



Holmanmoisionpolku 1.
Yliskylän koulu (Laajasalon
peruskoulu). Näkymä koulu-
rakennuksen ylä- ja alakerroksen
yhdistävästä portaikosta.

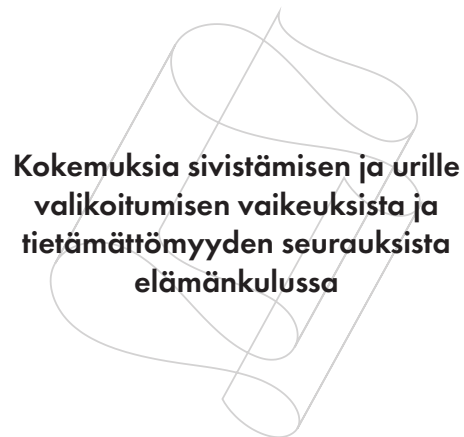
Kuva: Simo Rista, 1970,
Helsingin kaupunginmuseo



Oppi- velvollisuuskoulu yhteiskunnallisten viiteongelmien ratkaisukeinona

Paula Alanen

DOI: 10.51811/km.102570



Abstrakti

Sanna Marinin hallituksen ohjelmaan kirjattu tavoite oppivelvollisuuden laajentamisesta kattamaan myös toinen aste on herättänyt julkisessa keskustelussa kannanottoja puolesta ja vastaan. Esitetyt argumentit heijastelevat käsityksiä oppivelvollisuuden laajentamisen mahdollisista hyödyistä ja haitoista. Tässä tutkimuksessa oppivelvollisuuden toteutumista tarkastellaan haastattelutiedon valossa. Haastateltavat ovat eri-ikäisiä ja erilaisista taustoista tulevia mutta heitä yhdistää kokemus vaikeuksista ylittää koulun vuorovaikutuksen kynnyksiä, joko saavuttaa, ymmärtää tai hyväksyä yhteiskunnan heihin kohdistamia odotuksia. Tutkimus oppivelvollisuuskoulun vuorovaikutuksen ongelmista pyrkii lisäämään ymmärrystä tietämättömyyden yhteiskunnallisista seurauksista. Oppivelvollisuutta tarkastellaan Luhmannin systeemitteorian mukaisesti kansalaisten sivistämisen ja urille valikoitumisen keinona, jolla on käytännön seurauksia yksilöiden elämäkulussa. Tutkimustulokset tukevat näkemystä, että oppivelvollisuuskoulun vuorovaikutuksen perustana tulisi olla episteemisen oikeudenmukaisuuden vaade.

Avainsanat:

Oppivelvollisuus

Aikuisten perusopetus

Vuorovaikutus

Sivistys

Lähtökohta, tavoitteet ja aineistot

Sanna Marinin hallituksen ohjelmaan kirjattu tavoite laajentaa oppivelvollisuus kattamaan myös toinen aste on herättänyt julkisessa keskustelussa kannanottoja puolesta ja vastaan. Esitetyt argumentit heijastelevat käsityksiä siitä, mitä mahdollisia hyötyjä ja haittoja oppivelvollisuuden laajentamisesta voisi koitua yksilölle ja yhteiskunnalle. Keskustelussa esiintyy esimerkiksi pelkoa, että niukkoja resursseja suunnataan väärin kohteisiin ja epäily, onko koulunkäyntiä vieroksuvien koulupudokkaiden ”pakottaminen” opintojen jatkamiseen oikea keino puuttua matalan koulutustason ongelmaan (Kohi 2020). Huoleen toisen asteen opiskelijoiden heikoista perustaidoista liitetään vaatimus tukea oppilaita koulunkäynnin ongelmassa jo varhaiskasvatuksessa ja perusasteella (Helsingin Sanomat 2020; Martinmäki 2020). Uudistuksen puolustajat ovat tuoneet esiin tarpeen turvata osaavan työvoiman saanti, taloudellinen kasvu ja yhteisön hyvinvointi (Jokinen & Viitanen 2020; Pätäri 2020). Keskusteluun on liittynyt myös filosofisempia kysymyksiä siitä, mitä koulutuksella on mahdollista saavuttaa, kuinka kannattavaa on kouluttautua ja ovatko puheet koulutuksen tasa-arvosta osin perusteettomia, kun erilaiset lähtökohdat kuitenkin pitkälti kytkeytyvät yksilön opintomenestykseen (Heikkinen 2020; Kekkonen & Taneli 2020; Lyytinen 2020; Nykänen 2020).

Edellä kuvatut näkemykset oppivelvollisuuden laajentamisen puolesta ja vastaan muistuttavat osin kamppailusta, jota käytiin ennen kaikille yhteisen peruskoulun toteutumista 1970-luvulla. Kaikkien kansalaisten koulutustason nostaminen nähtiin tuolloin yhtäältä yhteiskunnan taloudellisen ja henkisen kehityksen edellytyksenä, koska pelättiin, että jonkin kansanosan tiedollinen, taidollinen ja moraalinen heikkous hidastaisi Suomen modernisaatiokehitystä (Koski 2006, 63). Kansallisen historian kuluessa koulutusjärjestelmän yhteiskunnallinen merkitys ja tehtävät ovat olleet moninaisia linkittyen käsityksiin sivistyksestä edellytyksenä hyvinvoinnille ja demokratialle (Miettinen 2014, 17) ja ”kansallisen hengen” (Snellman) normien ja arvojen sisäistämiseksi (Anderson 2007; Rantala 2013, 149, 154). Näillä yhteiskunnallisiin kehityskulkuihin linkittyvillä näkemyksillä on yhteys kysymyksiin tietämisen ehdoista ja episteemisestä oikeudenmukaisuudesta, eli kenellä katsotaan olevan oikeus tietoon ja tietäväksi subjektiksi tulemiseen (Fricker 2010; Tuomikoski 2017).

Tutkimustehtävä

Tämän artikkelin tarkoitus on osallistua ajankohtaiseen keskusteluun oppivelvollisuudesta ja sen laajentamisesta. Ensisijainen tavoite on tuoda esiin oppijoiden kokemuksia oppivelvollisuuden suorittamisen vaikeuksista ja niiden seurauksista elämäkukululle Suomessa. Kyse ei ole kuitenkaan syy-seuraussuhteiden etsimisestä, vaan tavoitteena on suhteuttaa yksilöllisten kokemusten välityksellä oppivelvollisuuden suorittamisen ja kouluakäymättömyyden kytkeytymistä historiallisiin ja yhteiskunnallisiin ilmiöihin laajemmin. Siten tavoitteena on edistää keskustelua oppivelvollisuudesta ja aiheen yhteiskunnallista tutkimusintressiä. Koulutusjärjestelmä ja sen käytännön organisointi opetusta toteuttavine järjestelyineen määrittää monin tavoin yksilöiden elämäkulkua. Tarkastelen koulua modernin yhteiskunnan formaalin kasvatusjärjestelmän eli koulutusjärjestelmän toteuttamisen organisaationa. Havainnoin tässä tutkimuksessa aineistolähtöisesti koulun pedagogisessa vuorovaikutuksessa oppilaan taustaan tai ominaisuuksiin liitettyjä tulkintoja, niiden heijastamia yhteiskunnallisia odotusrakenteita sekä tulkintojen seurauksia oppilaan elämäkukululle. Tutkimukseni tarkoitus on lisätä tietämystä oppilaiden kokemista oppivelvollisuuden suorittamisen ongelmista. Lisäksi kysyn, miten opettajien, vanhempien ja vertaisryhmän arvioivan katseen kohteena oleminen koulussa kytkeytyy kouluakäymättömyyden kokemuksiin.

Aineiston esittely

Tutkimusaineiston muodostaa henkilöhaastatteluin (24) kerätty kokonaisuus. Ensimmäinen osa-aineisto koostuu entisten päihteiden ongelmakäyttäjien kokemuksista suomalaisessa oppivelvollisuuskoulussa eri vuosikymmenillä. Toinen aineisto sisältää ulkomailta Suomeen muuttaneiden nuorten kokemuksia suomalaisesta koulutusjärjestelmästä ja kolmas aineisto kesken jääneen peruskoulun oppimäärää suorittavien nuorten aikuisten haastatteluja.

Aineistot on kerätty eri ajankohtina. Vuosina 2006–2007 haastattelin kahdeksaa (8) syntyperäistä suomalaista, jotka toipuivat pitkäaikaisesta päihteiden käytöstä ja osallistuivat heille räätälöityyn oppinnollisen kun-

toutuksen ohjelmaan. Tämän artikkelin aineistoon sisällytin ne haastattelukysymykset, jotka kartoittivat lapsuuden koulukokemuksia, sekä opiskelua päihteiden käyttöaikana ja raitistumisen jälkeen. Keväällä 2015 haastattelin kymmentä (10) Suomeen ulkomailta muuttanutta nuorta. Heistä seitsemän oli ollut maahanmuuton ajankohtana oppivelvollisuusikäisiä, kaksi täysi-ikäisiä ja yksi haastateltavista oli syntynyt Suomessa, mutta asunut lapsuusaikana perheineen vuoroin Suomessa ja toisen vanhemman kotimaassa. Täysi-ikäisinä muuttaneet haastateltavat opiskelivat haastattelun aikaan aikuisille suunnatussa perusopetuksessa, kun taas oppivelvollisuusikäisinä Suomeen muuttaneet olivat suorittaneet tai suorittivat parhaillaan peruskoulun oppimäärää. Kolmas aineisto sisältää vuonna 2017 tehdyt haastattelut, jotka kartoittivat virtuaalisessa peruskoulussa opiskelleiden 16–30-vuotiaiden nuorten kokemuksia kesken jääneen oppivelvollisuuden suorittamisesta. Haastattelut tehtiin puhelimitse tai haastateltavat vastasivat sähköpostilla heille lähetettyihin kysymyksiin. Nämä kuusi (6) haastattelua ovat osa tutkimusaineistoa, joka koostettiin Euroopan Unionin Horisontti 2020 ohjelman EduMAP-hankkeessa haavoittuvassa asemassa olevien nuorten aikuisten (16-30-vuotiaat) opiskelukokemuksista (Niiranen & Hyytiä 2018)¹.

