

# Kaupunkikoulut ja huono-osaisuus

*Heidi Huilla*

Teksti perustuu kirjoittajan väitöstilaisuuteen Helsingin yliopistossa 1.4.2022. Vastaväittäjänä toimi dosentti Päivi Berg XAMK:in nuorisualan tutkimus- ja kehittämiskeskus Juveniasta.

Heidi Huilla (2022) *Kaupunkikoulut ja huono-osaisuus*. Helsingin yliopisto, Kasvatustieteellinen tiedekunta. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia, numero 135. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-8000-1>.



Aloitän puheenvuoroni lainauksella erään tutkimukseni opettajan haastattelusta:

Meiän duuni on ylittää se taso, mikä näille asetetaan, tai minkä ne itse asettaa. (...) meidän pitää vetää odotuksista huolimatta nämä lapset sille tasolle et ne pääsee itse päättää miten ne jatkaa sit jossain vaiheessa, et ei me päätetä niiden puolest et sä oot tosi paska, ei sust mitään tuu, vaan (...) yritetään saada siit revitty se, mitä se vois osata. Et se ite näkis mä voin osata tän asian. Se on välillä tosi haasteellista. Usko siihen et mä voisin osata jotain, puuttuu välil kokonaan. (...) Itsetunnon kasvattaminen on tärkeä täällä.

**T**ähän lausumaan tiivistyy useampi oleellinen asia tutkimukseni *Kaupunkikoulut ja huono-osaisuus* näkökulmasta, ja palaan lainaukseen puheenvuoroni aikana. Olen tarkastellut väitöstutkimuksessani kolmea akateemisiin oppimistuloksin mitaten hyvin onnistuvaa alakoulua, jotka sijaitsevat suuren kaupungin tilastollisesti huono-osaisissa kaupunginosissa. Tavoitteenani oli tuottaa näiden koulujen arjesta sellaisia havaintoja, jotka kuvaisivat, mikä on

mahdollista ja mikä todennäköisesti mahdollista huono-osaisuutta kohtaaville kouluille.

Tutkimukseni taustalla ovat aiemmat tutkimushavainnot siitä, miten kaupunkisegregaatio vaikuttaa kouluihin. Kaupunkisegregaatiolla viitataan hyvä- ja huono-osaisuuden eriytymiseen eli siihen, että tietyille alueille, kaupunginosiin tai kortteleihin kasaantuu asumaan väestöä samanlaisista sosioekonomisista lähtökohdista. Hyvä- ja huono-osaisuuden kasaantumisen on tunnistettu tuottavan useita kielteisiä ilmiöitä. Se vaarantaa esimerkiksi ihmisten mahdollisuuksia parantaa yhteiskunnallisia asemiaan. Kaupunkisegregaatio vaikuttaa lasten ja nuorten elämään ja mahdollisuuksiin vaikuttaessaan kouluihin, vapaa-ajan viettoon ja kaverisuhteisiin. Monia keskeisiä hyvin- ja pahoinvoinnin kysymyksiä tuotetaan ja ratkotaan kaupungeissa.

Tämän tutkimuksen taustalla oli havainto siitä, että tutkimuskaupungin kaupunkialueet ovat niin eriytyneitä, että koulujen oppimistulokset on mahdollista tilastollisesti ennustaa koulun sijaintialueen perusteella. Kiinnostavaa oli havainto, että jotkut koulut

onnistuvat tilastollisia odotuksiaan paremmin akateemisten oppimistulosten tuottamisessa. Lähdimme ”Toimiva lähikoulu” -nimisessä tutkimushankkeessa tutkimusryhmän kanssa tarkastelemaan kolmea tällaista koulua, joita kutsun väitöstutkimuksessani Hillaksi, Kir-sikaksi ja Mesimarjaksi.

