gaudeamus, 124–142.
- Kantola, J., Nousiainen, K. & Saari, M. 2012. Tasa-arvo toisin nähtynä: Oikeuden ja politiikan näkökulmia tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen. Helsinki: Gaudeamus.
- Kettunen, P., Jalava, M., Simola, H. & Varjo, J. 2012. Tasa-arvon ihanteesta erinomaisuuden eetokseen: Koulutuspolitiikka hyvinvointivaltiota kilpailuvaltioon. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.) *Tiedon ja osaamisen Suomi: Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historia* 3. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 25–62.
- Kinnari, H. 2020. Elinikäinen oppiminen ihmisistä määrittämässä: Genealoginen analyysi EU:n, OECD:n ja Unescon politiikasta. *Kasvatusalan tutkimuksia* 81. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- 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.
- Kärki, I. 2015. Uusliberalismia vai ei? Suomalaista perusopetusta koskevien koulutuspoliittisten kasvatus- ja opetustavoitteiden arvot vuosina 1994–2012 Shalom Schwartzin arvoteorian valossa. *Tutkimuksia* 376. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-1130-2>
- Laakso, P., Pihlaja, P., Silvennoinen, H. & Laakkonen, E. 2022. Kuntien perusopetusjohtajat inklusion rakentajina. *Focus Localis* 50 (1), 24–43.
- Laclau, E. & Mouffe, C. 1985/2014. *Hegemony and socialist strategy: Towards a radical democratic politics*. 2. painos. Lontoo: Verso.
- Lahtinen, M. & Lankinen, T. 2018. *Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä*. 10. uudistettu laitos. Helsinki: Tietosanoma.
- Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 1986. 609/8.8.1986.
- Moyn, S. 2018. *Not enough: Human rights in an unequal world*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nousiainen, K. 2012. Käsitteellisiä välineitä tasa-arvon erittelyyn. Teoksessa J. Kantola, K. Nousiainen & M. Saari (toim.) *Tasa-arvo toisin nähtynä: Oikeuden ja politiikan näkökulmia tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen*. Helsinki: Gaudeamus, 31–56.
- OPH. 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muistio*. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuslaki 1998. 628/21.8.1998.
- POPS 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Määräys 1–3/011/2004. Helsinki: Opetushallitus.
- POPS 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus.
- Power, S. 2012. From redistribution to recognition to representation: Social injustice and the changing politics of education. *Globalisation, Societies and Education* 10 (4), 473–492. <https://doi.org/10.1080/14767724.2012.735154>
- Puohiniemi, M. 2002. *Arvot, asenteet ja ajankuva*. Opaskirja suomalaisen arkielämän tutkintaan. Espoo: Limor.
- Pylkkänen, A. 2012. Muodollisen tasa-arvon pitkä historia ja sen sisäänrakennetut erot. Teoksessa J. Kantola, K. Nousiainen & M. Saari (toim.) *Tasa-arvo toisin nähtynä: Oikeuden ja politiikan näkökulmia tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen*. Helsinki: Gaudeamus, 57–72.
- Rinne, R., Lempinen, S., Haltia, N. & Kaunisto, T. 2018. Tasa-arvo, koulutustutkimuksen merkitys ja ”totuuden jälkeinen aika”: Johdanto. Teoksessa R. Rinne, N. Haltia, S. Lempinen & T. Kaunisto (toim.) *Eriarvoistuva maailma – tasa-arvoistava koulu. Kasvatusalan tutkimuksia* 78. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 9–28. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-5401-84-4>
- Rokka, P. 2011. Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä. *Acta Electronica Universitatis Tampensis* 1076. <https://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8456-8>
- Seppänen, P., Kalalahti, M., Rinne, R. & Simola, H. 2015. *Lohkoutuva peruskoulu: Perheiden kouluvalinnat*, 2015.

- yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka. Kasvatusalan tutkimuksia 68. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Seppänen, P., Kosunen, S. & Rinne, R. 2018. Lohkoutuuko peruskoulu, katoaako tasa-arvo? Teoksessa R. Rinne, N. Haltia, S. Lempinen & T. Kaunisto (toim.) Eriarvoistuva maailma – tasa-arvoistava koulu. Kasvatusalan tutkimuksia 78. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 65–92. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-5401-84-4>
- Siekinen, K. 2017. Koulutuksellisen tasa-arvon diskurssit ja toimijat peruskoulun tuntijakouudistuksessa. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 583. Jyväskylän Yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7048-2>
- Silvennoinen, H., Kalalahti, M. & Varjo, J. 2016. Globalisaatio, markkinaliberalismi ja koulutuspolitiikan muutos. Teoksessa H. Silvennoinen, M. Kalalahti & J. Varjo (toim.) Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset. Kasvatussosiologian vuosikirja 1. Kasvatusalan tutkimuksia 73. Helsinki: Suomen Kasvatustieteellinen seura, 11–36. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-5401-94-3>
- Silvennoinen, H., Kalalahti, M. & Varjo, J. 2018. Koulutuspoliittinen tasa-arvo 2000-luvun Suomessa. Teoksessa R. Rinne, N. Haltia, S. Lempinen & T. Kaunisto (toim.) Eriarvoistuva maailma – tasa-arvoistava koulu? Kasvatusalan tutkimuksia 78. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 93–120. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-5401-84-4>
- Silvennoinen, H., Seppänen, P., Rinne, R. & Simola, H. 2012. Yhteiskuntaluokat ja kouluvalintapolitiikka ylikansallisel tasolta paikalliselle tasolle luottovassa tarkastelussa. Kasvatus 43 (5), 502–518.
- Simola, H. 2015. Koulutusihmeen paradoksit: Esseitä suomalaisesta koulutuspolitiikasta. Tampere: Vastapaino.
- Simola, H., Kauko, J., Varjo, J., Kalalahti, M. & Sahlström, F. 2017. Dynamics in education politics: Understanding and explaining the Finnish case. Lontoo: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203068793>
- Squires, J. 1999 Gender in political theory. Cambridge: Polity Press.
- Suomen perustuslaki 1999. 731/11.6.1999.
- Tervasmäki, T. 2018. Tasa-arvoa yksilö vai yhteisö edellä? Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 tasa-arvokäsitys. Teoksessa R. Rinne, N. Haltia, S. Lempinen & T. Kaunisto (toim.) Eriarvoistuva maailma – tasa-arvoistava koulu. Kasvatusalan tutkimuksia 78. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 123–144. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-5401-84-4>
- Tøsse, S. 2007. The social and political construction of equality and equity. Teoksessa R. Rinne, A. Heikkinen & P. Salo (toim.) Adult education - liberty, fraternity, equality? Nordic views on lifelong learning. Kasvatusalan tutkimuksia 28. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 67–82.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Yhdenvertaisuuslaki 2004. 21/20.1.2004.
- Yhdenvertaisuuslaki 2014. 1325/30.12.2014.
- Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 2012. 422/28.6.2012.
- Varjo, J., Simola, H. & Rinne, R. 2016. Arvioida ja hallita. Perään katsomisesta informaatio-ohjaukseen suomalaisessa koulupolitiikassa. Kasvatusalan tutkimuksia 70. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Vettenranta, J., Välijärvi, J., Ahonen, A., Hautamäki, J., Hiltunen, J., Leino, K., Lähteinen, S., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Rautopuro, J. & Vainikainen, M.-P. 2016. PISA 15: Ensituloksia. Huipulla pudotuksesta huolimatta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:41. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-436-8>

*Saapunut toimitukseen: 10.5.2021
Hyväksytty julkaistavaksi: 20.6.2022*