Aineiston analyysi

Systeemiteoreettisesti tarkasteltuna koulutusjärjestelmä on sivistyksellisen kommunikaation tihentymä, josta on muodostunut modernin yhteiskunnan välttämätön osajärjestelmä (Kangas 2013, 77). Koulutus on keino ratkaista keskeisiä yhteiskunnallisia viiteongelmia, kuten miten uudet sukupolvet sijoittuvat yhteiskunnassa tarjolla oleville urille tai miten heidät osallistetaan yhteiskunnan toimintaan. Yhtäältä kyse on siis valikoinnista ja toisaalta kansalaisten sivistämisestä, jotta yhteiskunnallisen kommunikaation epäonnistumisen riski vähenee. Koulutuksen sivistystehtävän tavoitteena on lisätä yhteiskunnallisen kommunikaation onnistumisen to-

¹ EduMAP-hanke (GA, 693388) tutki aikuiskoulutuksen kykyä tavoittaa nuoria takaisin opintojen piiriin. Työskentelin vuosina 2016-2019 tutkijana tässä hankkeessa, jossa Euroopan laajuisesti etsittiin keinoja, joilla aikuiskoulutus voisi edistää haavoittuvassa elämäntilanteessa olevien nuorten yhteiskunnallisuutta osallisuutta.

dennäköisyyttä muokkaamalla ihmisistä koulutuksen keinoin persoonia, jotka kykenevät keskinäiseen vuorovaikutukseen ja osallistumaan sosiaaliseen systeemiin: toimimaan suhteessaan muihin ihmisiin ja osallistumaan yhteiskunnan eri toimintoihin kansalaisina ja työntekijöinä (Qvortrup 2005, 9–10.) Koulu organisaationa toteuttaa näitä tehtäviä pedagogisen kommunikaation operaatioin, joiden kohteena on ihminen monimutkaisena ja määrittämättömänä psykofyysisenä systeiminä. Kommunikaatio koostuu operaatioista, joita ovat sen sisältö (eli informaatio), ilmaiseminen ja ymmärtäminen. Pedagogisen kommunikaation toteuttajien, kasvattajien ja opettajien, tehtävänä on pyrkiä vaikuttamaan kohteidensa psyykkiseen systeemiin, tietoisuuteen (Luhmann 1995, Luhmann & Lenzen 1997; Luhmann 2002; Luhmann 2004).

Tässä artikkelissa oppivelvollisuuden toteutumisen tai toteutumattomuuden ehtoja havainnoidaan tarkastelemalla koulutusjärjestelmän ja koulun kyseenalaistamattomia käytäntöjä erilaisten organisatoristen itsestäänselvyyksien näkökulmasta (Virtanen 2015, 75–76). Aineiston analyysi perustuu edellä esitettyjen systeemiteorian käsitteiden hyödyntämiseen. Tutkimus kohdistuu kommunikaation saavuttamisen, ymmärtämisen ja hyväksymisen kynnysten ylittymiseen koulutusjärjestelmän sisällä sekä sen rajapinnoilla. Aineiston analyysissä olen paikantanut haastateltavien ilmauksista koulun pedagogisen kommunikaation ketjuuntumisen onnistumisen ja epäonnistumisen kokemuksia.

Oppivelvollisuuden historia, juridinen ja taloudellinen ohjaus sekä toteutumisen arviointi

Ennen nykymuotoisen modernin koulutusjärjestelmän muotoutumista 1800-luvun sääty-yhteiskunnassa sivistyneistön ja rahvaan eriytyvät koulutuspolut hyväksyttiin, kun nuorten tuleva elämänura määrittyi perheeseen tai ryhmään kuulumisen perusteella. Talonpoikaisväestön lasten koulunkäynnin käytännön esteenä oli perheen toimeentulon turvaamisen edellyttämä työvoiman tarve (Jalava 2010, 60.). Ennen Suomen itsenäistymistä suomalaisuutta rakennettiin erontekoina muihin kansakuntiin, etenkin ruotsalaisuuteen ja venäläisyyteen, sekä määrittelemällä ”kunnan kansalaisen” ominaisuuksia (Arwidsson 1821, teoksessa: Kannisto 2008, 134;

Rantala 2013, 150). Kelpo kansalaisen määrittelyn seurauksena rajoitettiin monien väestöryhmien oikeuksia osallistua yhteiskunnalliseen toimintaan. Esimerkiksi koulutukseen tai poliittiseen päätöksentekoon osallistuminen ei kuulunut kaikille väestöryhmille. Ulossulkemisen kategorioita ovat historian kuluessa olleet esimerkiksi sukupuoli tai sukupuolinen suuntautuneisuus (Juvonen 2002; Kuusipalo 2011, 30–31; Ståhlström 1997), terveys, sairaus ja vammaisuus (Harjula 2003, 145; Helén & Jauho 2003, 16–17; Mattila 2003, 117), etninen ryhmä tai syntyperä (Tervonen 2012, 85) sekä sosioekonominen asema (Harjula 2015, 118–119). Kansalaisten kelpoisuuden arvioinnin ja osallistumisoikeuksien rajaamisen seurauksena ryhmäjäsenyys, syntyperä, yksilön ominaisuudet ja elinolosuhteet vaikuttivat ihmisten elämänsuuntaukseen ja määrittivät jo varhain yksilön tulevan elämänuran (Ahonen 2003; Ahonen 2012, 144; Rinne ym. 2018; Silvennoinen 2002, 26; Valkonen ym. 1998, 232).

Yleisen oppivelvollisuuden säätäminen vuonna 1921 osana suomalaisen kansakunnan rakentamisen hanketta merkitsi mahdollisuutta yhteiskunnan tasa-arvoiseen kehitykseen (Ahonen 2003). Rinnakkaiskoulujärjestelmä jakoi edelleen ikäluokan nuoret varhain eriäville koulutuspoluille: kansakoululaisiin ja oppikoululaisiin. Kansansivistyksen ja oppisivistyksen hyväksyminen edusti sääty-yhteiskunnasta peräisin olevaa ajattelua eri yhteiskuntaluokille soveltuvasta sivistyksestä (Ahonen 2012, 144). Tilastot osoittavat, että oppikoulu-uralle pääsemisen mahdollisuudet vaihtelivat vanhempien sosiaaliryhmän mukaan (Valkonen ym. 1998, 232). Peruskoulun tavoitteena 1970-luvulta lähtien on ollut tarjota jokaiselle lapselle ja nuorelle yhtäläiset oikeudet ja mahdollisuus arjessa ja yhteiskunnallisessa toiminnassa tarvittavien valmiuksien oppimiseen ja jatko-opintokelpoisuuden saamiseen. Suomalaisen yhteiskunnan rakentumisella on siten nykyisellään vahva sivistyksellinen pohja. Käynnistyneen oppivelvollisuuden laajentumisen myötä yhteiskunnan tasa-arvoistumiskehitystä pyritään edelleen vahvistamaan.

Koulutusjärjestelmän tehtävien toteuttamiseksi on käytetty yhteiskunnan oikeusjärjestelmän juridisia keinoja. Lakisääteinen oppivelvollisuus turvaa tasavertaiset oppimisen mahdollisuudet kaikille taustasta, varallisuudesta tai asuinpaikasta riippumatta (PerusopetusL). Kun koulutusjärjestelmän

tehtävä on kasvattaa yhteiskuntakelpoisia kansalaisia, oppivelvollisuudesta säättäminen on siten yhteiskunnan juridinen keino kansalaisten yhdenvertaisuuden takaamiseen (Arajärvi 1994, 2006). Oppivelvollisuudesta käydyssä keskustelussa käsitys velvollisuudesta liitetään usein oppilaaseen kohdistuvaan opiskelun tai koulunkäynnin pakkoon. Juridisesti lain velvoitteet koskevat Suomessa kuitenkin etenkin koulutuksen järjestäjiä ja oppivelvollisten huoltajia. Perusopetuslaki velvoittaa kunnat tarjoamaan opetusta kaikille alueensa oppivelvollisille ja huoltajia huolehtimaan siitä, että lapset ja nuoret saavat peruskoulun oppisivistyksen (PerusopetusL §4; §45).

Edellä kuvatut lain velvoitteet on turvattu julkisin varoin, mutta myös sanktioitu. Julkisen rahoituksen piirissä olevien koulutuksenjärjestäjien toiminnan seuranta ja taloudellinen ohjaus kytkeytyvät toisiinsa. Hyväksytyyn oppivelvollisuuden oppimäärän suorittamisen merkiksi oppilaitos myöntää oppilaalle päättötodistuksen (PerusopetusA §12). Koulutuksen järjestäjä puolestaan saa tämän sille annetun tehtävän täyttämisen vakuudeksi hallinnolliseen rekisteriin kirjauksen, jolla on suora kytkentä toiminnan rahoitukseen. Kansallisen opetushallinnon kokoamiin rekisteritietoihin pohjautuvien tilastojen valossa oppivelvollisuuskoulun keskeyttäminen onkin Suomessa harvinaista. Vanhempien velvollisuus huolehtia lapsen oppivelvollisuudesta ja kunnan velvollisuus tarjota opetusta toteutuvat muodollisesti hyvin ja tilastot vahvistavat kertomusta suomalaisen oppivelvollisuuskoulun onnistumisesta. Viimeisen kahdenkymmenen vuoden kuluessa, vuosina 1999–2019 oppimäärän suorittaneiden osuus kaikista peruskoulun päättöluokan (9. luokan) oppilaista vaihteli 99,25 ja 99,83 % välillä, eli lähes koko ikäluokka on saanut perusopetuksen päättötodistuksen (SVT 2020). Alemman kuin perusopetuksen oppimäärän suorittaneiden tilastollinen osuus aktiiviväestössä on myöskin vuosien myötä laskenut, kun lyhyemmän oppisivistyksen ennen peruskoulua saaneet ovat ikääntyneet ja siirtyneet eläkkeelle. Toisaalta maahanmuuton myötä alemman kuin peruskoulun suorittaneiden osuus aikuisväestössä on jonkin verran lisääntynyt. Suomen oppivelvollisuuskoulua vastaava sivistys puuttuu niiltä Suomeen muuttaneilta, joiden lähtömaa ei syystä tai toisesta ole tarjonnut tai henkilöllä ei muutoin ole ollut mahdollisuutta suorittaa vastaavaa oppimäärää.