Lähdin tähän tutkimukseen junantuomana tuoreena helsinkiläisenä. Olin työskennellyt edeltävät vuodet aineenopettajana yläkoulussa 30 000 asukkaan Kangasalla, Tampereen ympäristökunnassa. Olin varsin noviisi tutkimusmaailmassa. Näistä lähtökohdista lähdin kaupunginisiin, jotka tunsin vain nimeltä ja maineelta. Koimme tutkimusryhmämme kanssa vaikeaksi keksiä, miten puhua tutkimuksestamme ilman, että leimaamme alueita tai kouluja tai erityisesti lapsia, nuoria ja näiden perheitä. ”Odotettua paremmat koulut” tai ”haastavat alueet” tuntuivat useammasta syystä lähtökohtaisesti vääriltä käsitteiltä. ”Matalan sosioekonomisen rakenteen alueen koulut” puolestaan pitkältä ja hankalalta. John Smyth ja Peter McInerney kuvaavat eräässä tutkimuksessaan, miten he lähtivät tarkastelemaan huono-osaisia kouluja, lapsia, nuoria ja perheitä ja löysivät ihmisiä, jotka pitivät itseään ja elämäänsä ”aivan tavallisina”. Pohdin käyttämiäni käsitteitä ja niiden mahdollisia vaikutuksia tämän tutkimukseni aivan viimeisiin päiviin asti eli noin kahdeksan vuoden ajan, mikä ehkä kuvastaa asian vaikeutta, koska – kuten tulin huomaamaan – tapamme puhua alueista ja kouluista tuottavat todellisuutta. Puhetavat vaikuttavat ihmisten elämiin.

Tutkin Hillaa, Kirsikkaa ja Mesimarjaa etnografisella otteella yhdessä kolmen muun tutkijan kanssa. Tämä tarkoittaa sitä, että havainnoimme koulujen arkea ja haastattelimme henkilöstöä, oppilaita ja huoltajia kiinnittäen erityistä huomiota eettisiin kysymyksiin tutkimuksen teon eri vaiheissa. Etnografisella otteella on tutkittu usein jollain tavalla altavastajan asemassa olevia ihmisiä. Tällöin on erityisen

tärkeää, että tutkija ei omilla toimillaan paina alaspäin tai katsele ainoastaan norsunluutor-nistaan tutkimaansa kohdetta.

Tutkimuksessani tarkastelin siis tilastollisesti huono-osaisilla alueilla sijaitsevia, tilastollisia odotuksiaan parempia oppimistuloksia tuottavia kouluja. Esitin kaksi kysymystä: Miten kaupunkikouluissa kohdataan huono-osaisuutta ja millaisia haasteita tähän liittyy?

Vastatakseni tutkimuskysymyksiini hyödynsin erityisesti Pierre Bourdieun ajattelusta ja kirjoituksista lähteviä teorioita ja käsitteitä. Bourdieu oli ranskalainen sosiologi, jonka tutkimukset ovat olleet paljon käytössä myös alkuperäistä kontekstiaan matalampien hierarkioiden Suomessa. Päädyttyäni Bourdieun habituksen, pääomien, kentän ja symbolisen väkivallan käsitteistöön tunsin löytäneeni äänen, jota tarvitsin vastatakseni tutkimuskysymyksiini. En ole ainoa tutkija, joka on nikotellut symbolisen väkivallan käsitteen kohdalla: tuntuu vaikealta yhdistää tämä sanapari koulujen tekemään työhön. Tästä huolimatta se on nähdäkseni käyttökelpoinen ja tarpeellinen käsite, jolla saadaan näkyviin myös niitä mahdollisuuksia, joita kouluinstituutiossa on mahdollista tuottaa lapsille ja nuorille.

Kouluinstituutiolla on ristiriitainen rooli yhteiskunnallisten asemien uusintajana ja muutoksen mahdollistajana. Kouluissa on aina helppointa toimia niiden lasten, nuorten ja perheiden kanssa, jotka toimivat koulun kanssa linjakkaasti: tätä on käsitteellistetty keskiluokkaisuuden normalisointina. Keskiluokkainen elämäntapa, sanasto, resurssit ja esimerkiksi keskiluokkaisuuteen liitetty ulkonäkö määrittyvät yhteiskunnissa – myös Suomessa – usein normaaleiksi, tavoiteltaviksi, hyvää ja kunnollisuutta edustaviksi. Koulumaailmassa ilmiö näkyy siten, että esimerkiksi tavoitteellisuus opinnoissa, huoltajien yhteinen kieli opettajakunnan kanssa, ajan ja resurssien käyttäminen lapsen koulutukseen ja omat hyvät kokemukset koulumaailmasta kulkevat linjassa koulun

kanssa; muunlaisen olemisen kohdalla koulut joutuvat venymään pois mukavuusalueeltaan. Kouluilla on historiallinen ja instituutioon itseensä kiinnittyvä taipumus suosia tällaista keskiluokkaisuutta ja normalisoida sitä. Jos yhteiskunnalliseen asemaan tai kouluun itseensä liittyvät tekijät pelkistetään oppilaan psykologiaan kiinnittyviksi asioiksi, tuotetaan Bourdieun termein symbolista väkivaltaa. Tällöin oppilaan taustaan liittyvät vaikutukset tämän oppimiseen ja käytökseen tunnistetaan väärin johtuvaksi ainoastaan esimerkiksi motivaatiosta tai sen puutteesta. Jos oppilasta ja tämän toimintaa koulussa ei tarkastella myös yhteiskunnallisiin tekijöihin kiinnittyvänä, saattaa jäädä havaitsematta, että esimerkiksi köyhyys, rasismi ja muut yhteiskunnalliset ilmiöt vaikuttavat oppilaiden toimintaan myös kouluissa: oppilas ei voi jättää muuta elämäänsä naulakkoon kouluun astuessaan.