Oppivelvollisuuden toteutumisen seuranta ja arviointi perustuu pitkälti rekisteridataan, josta muodostetaan väestön koulutustasoa ilmaisevia tilastoja. Inhimillisellä tasolla kysymys on kuitenkin monimuotoisempi. Tilastollisin tunnusluvuin kerrottuun suomalaisen koulun menestystarinaaan ilmaantuu säröjä laadullisen tutkimuksen valossa. Koulun syrjiviä rakenteita ja käytäntöjä on tehty näkyviksi esimerkiksi sukupuolen, luokan ja etnisyyden näkökulmista (esim. Paju 2011; Souto 2011; Taavetti, Alanen & Heikkinen 2015). Anne-Mari Souton (2011, 197) etnografisessa tutkimuksessa koulun arkipäivän rasismi ilmeni maahan muuttaneiden nuorten kulttuuristaan liitettynä ennalta tiedettyinä odotuksina ja tulkitoina. Koululintsausta tutkinut Sanna Aaltonen (2011) on puolestaan analysoinut nuorten esittämää koulukritiikkiä. Luvattomia poissaolojaan selittäneet nuoret olivat kokeneet koulun aggressiiviseksi ja välinpitämättömäksi instituutioksi. Aaltosen tutkimuksessa koulun yhdeksi haasteeksi tunnistettiinkin tarve luoda yhteisöllistä ja mukaan ottavaa koulukulttuuria, jossa nuorten elämien monimuotoisuus tunnistettaisiin.

Yksi tuore näkökulma tutkia oppivelvollisuuden suorittamiseen liittyviä ongelmia on tarkastella kouluikäikäymättömyyttä (Määttä ym. 2020). Kouluikäikäymättömyydellä tarkoitetaan oppilaan runsaita poissaoloja koulusta, millä voi olla yhteys perusopetuksen oppimäärän sisällöllisten ja vuoro-vaikutuksellisten tavoitteiden heikkoon toteutumiseen. Kouluikäikäymättömyys on teoreettisesti jaoteltu koulukieltäytymiseen (school refusal), pinnaamiseen (truancy), koulusta vetäytymiseen (school withdrawal) ja kouluympäristöstä ulossulkemiseen (school exclusion) (Heyne ym. 2019). Kouluikäikäymättömyydestä voi seurata koulupudokkuus, joka näkyy kesken jääneinä opintoina rekisteridatassa ja siten myös tilastoissa. Suomessa koulupudokkuus on edellä kuvattujen tilastojen valossa kuitenkin vähäinen ilmiö. Oppivelvollisuuskoulun sisällä kouluikäikäymättömyyden ilmiötä on puolestaan tutkittu melko vähän. Ruotsissa on juuri käynnistynyt mittava tutkimushanke, joka tarkastelee koulunkäynnin ongelmia ja epäonnistumista (skolmisslyckande/school failure) (Gustafsson 2020). Göteborgin yliopiston hanke tutkii kouluongelmiin johtaneita tekijöitä ja niiden muutoksia eri aikakausina sekä kouluongelmien seurauksia yksilölle ja niiden yhteyttä mielenterveyden ongelmiin. Lisäksi tutkitaan yhtäältä mahdollisuuksia ennaltaehkäistä koulunkäynnin ongelmia ja toisaalta yh-

teiskunnan kykyä ”paikata” oppivelvollisuuskoulun epäonnistumisia myöhemmällä iällä.

Oppivelvollisuuden suorittaminen ja koulunkäynti oppijoiden itsensä kertomana

Esittelen seuraavissa luvuissa aineistosta tekemiäni havaintoja haastateltavien kokemista kommunikaation saavutettavuuden, ymmärrettävyyden ja hyväksyttävyyden kynnyksistä. Suorat aineistoesimerkit ja haastateltavien käyttämät ilmaisut olen merkinnyt tekstiin kursiivilla. Korkeata koulutusta ihannoivassa yhteiskunnassa matala koulutustaso ja koulutuksesta syrjäytyminen ovat tutkimusaiheena latautuneita. Myös maahanmuutto on kiistely ilmiö, joka linkittyy suomalaisessa yhteiskunnassa kiistanalaiseen rasismiin (Souto, Honkasalo & Suurpää 2015). Näin ollen olen poistanut aineistoesimerkeistä kaikki henkilön tunnistamisen mahdollistavat ilmaisut, en myöskään ole käyttänyt aineistoesimerkeissä puhujaan viittaavia koodeja.

Tämän tutkimuksen aineistossa esiintyvien haastateltavien elämäntilanteet olivat monenlaisia. Haastateltavia yhdisti kouluikäikäytymisen kokeemukset, eli lapsuuden ja nuoruuden koulunkäynti ja opiskelu eivät olleet toteutuneet odotusten mukaisesti. Joko koulunkäyntiin ei ollut mahdollisuutta tai opiskelu ei ollut sujunut. Taustalta löytyi monia tekijöitä: yhteiskunnalliset konfliktit, maasta toiseen muutot, vaikea perhe- tai terveystilanne, sosiaalisen tuen puute, käyttäytymisen ongelmat ja päihteiden käyttö. Haastateltavien kokemukset linkittyivät siis yksilöllisiin tai yhteiskunnallisiin koulunkäynnin esteisiin sekä sosiaalisen tuen puutteeseen, joka ilmeni erilaisina vuorovaikutuksen ongelmina. Joidenkin kohdalla koulun tai vanhempien odotukset olivat ristiriidassa oppilaan omien voimavarojen kanssa. Heidän kohdallaan tuen tarve oli jäänyt huomiotta tai tarpeeseen vastaaminen oli epäonnistunut, mikä oli puolestaan johtanut koulutyön ulkopuolelle jäämiseen oppilaitoksen ja opettajan tekemien rajanvetojen myötä. Ulkomailta muuttaneiden koulukokemuksia leimasivat etenkin kielitaitoon liittyvät haasteet. Valtaosa kaikista haastatelluista (16) oli myöhemmin osallistunut aikuiskoulutuksena järjestettyyn yleissivistävään opetukseen, johon tutkimuskirjallisuudessa viitataan yhteiskunnan

tarjoamaan ”toiseen mahdollisuuteen. Perusopetuksen päättötodistuksen suorittamisen motivaatio oli jatko-opintokelpoisuuden saaminen ja sen myötä ”uralle pääseminen”, kun puolestaan ei-tutkintotavoitteiseen, vapaan sivistystyön opintoihin osallistumisen motivaatio oli sivistyksellinen ja vuorovaikutuksellinen – yhteiskunnassa ja arjessa pärjäämiseen tarvittavien kommunikaatio- ja perustaitojen oppiminen.

Haastattelemini syntyperäisten suomalaisten joukossa oli koulunsa keskeyttäneitä, tilastoissa näkyviä varsinaisia ”koulupudokkaita”, jotka aikuisiällä suorittivat kesken jäänyttä peruskoulua loppuun. Suurempi osuus oli kuitenkin oppivelvollisuuden suorittaneita, joista monelle päättötodistus oli myönnetty alimmilla mahdollisilla arvosanoilla. Nämä haastateltavat kertoivat saaneensa opettajilta ”armovitosia” ja siten suoriutuneensa oppivelvollisuudesta olemalla paikalla. Armo tai sääli koulun ja opettajien taholta toistui näissä epäonnisisissa koulutarinoissa. Nuorta kohtaan on kenties osoitettu armoa, koska hän ei ole näyttänyt selviytyvän koulun asettamista vaatimuksista ja hänet on siten päästetty pois niiden piiristä. Joidenkin nuorten kertomana koulun suorittamisen tavoitteena oli yksinkertaisesti halu selvitä koulusta. Tavoitteena saattoi olla päästä pois koulussa kohdatusta vaikeasta sosiaalisesta ympäristöstä, tai vapautua vanhempien ja koulun asettamista pakoista ja arvioinnin kohteena olemisesta, joihin sopeutuminen ja vaatimuksiin vastaaminen oli tuntunut ylivoimaiselta. Päättötodistuksen myöntäessään koulu oli kuitenkin suoriutunut tehtävästään muodollisesti, josta osoituksena tilastot kertovat koulutusjärjestelmän onnistumisesta. Armoa on siten saatettu antaa myös opettajalle ja/tai koululle, joka on päättötodistuksen antamalla vapautunut hankalaksi koetusta oppilaasta. Suomalaisen koulun ”läpi päästämisen” toimintamalli näitä ”armovitosia” oppilaille antamalla vaikuttaa siis toimivalta käytännöltä koulutuksen järjestäjän velvoitteen täyttämisen näkökulmasta, mutta toimintamallin seurauksia yksilöiden elämänselityksessä ei voida tilastoin yksiselitteisesti osoittaa.

Lähes kaikki ulkomailta Suomeen muuttaneet haastateltavat olivat jo läh-
tökohtaisesti saaneet kouluopetusta muulla kuin omalla kotikielellään, ja asuinmaan vaihtuessa koulukielikin oli vaihtunut. Vain yksi haastateltavista oli saanut yhtenäisen koulusivistyksen omalla äidinkielellään ja suoritta-

nut kotimaassaan oppivelvollisuuskoulun ennen aseellisen konfliktin aiheuttamaa pakoa ja Suomeen muuttoa. Kaikkien muiden koulukieli oli ollut muu kuin oma äidinkieli. Jotkut olivat käyneet koulua eri kielillä useassa eri maassa. Suomen oppivelvollisuus näyttäytyi ulkomailta muuttaneiden nuorten kokemusten valossa myönteisenä asiana. Oppivelvollisuus turvasi sen piirissä oleville pääsyn opetukseen ja koulunkäyntiin. Perusopetuslaisa säädetty kuntien järjestämiselvoite ja viranomaisten tehokas toiminta ilmenivät käytännössä siten, että kaikki oppivelvollisuusikäiset olivat pian Suomeen muuton jälkeen aloittaneet koulunkäynnin, saaneet oppimisen tukea ja suorittaneet perusopetuksen oppimäärän. Sen sijaan oppivelvollisuuden ylittäneet tai lähellä sen ylärajaa olevat nuoret olivat joutuneet kamppailemaan päästäkseen perusopetuksen piiriin. Suomessa oppivelvollisuuden ikäraja oli saattanut muodostua ongelmalliseksi, mikäli viranomaisen huomio oli ensisijaisesti kiinnittynyt henkilön täysi-ikäisyyteen tai oppivelvollisuuden ylittämisen läheisyyteen palveluja määritettäessä ja koulutukseen ohjattaessa. Ikään perustuvan palvelutarpeen arvioinnin sijaan olisi voitu huomioida matala koulutustaso tai omaksua näkemys, että perusopetuksen oppimäärän suorittaminen on jatko-opintoihin pääsyn ja yhteiskunnallisen osallisuuden kannalta välttämätöntä.

Keskenään erilaisia haastateltavia yhdisti siis pulmallinen suhde oppivelvollisuuteen. Jotkut olivat muodollisesti suorittaneet oppivelvollisuuskoulun, joko alimmilla arvosanoilla tai jopa kiitettävien arvosanoin. Koulun vuorovaikutusta leimanneilla ongelmilla oli saattanut olla seurauksia elämänkulussa, kuten epäilyä omista kyvyistä tai mahdollisuuksista sopeutua yhteiskunnan odotuksiin. Koulunkäynnin keskeyttäneet ja päättötodistusta vaille jääneet kertoivat tilanteen aiheuttaneen häpeää, koska väestön yleinen koulutustaso on korkea. Kesken jäänyt peruskoulu tai ulkomailta muuttaneiden kohdalla suomalaisen päättötodistuksen puuttuminen oli muodostunut jatko-opintojen ja työllistymisen esteeksi koulutusta ja tutkintoja arvostavassa suomalaisessa yhteiskunnassa. Kesken jäänyt peruskoulu oli siten yhteiskunnallisen osallisuuden, jatkokoulutuksen ja työllistymisen este. Ulkomailta muuttaneiden haastateltavien joukossa tulkinnat kielitaidon riittävyydestä sekä suomen kielen oppimiseen tarvittavasta tuen tarpeesta eivät olleet täysin kohdanneet. Nämä havainnot haastateltavien kertomuksissa esiin nousseista oppimisen esteistä ja suoranaista ulossul-

kemisen kokemuksista paljastavat koulun kommunikaatiossa ketjuuntuvia tulkintoja ja erontekoja. Näiden erontekojen kautta osoitetaan myös tietämättömyyden ja tietämisen ehtoja, joiden seurauksena oppilaat tekevät ja heidän puolestaan tehdään valintoja yhteiskunnassa tarjolla oleville urille (Luhmann 2004, 153; ks. Paju 2011).

Systeemiteoreettisen tulkinnan mukaan yhteiskunta koostuu kommunikaatiosta. Luhmann (1995) viittaa kommunikaatiolla operaatioon, joka sisältää kolme erilaista valintatapahtumaa: kommunikoitavan sisällön (eli informaation), sen ilmaisemisen ja ymmärtämisen (Luhman 1995, 142). Kommunikaation onnistumiseksi on siten ylitettävä saavutettavuus-, ymmärrettävyys- ja hyväksyttävyysskynnys (Virtanen 2015). Koulutusjärjestelmän kommunikaation näkökulmasta saavutettavuusskynnys voi ylittyä esimerkiksi, kun henkilö ensinnäkin pääsee kouluun. Tosin kouluun pääsy ei vielä takaa kommunikaation onnistumista, mikäli ymmärrettävyys- ja hyväksyttävyysskynnys eivät ylitä. Pedagogisen kommunikaation tavoitteena on välittää opetusohjelman mukainen sisältö siten, että se saavuttaa kohteensa, oppilaan psykofyysisenä kokonaisuutena, tulee ymmärretyksi ja hyväksytyksi.

Tarkastelen seuraavaksi näitä haastatteluaineistossa ilmenneitä kommunikaation onnistumisen esteitä edellä kuvatun Luhmannin esittämän kolmijaon mukaisesti. Tällä tavoin, koulutusjärjestelmän kommunikaation operaatioita jäsentämällä tuon esiin koettuja ongelmia paikantamatta niitä oppilaaseen, vanhempiin tai kouluun. Ongelmat paikantuvat sen sijaan yhteiskunnan kokonaisuuteen kytkeytyvän koulutusjärjestelmän vuorovaikutukseen systeemisenä, alati ketjuuntuvana operaationa.

Saavutettavuuden kynnyksen ylittäminen: kun koulun kieli on ongelma

Opetussisältöjen kannalta koulu näyttäytyi jokseenkin samankaltaisena sijaintimaasta tai -paikasta riippumatta – ainakin niiden haastateltavien mielestä, joilla oli kokemusta useamman vuoden koulunkäynnistä ennen Suomeen tuloa. Uuden kielen ja opetettavan sisällön omaksumisen samanaikaisuus hankaloitti kuitenkin informaation ymmärtämistä. Kaikki

ulkomailta muuttaneet haastateltavat liittivät oppimisen vaikeutensa juuri kielen oppimisen haasteisiin. Opetuskielen ja oppisisällön samanaikainen omaksuminen koettiin ajoittain jopa ylivoimaisena tehtävänä. Nuoret vertasivat omia oppimisen vaikeuksiaan havaintoihin äidinkielellään opiskelevien nuorten tilanteeseen.

Maahanmuuttaja tai vieraskielinen näkee enemmän vaivaa, tai mistä tietää, ehkä suomalainen varmaan näkee saman vaiva, mutta ehkä meille se on enemmän haasteellisempi. Esimerkiksi meille annettiin joskus koulutehtävä, minkä piti kestää päivän verran, se piti tehdä kotona ja ettei tietoa ja mul kesti kolme päivää. Jokku suomalaiset teki niinku puolessa tunnissa. Mulla kesti kolme päivää.

Maahan muuttaneet nuoret vertasivat itseään ja omaa pärjäämistään suomenkielisten oppilaiden opinnoista selviytymiseen. Suomen kielen oppiminen näyttäytyi lisätyönä, jota koulutehtävistä selviytyminen edellytti. Kielen omaksuminen koettiin kuitenkin oppimisen avaimena. Haastateltavien mukaan kielen oppiminen ei tapahdu hetkessä kovasta yrittämisestä ja aktiivisesta kielen opiskelusta huolimatta.

Yksi haastateltava oli lapsuusaikana muuttanut perheensä mukana useampaan kertaan Suomen ja toisen vanhempansa kotimaan välillä, mikä osaltaan selitti haastateltavan heikon suomen kielen taidon. Suomessa hän kävi koulua suomeksi. Toisen vanhemman kotimaassa koulun opetuskieli ei ollut kuitenkaan perheen toinen kotikieli, vaan opetus tapahtui englannin kielellä. Yhden haastateltavan kotimaassa oman äidinkielen käyttö oli puolestaan poliittisista syistä täysin kielletty. Jotkut haastateltavista kertoivat opiskelleensa perheenjäsenen, sukulaisen tai muun läheisen tuella kotona, koska koulussa opetus tapahtui vieraalla kielellä tai elämisen ehdot epävarmoissa oloissa eivät mahdollistaneet koulunkäyntiä. Äidinkielen kehittyminen oli siten eri syistä saattanut jäädä puutteelliseksi: ”Mun kielitaito, äidinkielitaito on semmonen, että mulla ei o äidinkieli, että mä en osaa hyvin.”

Pakolaistaustaisten nuorten ja etenkin turvapaikanhakijoina maahan saapuneiden muutot eri maiden välillä olivat vaikeuttaneet koulunkäyntiä,

joskus täysin estäneet kouluun pääsyn. Toistuvat siirtymät maasta toiseen johtavat tilanteeseen, että henkilö on oppinut monia eri kieliä, joiden käyttöalue on eriytynyt (Blommaert 2009). Koulun aloittaessaan lapset olivat tyypillisesti omaksuneet asuinmaansa enemmistökielen tai kansainvälisen kielen. Koulun kielenä saattoi olla esimerkiksi entinen siirtomaavallan kieli tai kansallisvaltion valtaa pitävän enemmistöryhmän kieli. Siten heillä ei ole siinä mielessä äidinkieltä käytössään, kuin Suomessa on totuttu ajattelemaan, vaan kielitaito on pirstaleisempi.

Monilla on ollut jo alkujaan se tilanne, että kotikieli on rajatun paikallisyhteisön kieli, jonka käyttöalue liittyy perhepiiriin, paikallisyhteisön elämään ja perinteiseen elinkeinoon. Kun koulua ei voi käydä omalla äidinkielellä, oppilas ei opi sanastoa ja käsitteellisiä välineitä omalla kielellään, minkä seurauksena muodostuu kielten erillisiä käyttöalueita, domeeneja. Oman äidinkielen käyttöalue rajoittuu kodin ja sukuyhteisön asioista puhumiseen, mutta se ei sovellu tai tarjoa välineitä esimerkiksi abstraktien yhteiskunnallisten kysymysten käsittelyyn (Saarikivi 2014).

Haastattelemani pakolaistaustaiset nuoret, kuten syntyperältään suomalaiset päihdekuntoutujatkin, edustavat väestöryhmiä, jotka usein tukeutuvat yhteiskunnan palveluihin. Heidän elämänkulkuaan ja valinnan vapauttaan on rajoittanut varattomuus ja riippuvaisuus viranomaisten toiminnasta. Huono-osaisuutta Suomessa tutkinut Juho Saari (2015) on huomoinut, että asiointi viranomaisissa edellyttää asiakkaalta osaamista, kuten kognitiivisia taitoja ja kykyä käsitellä informaatiota. Luhmannin käsittein kommunikaation onnistumista voidaan arvioida kysymällä, saavuttaako viesti vastaanottajan, ymmärtääkö hän viestin sisällön ja toimiiko odotusten mukaisesti (eli hyväksyy ehdotetun toimintamallin). Viranomaisten ohjausvalta koulussa, sosiaali- ja työllisyyspalveluissa tuli esiin useissa haastattelussa. Onnistumisen esimerkkejä olivat mahdollisuus keskeytyneen koulunkäynnin jatkamiseen kuntoutusohjelman tai virtuaalisen perusopetuksen ansiosta. Myös vertaisohjaajien rooli koulutusuralla ohjaamisen ja tuen tarjoamisen keinona tuotiin esiin positiivisena esimerkkinä. Maahan muuttaneiden palveluja on kehitetty viime vuosina kohti omakielisten palvelujen lisäämistä, mikä on kommunikaation kynnysten ylittämisen kannalta ratkaisevaa.