Nyt pääsen tutkimukseni tärkeimpiin havaintoihin eli siihen, millaista koulussa voi olla, jos sosiaalisesti moninaista joukkoa oppilaita kohdataan yhteiskunnallisesti tiedostavasti ja rakennetaan koulupäiviä tämän ajatuksen pohjalta. Tutkimuskouluissa Hillassa, Kirsikassa ja Mesimarjassa oppilaiden moninaisuus ja moninaiset taustat olivat toiminnan lähtökohta. Kouluissa tämä ilmeni keskenään hieman erilaisin painotuksin, mutta kaikissa kouluissa oli otettu vakavasti vastaan haaste kehittää koulua siten, että oppilaiden moninaisuuteen pystytään vastaamaan.

Kouluissa oli esimerkiksi rakennettu käytäntöjä siten, että kaikki henkilökunnan jäsenet tiesivät mitä missäkin, yllättävässäkin, tilanteessa tuli tehdä. Koulun aikuisten keskinäisiä hierarkioita oli madallettu siten, että esimerkiksi opettajat ja avustajat olivat puheessa ja käytännöissä samalla viivalla. Se, miten aikuiset kohtasivat toisiaan, välittyi myös oppilaille. Erityisesti yhdessä tutkimuskouluista oli rakennettu suhde koulun ympäristöön siten, että tilastollisesti huono-osainen

alue oli identiteetin ja yhteenkuuluvuuden keskeinen myönteinen rakennuspalikka. Tämä rakensi myönteisesti koulun ja kodin yhteistyötä. Yhdessä tutkimuskouluista puhuttiin jo lähes kymmenen vuotta sitten, että koulu on inklusiivinen koulu käsitteen laajemmassa merkityksessä, eli koulu, jossa jokainen on normaali ja ansaitsee tulla kohdatuksi hyväksytysti sellaisena kuin on.

Tämä kuulostaa ehkä romantisoivalta, ja epäilemättä kaikissa Suomen kouluissa työskentelee aikuisia, jotka jakavat tämän inklusiivisen periaatteen. On kuitenkin merkittävää olla jotain mieltä ja onnistua toteuttamaan sitä käytännössä hyväosaisuutta suosivassa kouluinstituutiossa ja saada se vielä jaetuksi näkemykseksi henkilökunnan kesken. Tiivistäen tutkimuskouluissa normalisoitiin moninaisuutta eli koulujen itseymmärrys ja toimintakulttuuri rakentuivat sen ajatuksen päälle, että vaikka köyhyys, huono-osaisuus ja moniin kielisiin liittyvät haasteet olivat todellisia, ne eivät olleet lasten vikoja ja koulun tuli pyrkiä mahdollisuuksien rajoissa muuttamaan sen sijaan, että olisi toivottu oppilaiden olevan toisenlaisia, jotta työtä voisi tehdä hyvin.

Tämä ajattelu näkyy aineistolainauksessa, jolla aloitin puheenvuoroni. Siinä näkyy ensinnäkin ajatus siitä, että opettaja ei saa luovuttaa oppilaidensa suhteen, vaan pitää uskoa oppilaaseen. Ei saisi ennakkoon päättää, että oppilaasta ei ”mitään tuu”. Toiseksi kun lainauksessa puhutaan tasosta, joka oppilaille asetetaan, puhutaan yhteiskunnallisista haasteista. Lainauksessa näkyikin ymmärrys siitä, että yksittäisen oppilaan käyttäytymiseen koulussa vaikuttavat yhteiskunnalliset ilmiöt. Kolmanneksi puhuttaessa itsetunnon kasvattamisesta ja sen tason nostamisesta, jonka oppilaat itse asettavat itselleen, puhutaan sisäistyneen huono-osaisuuden haastamisesta. Alueisiin ja kouluihin liittämämme leimat eli stigmat sisäistyvät, ja tutkimuskouluissa tämä

sisäistynyt huono-osaisuus tunnistettiin ja sitä pyrittiin haastamaan.