Koulun pedagogisen kommunikaation kynnyksen ylittäminen ja kynnyksiin kompastuminen

Suomalaisten haastatteluissa korostui kokemus vahvasta oppivelvollisuuden eetoksesta. Koulussa oli käyty vaikka hammasta purren ja koulusta pois pääsy oli merkinnyt veloitteesta vapautumista. Haastateltavien joukon vanhinta sukupolvea, 1950-luvulla syntyneitä edustaneet ottivat esiin autoritäärisen opetustavan vääränlaisena pedagogisen kommunikaation tapana.

Enhän mää siis koulussa oppinu mitään. Siis ei Suomen koululaitos mulle mitään opettanu. Ei se oo opettanu mua lukemaan, laskemaan eikä kirjoittamaan. Se oli vaan kato sitä pakottamista ja pänttäämistä. Mä en sitä ymmärtäny ollenkaan, sitä koululaitossysteemiä, jos sanotaan, että asia on näin ja piste. Tätä mä en niinku oppinu ymmärtämään. Ehkä tässä nyt on se asia, jota nykypäivänä on jo alettu huomioimaan, mutta sillon ei huomioitu, kato, että eri oppilaiden pitäis saada oppia eri lailla.

Pedagogisten käytäntöjen merkitys oppimisen mahdollistajana nousi esiin useissa haastatteluissa. Suomalaiset rinnakkaiskoulujärjestelmän aikaan koulua käyneet muistelivat autoritaarista opetustapaa, ”se yksi ainoa, joka on opetettu, se hauki on kala, hauki on kala, niin, se on hyväksytty juttu”. Vaikka autoritaarisesta opetustavasta onkin luovuttu, ei oppilaiden erilaisia tarpeita kuitenkaan aina havaita. Jotkut ulkomailta muuttaneista haastateltavista toivat esiin suomalaisen peruskoulun opetussisältöjen ja aiemmin oppimansa asiasisältöjen samankaltaisuuden, vain kielen aiheuttaessa ylimääräisiä ymmärtämisen ongelmia. Samat oppiaineet ja -sisällöt eivät kuitenkaan tarkoittaneet samanlaista opetusta aiempiin kokemuksiin verrattuna, vaan haastateltavat tunnistivat Suomessa erilaisen opetus- ja toimintatavan. Entisessä kotimaassaan koulua käynyt nuori analysoi kokemuksiaan Suomessa ja vertasi niitä opetustyyliin kotimaassaan. Hänen arvionsa mukaan suomalaisen peruskoulun osallistumiseen ja tekemiseen perustuva opetustapa veti pidemmän korren suhteessa kotimaan opettaja-johtoiseen opetustyyliin.

- No, kaikki on ihan samoja, samat oppiaineet mutta se opettaminen, systeemi on erilainen, eli meitä opetetaan erillä tavalla kuin Suomessa. Siellä meillä on paljon teoriaa eli... Suomessa tehdään enemmän yhdessä. Joo, kyllä, yhteistöitä, meillä ei ole semmosen juttu kotimaassa, se oli erilainen.

H: Nii justiin. Mitäs, olik se helppo tottua siihen erilaiseen systeemiin täällä?

- Mielestäni se olis parempi kuin meillä. Silloin meillä, me saadaan mitään asiaa selville enemmän, kuin tehdään sitä, ei koska kuuleminen yksin, se ei auta paljon, kun jos sä teet, sä käsittelet paljon ja keskustelet tästä asiasta, josta opiskelet, se on paljon enemmän hyödyllistä, kuin vaan, että sä kuuntelet ja luet. Mielestäni.

Opettajien rooli oppimisen mahdollistajana tuli esiin haastateltavien kertomuksissa. Opettajan kyky tunnistaa oppilaiden oppimistarpeita ja niiden huomioiminen oli ollut oppimisen kannalta merkittävä asia. Opettajan taitoa selittää asioita niin, että kaikki oppilaat ymmärtävät, eli ilmaisutapaa pidettiin tärkeänä pedagogisen kommunikaation onnistumisen kannalta. Toisenlaista käsitystä koulusta kertoivat tarinat opettajan kielteisen huomion kohteeksi joutumisesta tai turhat yritykset saada kaivattua huomiota. Muistot ”opettajien ja tämmösten silmätikuksi joutumisesta”, tai voimakkaista ristiriidoista koulun auktoriteettien kanssa nousivat myös esiin. Keskittymisvaikeudet ja pitkästyminen oppitunnilla saattoivat joutaa esimerkiksi opettajaan kohdistuvaan huomion hakemiseen ja kiusanteeseen, minkä seurauksena oli lopulta luokkaopetuksen ulkopuolelle sulkeaminen, kuten seuraavassa esimerkissä:

Mä saatoin kesken tunnin mennä luokan takaosassa olevasta tuuletusikkunasta ulos ja kävellä ikkunalautea pitkin luokan etupäähän ja tulla sitte edessä olevasta tuuletusikkunasta sisään. Sit istuskella siinä pulpetissa, niin, syödä appelsiinia ja laittaa sormenpään kokosiks ne kuorenpalaset ja heitellä luokanvalvojaa niin kauan kuorenpalasilla päähän, et mä sain yhden kuorenpalasen menemään sen rillien sisä-

puolelle. Kaikkee tällasta, ihan hölmöö. Englannin opettajan sain lähtemään itkien luokasta varmaan viis kertaa. Sitte se sano mulle, että ei sun oo tänne pakko tulla, jos sä et halua. Minähän tämän tietysti otin kirjaimellisesti ja en mennyt---vaan suoritin kirjallisesti sen kurssin.

Opettajat ja oppilaitosten rehtorit näyttäytyivät valtaa pitävinä ja valtaa oppitunnin ja kouluajan suhteen suvereenisti käyttävinä auktoriteetteina. Opettajat olivat myös oppimisen tukijoita ja mahdollistajia mutta joissain tapauksissa kyvyttömiä auttamaan oppilasta oppimisen ja koulunkäynnin ongelmissa. Myös oppilaiden vanhemmat kävivät lastensa sekä koulun auktoriteettien kanssa neuvotteluja kouluun pääsemisestä, arvosanojen saamisesta ja koulun loppuun suorittamisesta. Oppilaan ongelmakäyttäytymiseen oli puututtu esimerkiksi koulusta toiseen siirtämällä tai kiusaamisen kohteeksi joutunutta oli kehoitettu *hymyilemään* tai jättämään huomiotta ja sietämään kiusaamista. Jotkut haastateltavat eivät maininneet opettajista koulumuistoissaan mitään.

Luhmannin käsityksen mukaan kommunikaatio on opettajan ainoa resurssi, jolla hän pyrkii vaikuttamaan oppijaan (Qvortrup 2005, 10). Kommunikaation onnistuminen edellyttää sellaisia olosuhteita, että viesti saavuttaa oppijan. Opettajan työ pedagogisen kommunikaation välittäjänä tapahtuu suurelta osin oppitunnin alkamisen ja päättymisen välissä (Qvortrup 2005, 8). Koulupäivien aikaisella kommunikaatiolla on yhteyksiä koulun ulkopuoliseen elämään ja yksilön elämäkulkuun vaikuttavia seurauksia. Tutkimuskirjallisuudessa on tuotu esiin etenkin opettajien oppilaisiinsa kohdistamien korkeiden tai matalien odotusten kytkös oppilaan suoriutumiseen (Rosenthal & Jacobson 1997). Oppilaiden ominaisuuksiin liitetyt oletukset muotoutuvat koulun kommunikaatiossa myös opettajien kesken, kuten Paju (2011, 217) kuvaa etnografisessa tutkimuksessaan ”luokan maineen” kulkeutumista opettajien mukana opettajainhuoneen ja luokahuoneen välillä.

Armon ja läpipäästämisen mekanismit: hyväksyttävyyden kynnyksen ylittäminen

Jotkut haastateltava nostivat esiin kokemuksensa koulukiusaamisesta koulunkäyntiä merkittävästi varjostaneena asiana. Muiden kertomuksissa kiusaamisesta vaiettiin, erityisesti ulkomailta muuttaneiden kertomuksissa, tai kiusaaminen kuitattiin sanomalla, että ”ei mitään sen kummempaa”. Yhdeltä haastateltavalta koulumuistot puuttuivat täysin. Toistuvat kiusaamiskokemukset ja pelko voivat myös hiljentää arkipäiväiseksi muuttuneesta ja vääjäämättömästä kertomista, mikä rasismia tai kouluväkivaltaa tutkivan on hyvä tiedostaa (Souto ym. 2015, 143). Kiusaamiseen suhtautumisessa oli yksilökohtaisia eroja, kun jonkun mielestä kiusaamista ei ollut ”normaalia” enempiä. Seuraava esimerkki kuvaa, miten ”juttuina liikkunut” tieto oppilaan perhetaustasta oli johtanut kiusaamiseen. Haastateltavan selviytymiskeino oli turvautuminen väkivaltaiseen käyttäytymismalliin. Sisäinen ristiriita valitun väkivaltaisen toimintamallin ja oman persoonan välillä aiheutti kuitenkin ahdistusta, jota puolestaan sai helpotettua päih-teillä. Henkistä pahoinvointia turruttavien päih-teiden käyttö lisääntyi ja siitä tuli päivittäistä yläasteelle siirtymisen aikaan.

K: Oot käynny peruskoulun?

V: Joo, oon mä sen suorittanu, mut en mä sitä oo käynny. Eiks suorittaminen oo sitä, että saa paperin? Joo, muodollisesti suoritettu, ollu paikalla, sillä sai vitosen.

K: Kun sä sanot, että oot suorittanu sen, niin mitä se tarkoittaa?

V: Kyl mä ala-asteella viel kävinki.

K: Et ala-asteella sä oot vielä oppinu siellä?

V: Joo, onhan mulla järkee päässä.

K: Koska sä sitte lakkasit opiskelemasta?

V: Kiinnostus koulun käyntiin loppu joskus siellä neljännen luokan paikkeilla. Mua kiusattiin aika paljon, mut siihen saakka. Mun piti vetää tavallaan semmonen toinen rooli päälle. Se kiusaaminen loppu, mut siihen jäi sitte koulunkäyntikin samalla.

K: Et sitten sä rupeisit lyömään takasin? Ja siihen se loppu?

V: Joo.

K: Muistatko, mistä se kiusaaminen johtu?

V: Kotioloista, alkoholistivanhemmista lähinnä. Niin, kai ne huomaa, et mua on helppo kiusata. Juttu liikku, kaverit ei kiusannu, mut ne kerto, mimmmost mull oli siellä, ku oli riitaa ja kaikkee.

K: Neljänestä luokasta alkaen?

V: Se oli sotaa.

K: Koulu oli sotatanner?

V: Nii. Ei se koskaan kivaa ollu, joutu oleen jotain muuta, ku mitä on... esitettävä jotain kovaa. Yläasteella olikin sitten helpompaa, ku oli sekasin.

Esimerkin valossa koulu saa monia merkityksiä. Alakoulu on vielä sisällöllisen oppimisen paikka oppilaalle, jolla on ”järkeä päässä”. Koulu on myös sosiaalisten suhteiden kenttä, jossa kaveripiiristä lähtöisin oleva juttuina levinnyt tieto oppilaan perhetaustasta johtaa muiden lasten taholta kiusaamiseen. Koulusta muodostuu turvaton paikka kiusaamisen kohteeksi joutuneelle ja kiinnostus koulun käyntiin loppuu ennen yläasteelle siirtymistä. Lapsen omat taidot tai voimavarat eivät riitä kiusaamisesta selviytymiseen muutoin kuin väkivallan ja päihteiden avulla, kun vanhempien ja opettajien väliintulo ja tuki puuttuu. Tilanteeseen löytynyt ratkaisu on suunnan muutos, kun kiusatusta tulee kiusaaja. Kun koulunkäynti muuttuu ”sodaksi”, koulun tehtävä opetussuunnitelman mukaisen oppimisen paikkana saa väistyä. Selviytymisstrategiaksi omaksuttu väkivallan käyttö ja kova rooli on ristiriidassa nuoren oman perusluonteen kanssa. Tilanteesta selviämiseen hän saa helpotusta aistit turruttavasta päihteiden käytöstä.

Koulussa käyminen on myöntymistä ulkoiisiin odotuksiin ja koulun muodollinen tehtävä toteutuu tilastojen valossa. Koulun suorittamisen merkkinä on päättötodistuksen saaminen: peruskoulun tehtävä on toteutettu. Päättötodistuksen saa olemalla paikalla koulussa. Todistukseen merkityt ”armovitokset” näyttäytyvät oppilaitoksen kannalta opetusvelvoitteesta vapautumisen ja tehtävästä suoriutumisen ulkoisena merkinä. Myös Pajun (2011) kouluetnografinen tutkimus kuvaa luokkaa sosiaalisena tilana, jossa muotoutuu erilaisia positioita ja jonka yhteiskunnallinen jako tunnustetaan jopa oppilaiden nimien perusteella. Viimeistään peruskoulun päättövaiheessa oppilaista tulee ”oppilasainesta”, jonka ”ennakkosensuuri” on jo erotellut soveltuviksi ammatilliselle väylälle ja ”lukuhommiin” (Paju

2011, 252). Tähän tutkimukseen haastateltujen entisten päihteiden käyttäjien kokemukset kertovat valikoinnista, joka johtaa pois koulutusuralta (myös ammatilliselta väylältä) päihteiden käyttöön ja joidenkin kohdalla rikolliselle uralle.

Oppilaan ominaisuuksiin liitetyt odotukset, koulun vaatimukset ja tietämisen rajat

Koulun ja opettajien lapsiin kohdistamat vaatimukset siitä, millaisia heidän pitäisi olla että he voisivat oppia tai heitä voisi opettaa, heijastavat artikkelin alkupuolella kuvattuja historian aikana muotoutuneita käsityksiä ”kunnan kansalaisesta”, joiden perusteella yksilöiden oikeuksia rajoitettiin. Ina Juva (2019) osoitti tutkimuksessaan, miten normaalius rakentui koulussa ajatukselle ideaalista oppilaasta ja ihmisestä. Opettajien ja varhaiskasvattajien puhetta ja erojen rakentumista koulutuksen institutionaalisissa käytännöissä tutkineet Mietola ja Lappalainen (2005) havaitsivat, että mikäli koulun menetelmät eivät tuota toivottua tulosta, vikaa etsitään tyypillisesti lapsesta, kodista tai erilaisesta kulttuurista, ei niinkään koulun toiminnasta. Tällöin koulun toimintakulttuurin mukaisista odotuksista poikkeava lapsi, joka ei täytä hyvän oppilaan idean kriteerejä oppii alisuoriutumaan, kun päättötodistuksen saamiseksi häneltä ei vaadita muuta kuin tulemaan paikalle.

Koulun esittämä minimivaatimus ”paikalla olemisesta” merkitsee kuitenkin alistumista ja sopeutumista arvioinnin kohteeksi. Oppilasta edellytetään olemaan paikalla, mutta häneltä evätään mahdollisuus osallistua joihinkin koulun toimintoihin. Näin osoitetaan, ettei hänellä ole oppimiseen tarvittavia valmiuksia. Tällaisen arvioinnin kohteena olemisen kautta omaksuttu ymmärrys oman oppimiskyvyn rajoista, selvä viesti, että ”susta ei oo siihen”, seuraa mukana elämässä. Kokemus voi olla yksi syy siihen, miksi koulutuksen pariin ei myöhemminkään tunneta vetoa. Kuten Donald Broady (1986, 17) on todennut klassisessa koulun piilo-opetussuunnitelmaa koskevassa tekstissään, ”oppilaille asetettavat vaatimukset eivät ole sama asia kuin se, mitä he varsinaisesti oppivat”. Lapset ovat lähtökohteisesti erilaisessa asemassa suhteessaan koulun asettamiin vaatimuksiin, koska lasten omat elämismaailmat poikkeavat toisistaan. Lopputulokse-

na voi siis olla, että joiltakin lapsilta edellytetään vain paikalla olemista ja alistumista koulun (eli yhteiskunnan) pakkoihin, mutta ei uskota heidän mahdollisuuksiinsa oppia ja tällä tavoin heiltä kielletään tietävän subjektin rooli (Tuomikoski 2017, 29).

Jos opiskelijoiden arkitodellisuuden ja kouluopetuksen välillä puuttuu kytkös, heiltä voidaan evätä alusta lähtien mahdollisuus ylittää koulun vaatimuksiin. Juva (2019) toi esiin tutkimuksessaan yhtenä normaaliuden kriteerinä koulun vaatimuksen oikeanlaisten sosiaalisten taitojen omaksumisesta jopa niin, että oppilaiden oletettiin pystyvän tunnistamaan näiden taitojen rajat. Ruotsiin ulkomailta muuttaneiden lasten koulunkäyntiä tutkinut Runfors (2004) havainnoi opettajien tapaa luokitella lapsia ”maahanmuuttajiksi” ja ”ruotsalaisiksi” siten, että huomio kiinnittyi puutteisiin, joita ”maahanmuuttajalapsilta” näytti olevan suhteessa ruotsalaisuuteen. Esimerkiksi Ruotsin koulussa tarjotun kategorisen ruotsalaisuuden mallin on katsottu perustuvan keskiluokkaiseen kaupunkilaiseen elämäntapaan, joten toivottu ”ruotsalaisuus” on ollut jo lähtökohtaisesti määriteltä rajalliseksi. Koulun tehtäväksi on katsottu lasten varustaminen sellaisilla ruotsalaisuuteen liitettyillä taidoilla ja ominaisuuksilla, jotka auttaisivat heitä selviytymään koulussa ja myöhemmin elämässä (Runfors 2004, 35).

Myös Juva (2019) havaitsi tutkimuksessaan, että suomalaisuus rakennettiin koulussa normaaliudeksi ja muut etniset identiteetit puolestaan ongelmallisiksi. Tällainen kategorioihin perustuva ajattelumalli ei mahdollista toimintatapaa, jossa kansalaisuus (tai muu jäsenyyden kategoria) nähtiin alati muuttavana entiteettinä, jonka sisältöön jokainen lapsi koululoukassa voisi taustastaan huolimatta omalta osaltaan päästä vaikuttamaan. Sitä vastoin joidenkin lasten tausta ja erityisyys näyttäytyvät asioina, joista täytyy pyrkiä pääsemään eroon (Souto ym. 2015). Maahanmuuttajataustainen nuori voi kokea itsensä puutteellisena suomalaisena, eikä kaikkia ominaisuuksia voi edes täydellisellä sopeutumisella muuttaa. Perhetaustaa, menneisyyttä tai ulkonäköä ei ole mahdollista muuttaa ”norminmukaiseksi”. Jos yhteiskunnallisessa kommunikaatiossa tuotetun hyväksytyin suomalaisuuden rajat ovat kovin kapeat ja muuttumattomat, kaikki eivät mahdu sen sisäpuolelle, jolloin seurauksena on ulkopuolisuuden kokemus (Massey 2008).

Tutkimus osoittaa, että henkilön ominaisuuksiin, maahanmuuttotaustaan tai perhetaustaan liittyvät oletukset muokkaavat yhteiskunnallista kommunikaatiota ja koulutusjärjestelmän toimintaa (Esim. Juva 2019; Souto ym. 2015; Taavetti 2015). Esimerkiksi juridisia maahantulon kategorioita (kuten turvapaikanhakija tai pakolainen) käytetään mediassa ja arkisessa kielenkäytössä viittaamaan kokonaiseen ihmisryhmään tai henkilöön, ikään kuin ryhmällä tai henkilöllä olisi joitain yhteisiä tarpeita tai ominaisuuksia, joita voitaisiin liittää tuohon kategoriaan. Samaan tapaan myös kansallisuutta tai perhetaustaa ilmaisevia kategorioita kuvastavia ilmauksia saatetaan liittää perusteetta yksittäiseen oppilaaseen ja hänen ominaispiirteisiinsä. Yksilön kannalta tällainen ennalta tietäminen ja määrittely saattaa johtaa ristiriitaisiin tilanteisiin. Anne-Mari Souto (2011, 197) kuvaa ulkoapäin osoitettua leimaa ”haarniskaksi”, jonka läpi ulkomaalais-taustaisten nuorten on koulussa vaikeata saada itseään yksilönä näkyväksi. Kansalaisuuteen tai kieleen liitetyn kategorisoinnin vuoksi yksilö joutuu edustamaan myös sellaisia kansalaisuuteensa liitettyjä piirteitä, joita ei itse tunnista.

Toisaalta myös oppilaan ikään tai kielitaitoon liitetyt taustaoletukset voivat olla ristiriidassa koulutusjärjestelmän mukaisiin itsestään selvinä pidettyihin oletuksiin nähden. Tietämättömyyttä esiintyy esimerkiksi siitä, että täysi-ikäisyydestä huolimatta oppisivistys voi olla puutteellinen ja riittämätön jatko-opinnoissa selviytymiseen. Myös oppilaan kielen oppimisen edellytyksiin liitetyt tulkinnat voivat olla vääranlaisia (Saarinen, Kauppinen & Kangasvieri 2019). Äidinkielen kehittyminen koherentiksi ja kokonaisvaltaiseksi ei vastaa suomalaisen koulun perusoletusta, jos oppimisen kieli on aika ajoin vaihtunut tai koulun kieli oli ollut alkujaankin muu kuin oma kotikieli. Imperialistisen perinnön jäljet näkyvät ja vaikuttavat yhä Euroopan ulkopuolella useiden valtioiden virallisen kielen valinnassa. Monet valtiot ovat omaksuneet entisen siirtomaavallan kielen hallinnon kieleksi, jota käytetään myös koulun opetuskielenä (Anderson 2007, 165).

Lopuksi: oppivelvollisuuden yhteiskunnallinen merkitys ja episteemisen oikeudenmukaisuuden vaade

Kouluakäymättömyyden ongelmia on teoreettisesti paikannettu oppilaan,

vanhempien tai koulun toimintaan liittyviksi (Heyne ym. 2019, 24). Näiden ongelmien mahdolliset seuraukset ovat kuitenkin mitä suuremmassa määrin yhteiskunnallisia – ja ilmenevät koulutusjärjestelmän sisäisen tai järjestelmien välisen vuorovaikutuksen katkoksina. Olen edellä tutkimusaineistoon perustuen kuvannut oppilaan taustaan tai ominaisuuksiin liitettyjä tulkintoja, joita koulun pedagogisessa vuorovaikutuksessa esiintyi. Nämä tulkinnat heijastavat yhteiskunnallisia odotusrakenteita, joilla on puolestaan koulun kommunikaatiossa tehtyjen normaaliuden rajanvetojen ja koulutuksen valikointitehtävän kautta seurauksia oppilaan elämänkudulle. Lisäksi olen kuvannut opettajien, vanhempien ja vertaisryhmän arvioivan katseen kohteena olemisen kytkeytymistä kouluakäymättömyyden kokemuksiin. Juva (2019) toteaa omassa tutkimuksessaan, että kulloinkin määritellyn normaaliuden rajat (joita myös koulun käytännöissä määritetään) heijastelevat yhteiskunnan rakenteiden odotuksia. Koska rakenteet mielletään pysyvinä, ne myös helposti koetaan pakottavina normeina, mikä ei tarjoa tutkimuksen kannalta kovin hedelmällistä lähtökohtaa. Luhmannin teoria tarjoaa mahdollisuuden hahmottaa yhteiskunta sosiaalisena, kommunikaatiosta koostuvana systeeminä, jolloin osajärjestelmien, kuten koulutuksen, oikeuden, politiikan ja talouden mukaisesti puiteistunutta kommunikaatiota voidaan empiirisesti analysoida.

Oppivelvollisuus on juridinen keino turvata perusta koulutusjärjestelmälle, josta on muodostunut modernin yhteiskunnan keskeinen kasvatusinstituutio ja osaamisen kehittämisen keino. Yhteiskunnalliset ja työelämässä tarvittavat taidot ovat ajan kuluessa muuttuvia ja linkittyvät ympäröivään todellisuuteen. Tarve osaavan työvoiman tarjonnan turvaamisesta työmarkkinoille ja yhä teknistyvät ja automatisoituvat työelämän käytännöt ovat perusteita oppivelvollisuuden laajentamisen ja nuorempien sukupolvien koulutustason kohottamisen vaateille. Yhtä tärkeä on koulutuksen sivistystavoite, oppia kommunikoinnin keinot, jotta ihmisten välinen yhteys ja osallistuminen yhteiskunnan osajärjestelmien toimintaan mahdollistuu. Yhteiskunnan demokraattisen kehityksen kannalta nämä ovat keskeisiä tavoitteita.

Lakisääteinen oppivelvollisuuden laajentaminen ratkaisee joitain tässä tutkimuksessa esiin tuotuja ongelmia, mutta ei kaikkia. Oppivelvollisuuten-

sa muodollisesti suorittaneiden, mutta syystä tai toisesta kouluakäymättömien sivistystarpeet tulisi kyetä tunnistamaan. Yhtenä globalisoituvan yhteiskunnan haasteena on tunnistaa myös eri maiden erot kansalaisten oppivelvollisuuden toteuttamisessa. Demokraattisen kehityksen edellytyksenä on, että Suomessa turvattaisiin sivistykseen ja osallisuuteen johdettava ura myös aikuisiällä kaikille heille, joiden lapsuus- ja nuoruusiän elämäntilanne ei ole sitä mahdollistanut. Kun oppivelvollisuus on edelleen sidottu tiettyyn ikäryhmään, koulutuksen tai koulun pedagogisen kommunikaation ulkopuolelle jääneiden sivistäminen olisi huomioitava tarjoamalla pysyviä ratkaisuja ja yhtenäisiä toimintamalleja aikuisten perusopetukseen ja muihin sivistyksellisiin pyrkimyksiin. Koulutukseen pääsy ja opintojen aikainen toimeentulo tulisi turvata sekä tarjota asiantuntevaa koulutukseen ohjausta, joustavia toimintamalleja ja opintoja, jotka mahdollistavat koulunkäynnin ja opiskelun erilaisissa elämäntilanteissa vielä aikuisiällä.

Edellä olen pyrkinyt paikantamaan koulutusjärjestelmän sisäisen sekä järjestelmien välisen kommunikaation katkoksia ja kytköksiä, joihin perustuen yksilöiden ja väestöryhmien oikeutta tietämiseen rajataan. Fricke (2010) on tuonut esiin episteemisen oikeudenmukaisuuden vaateen, jonka täyttäminen edellyttäisi puuttumista sellaisiin ajattelumalleihin, jotka rajoittavat joidenkin väestöryhmien osaamisen ja tietämisen mahdollisuuksia. Mikäli koulutuksen tasa-arvo käsitetään yksinomaan yhteiskunnalle osoitettavana vaatimuksena, odotetaan instituutioiden, kuten oppivelvollisuuskoulu tuottavan tasa-arvoa opetuksen passiivisina vastaanottajina esiintyville yksilöille (Tuomikoski 2017). Ranskalaisen filosofin Jacques Rancièren tavoin Tuomikoski ehdottaa ulkoa-annettujen, usein sattumanvaraisten luokittelujen tuottamien identiteettien (kuten ”tyttö”, ”poika”, ”romani”, ”maahanmuuttaja” ja kansalaisuuteen liitetyt määreet) hylkäämistä koulun kommunikaatiota ohjaavina kategorioina. Tällaisten identiteetikategorioiden hylkääminen avaisi mahdollisuuden sellaiseen tasa-arvon tilaan, että tietävän subjektin rooli ja oikeus oppimiseen kuuluisi kaikille ja kenelle tahansa (Tuomikoski 2017, 29).

Lähteet:**Kirjallisuus:**

- Aaltonen, Sanna 2011. Omalla lomalla. Nuorten näkökulmia lintaamiseen. *Kasvatus* 42 (5), 480–492.
- Ahonen, Sirkka 2003. *Yhteinen koulu -tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Koulutuksellinen tasa-arvo Suomessa Snellmanista tähän päivään*. Tampere: Vastapaino.
- Ahonen, Sirkka 2012. Yleissivistävä koulu hyvinvointiyhteiskunnassa. Teoksessa Kettunen, Pauli ja Simola, Hannu (toim.) *Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*. Helsinki: SKS, 144–181.
- Anderson, Benedict 2007. *Kuivellut yhteisöt. Nationalismin alkupeuran ja leviämisen tarkastelua*. Tampere: Vastapaino.
- Arajärvi, Pentti 1994. *Oikeus sivistykseen. Sivistykselliset perusoikeudet, oppivelvollisuus ja oikeuksien toteutumisen takeet*. Helsinki: Lakimiesliiton kustannus
- Arajärvi, Pentti 2006. *Sivistykselliset oikeudet ja velvollisuudet*. Joensuu: Joensuun yliopiston oikeustieteellisiä julkaisuja.
- Blommaert, Jan 2009. Language, asylum and the national order. *Current Anthropology* 50(4), 415–441.
- Broady, Donald 1986. *Piilo-opetussuunnitelma. Mihin koulussa opitaan*. Tampere: Vastapaino.
- Fricker, Miranda 2010. “Replies to Alcott, Goldberg, and Hookway on Epistemic Injustice.” *Episteme* 7(2), 164–178.
- Gustafsson, Jan-Eric 2020. *Skola, lärande och psykisk hälsa: påverkansfaktorer, konsekvenser och prevention av skolmisslyckanden*. Tutkimusprojekti 2020–2023, Sten A Olssons Stiftelse för Forskning och Kultur.
- Harjula, Minna 2003. Uhka vai uhri? Vammaisuus ja kansanterveys Suomessa 1880-1939. Teoksessa Ilpo Helén ja Mikko Jauho (toim.) *Kansalaisuus ja kansanterveys*. Helsinki: Gaudeamus, 128–145.
- Harjula, Minna 2015. *Hoitoonpääsyn hierarkiat. Terveyskansalaisuus ja terveyspalvelut Suomessa 1900-luvulla*. Tampere: Tampere University Press.

- Heikkinen, Hannu L. T. 2020. Jyrkät käännökset niukoin tiedoin ovat ongelmallista pikapolitiikkaa. *Helsingin Sanomat* 27.12.2020, C 15.
- Helén, Ilpo ja Jauho, Mikko 2003. Terveyskansalaisuus ja elämän politiikka. Teoksessa Ilpo Helén ja Mikko Jauho (toim.) *Kansalaisuus ja kansanterveys*. Helsinki: Gaudeamus, 13–32.
- Helsingin Sanomat 2020. Yksikään nuori ei saa pudota. *Pääkirjoitus Helsingin Sanomat*, 17.10.2020.
- Heyne, David, Gren-Landell, Malin, Melvin, Glenn & Gentle-Genitty, Carolyn 2019. Differentiation between school attendance problems: Why and how? *Cognitive and Behavioral Practise* 26(2019), 8–34.
- Jalava, Marja 2010. Tietokoulu vai työkoulu –Uno Cygnaeuksen ja J.V. Snellmanin kamppailu kansakoulun isyydestä 1860-luvulla. Teoksessa *Ajankohtainen Uno Cygnaeus*. Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja. 4563. http://www.kasvhistseura.fi/dokumentit/1110051141_d_jalava.pdf. (Luettu 3.4.2014)
- Jokinen, Jari & Viitanen, Reijo 2020. Osaavan työvoiman saanti on turvattava koulutuksella. *Helsingin Sanomat* 11.10.2020, C10.
- Juva, Ina 2019. *Who can be normal? Constructions of normality and processes of exclusion in two Finnish comprehensive schools*. Helsinki: Helsingin yliopisto, kasvatustieteellisiä tutkimuksia 58.
- Juvonen, Tuula 2002. *Varjoelämää ja julkisia salaisuuksia*. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Kangas, Risto (2013) Teleologisesta funktionalismista kontingenssiteoreettiseen funktionalismiin. Teoksessa: Janne Jalava (toim.) *Yhteiskunnan järjestelmät. Niklas Luhmannin ajattelu*. Helsinki: Gaudeamus, 63–78.
- Kannisto, Päivi 2008. *Suolatut säkeet. Suomen ja suomalaisten diskursiivinen muotoutuminen 1600-luvulta Topeliukseen*. Verkkojulkaisu (luettu 26.10.2018) <https://nomadtravelbooks.webseodesigners.com/downloads/suolatut-sakeet-vitriolic-vertses-vaitoskirja-tohtori-paivi-kannisto.pdf> . Alkuperäinen julkaisija 1997 Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

- Kekkonen, Jukka & Taneli, Matti 2020. Koulutuksen merkitys on katoamassa. *Helsingin Sanomat* 11.10.2020, C10.
- Kohi, Antti 2020. Oppivelvollisuuden pidennys ei auta koulupudokkaita. *Helsingin Sanomat* 13.9.2020.
- Koski, Leena 2006. Kansansivistöyksen kansaa etsimässä. Teoksessa Jukka Tuomisto & Petri Salo (toim.) *Edistävää ja viihdyttävää aikuiskasvatus*. Tampere: Tampere University Press, 5983.
- Kuusipalo, Jaana 2011. *Sukupuolittunut poliittinen edustus Suomessa*. Tampere: Tampere University Press.
- Luhmann, Niklas 1995. *Social Systems*. Translated by John Bednarz Jr and Dirk Baecker. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Luhmann, Niklas ja Lenzen, Dieter 1997. *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Luhmann, Niklas 2002. *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Luhmann, Niklas 2004. *Ekologinen kommunikaatio*. Helsinki: Gaudeamus.
- Lyytinen, Jaakko 2020. Meritokratia ja mahdollisuuksien tasa-arvo. Merkintöjä. *Helsingin Sanomat* 19.12.2020, A 5.
- Martinmäki, Heli 2020. Opinnot keskeyttäviä nuoria on tuettava oikealla tavalla. *Helsingin Sanomat* 19.9.2020.
- Massey, Doreen 2008. *Samanaikainen tila*. Tampere: Vastapaino.
- Mattila, Markku 2003. Rotuhygieniä ja kansalaisuus. Teoksessa Ilpo Helén ja Mikko Jauho (toim.) *Kansalaisuus ja kansanterveys*. Helsinki: Gaudeamus, 110–127.
- Mietola, Reetta ja Lappalainen, Sirpa 2005. ”Hullunkurisia perheitä” Perheen saamat merkitykset kasvatuksen kentällä. Teoksessa Tomi Kiilakoski, Tuukka Tomperi ja Marjo Vuorikoski (toim.) *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino, 112—135.
- Miettinen, Reijo 2014. Kykenevöittävä hyvinvointivaltio ja koulun kehittämisen haasteet. *Kasvatus* 45 (1), 7–19.

- Määttä, Sami, Pelkonen, Jenni, Lehtisare, Suvi ja Määttä, Mikko 2020. *Kouluakäymättömyys Suomessa. Vaativan erityistuen VIP-verkoston tilannekartoitus*. Helsinki: Opetushallitus.
- Niiranen, Kaisa ja Hyytiä, Jaakko 2018. *Good Practise: GP3. “Virtual School”*. Saatavilla: https://projects.tuni.fi/uploads/2019/02/020be246-fin_gp3_good-practice-data-sheet.pdf
- Nykänen, Anna-Stina 2020. Ylenkatse kostaatuu. Korkeasti koulutettujen kukkoi-lu lietsoo populismia, mutta on siinä muitakin vaaroja. Viikon lopuksi. *Helsingin Sanomat* 13.9.2020, B13.
- Paju, Petri 2011. *Koulua on käytävä. Etnografisen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.
- Pätäri, Taru 2020. Laajennettu oppivelvollisuus luo hyvinvointia. *Helsingin Sanomat* 6.9.2020.
- Perusopetusasetus 20.11.1998/852. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852>
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Qvortrup, Lars 2005. Society’s Educational System - An Introduction to Niklas Luhmann’s pedagogical theory. *Seminar.net – International journal of media, technology, and lifelong learning* 1:1, 1–21.
- Rantala, Heli 2013. *Sivistyksestä sivilisaatioon. Kulttuurikäsitys J. V. Snellmanin historiallisessa ajattelussa*. Turun yliopisto.
- Rosenthal, Robert ja Jacobson, Lenore 1968. *Pygmalion in the classroom: teachers’ expectation and pupils’ intellectual development*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Runfors, Ann 2004. ”När blir man svensk?” – om hur skilda möjligheter skapas i skolvårdagens samspel. Teoksessa: *Kunskap för integration. Om makt i skola och utbildning i mångfaldens Sverige*. Rapport från Integrationspolitiska maktutredning. SOU 2004:33, 30–54.
- Saari, Juho 2015. *Huono-osaiset. Elämän edellytykset yhteiskunnan pohjalla*. Helsinki: Gaudeamus.

Saarikivi, Janne 2014. Vähemmistökielten suojelu ja vähemmistökielinen koulutus saamelaiskontekstissa. Teoksessa Keskitalo, Piggä, Lehtola, Veli-Pekka ja Paksuniemmi, Merja (toim.) *Saamelaisten kansanopetuksen ja koulunkäynnin historia Suomessa*. Turku: Siirtolaisuusinstituutti, 340–350.

Saarinen, Taina, Kauppinen, Merja ja Kangasvieri, Teija 2019. Kielikäsitteet ja oppimiskäsitykset koulutuspolitiikkaa linjaamassa. Teoksessa Saarinen, Taina, Nuolijärvi, Pirkko, Pöyhönen, Sari ja Kangasvieri, Teija (toim.). *Kieli, koulutus, politiikka: monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja*. Tampere: Vastapaino, 121–148.

Rinne, Risto, Haltia, Nina, Lempinen, Sonia ja Kaunisto, Tuuli (toim.) 2018. *Eriarvoistuva maailma – tasa-arvoistava koulu?* Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellisen seura.

Sergejeff, Johanna, Mantila, Harri ja Pilbacka-Rönkä, Tiina 2020. Tuettua verkko-opetusta erityisilanteissa. *Tuuve-hankkeen loppuraportti*. Luettavissa: http://www.tuuve.fi/wp-content/uploads/2020/04/Tuuve_loppuraportti_final.pdf

Silvennoinen, Heikki 2002. *Koulutus marginalisaation hallintana*. Helsinki: Gaudeamus.

Souto, Anne-Mari 2011. *Arkipäivän rasismi koulussa. Etnografinen tutkimus suomalais- ja maahanmuuttajanuorten ryhmäsuhteista*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.

Souto, Anne-Mari, Honkasalo, Veronika ja Suurpää, Leena 2015. Kuuntelemista, sanoittamista ja näkyväksi tekemistä. Tutkijat kiistellyn rasismin äärellä. Teoksessa: Häkkinen, Antti ja Salasuo, Mikko (toim.) *Salattu, hävetty, vaiettu. Miten tutkia piilossa olevia ilmiöitä*. Tampere: Vastapaino, 136–162.

Suomen virallinen tilasto (SVT) 2020. *Koulutuksen keskeyttäminen* [verkkojulkaisu]. ISSN=1798-9280. 2018, Liitetaulukko 3. Peruskoulun koulupudokkaat lukuvuosina 1999/2000–2018/2019. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 30.1.2021]. Saantitapa: http://www.stat.fi/til/kkesk/2018/kkesk_2018_2020-03-12_tau_003_fi.html
Stählström, Olli 1997. *Homoseksuaalisuuden sairausleiman loppu*. Kuopio: Kuopion yliopisto.

Taavetti, Riikka, Alanko, Katarina ja Heikkinen, Lotte 2015. *Hyvinvoiva sateenkaari-nuori –tutkimushanke*. Tiivistelmä. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.

Tervonen, Miika 2012. Kiertolaisia, silmätikkuja ja rajojen ylittäjiä: 1800-luvun lopulta toiseen maailmansotaan. Teoksessa Panu Pulma (toim.) *Suomen romanien historia*. Helsinki: SKS, 84–142.

Tuomikoski, Anna 2017. Erimielisyyden näyttämöillä. Johdatukseksi Jacques Rancière'n ajatteluun. Teoksessa: Anna Tuomikoski (toim.). *Jacques Rancière ja erimielisyyden näyttämöt*. Helsinki: Tutkijaliitto, 7–39.

Valkonen, Tapani, Pensola, Tiina ja Jalovaara Marika 1998. Peruskoulu-uudistuksen vaikutus sosiaaliryhmien välisiin eroihin ylioppilastutkinnon suorittamisessa. Teoksessa Tapani Valkonen, Seppo Koskinen ja Tuuja Martelin (toim.) *Rekisteriaineistot yhteiskunta- ja terveystutkimuksessa*. Helsinki: Gaudeamus, 229–240.

Virtanen, Mikko J. 2015. *Systeemiteoreettisia askelmerkkejä nyky-yhteiskuntaan*. Helsinki: Tutkijaliitto.