Vastauksena toiseen tutkimuskysymykseeni, millaisia haasteita huono-osaisuuden kohtaamiseen liittyy, tuli näkyväksi tämän kouluissa tehtävän työn vaikeus. Kuvaan tutkimuksessani neljä ratkaisematonta haastetta, dilemmaa, joita huono-osaisuutta kohtaavat koulut joutuvat ratkomaan, tiedostaen tai tiedostamattaan. Dilemma kuvaa sitä, että näihin haasteisiin ei ole yksiselitteistä hyvää ratkaisua, vaan koulut joutuvat etsimään ”riittävän hyvän” vaihtoehdon. Useat tutkijat ennen minua ovat niin ikään kuvanneet kouluinstituutioon liittyviä dilemmoja ja paradokseja, kuten koulun yhteiskunnallisia asemia uusintavaa ja muutoksen mahdollistavaa ristiriitaa tai oppilaiden yksilöllisen huomioimisen tavoitetta paikassa, jossa opettajalla on lähes aina noin 20 oppilasta kerralla. Tässä tutkimuksessani havaitut dilemmat rakentuvat näiden kaikkia kouluja koskevien paradoksien päälle ja kuvastavat täten sitä haastavaa tehtävää, joka muun muassa Hillalla, Kirsikalla ja Mesimarjalla oli. Kuvaamani dilemmat osallistuvat näin keskusteluun aiemman tutkimuskirjallisuuden kanssa niistä erityisistä haasteista, joita huono-osaisuus kouluissa tehtävälle työlle tuottaa.

Ensimmäinen dilemmoista on se, miten keskiluokkaisessa instituutiossa voidaan kasvat-  
taa keskiluokkaisiin arvoihin samalla kohdaten hyväksyvästi kaikenlaisista taustoista tulevat oppilaat ja näiden perheet. Kohtaamisia vaikeuttavat sosiaaliset ongelmat ja huoli lasten hyvästä hoivasta. Kouluilla on vain rajallisesti mahdollisuuksia vaikuttaa oppilaiden pahoinvointiin, vaikka pahoinvointi vaikuttaa koulun arkeen oleellisesti. Kouluilla kuitenkin toisinaan samaistettiin yhteiskuntaluokka ja huono-osaisuus, tulkintani mukaan tarpeetomasti. Kaikki alempien yhteiskuntaluokkien perheet eivät ole huono-osaisia. Vakavia sosiaalisia ongelmia, kuten päihteiden väärin-

käyttöä, ei voi nähdäkseni rinnastaa siihen, jos kaikissa perheissä ei aina vastata koulun viesteihin tai suhtauduta lasten koulunkäyntiin keskiluokkaisen tavoitteellisesti. Vanhemmuudessa ei välttämättä ole puutteita, vaikka koulun toimintaan ei osallistutakaan samanlaisella pieteetillä kuin joissain perheissä. Elämätyyliin ja yhteiskunnallisten asemien hienojakoisempi erottelu voisi auttaa perheiden kohtaamisessa, koska koulut tarvitsevat työlleen perheiden tukea. Se auttaisi myös näkemään perheiden moninaisuuden, mikä todennäköisesti kaventaisi keskiluokkaisen koulun ja joidenkin perheiden välistä kuilua.

Lisäksi köyhydestä ja rahan puutteesta käytettiin haastatteluissani usein kiertoilmaisuja. Tällä epäilemättä yritettiin olla leimamatta kouluja, perheitä ja alueita. Se johti kuitenkin siihen, että esimerkiksi vuokra-asumisesta tuli huono-osaisuuden synonyymi, vaikka kouluissa tuskin haluttiin leimata kaikki vuokralla asuvat huono-osaisiksi sosiaalisine ongelmineen. Taloudellisen toimeentulon kysymyksistä vaikeneminen saattaa johtaa myös siihen, että köyhydestä johtuvat asiat tunnustetaan väärin: on esimerkiksi helpompaa olla hyvä vanhempi, jos ei tarvitse stressata siitä, onko viikonlopulle ruokaa tai onko varaa talvikenkiin.

Toinen dilemma liittyy vaatimisen ja tuen tasapainon löytämiseen. Koulut ”eivät saa luovuttaa oppilaidensa suhteen, meidän pitää vaatia se mitä kaikki koulut vaatii”, sanoi näyttämäni lainauksen opettaja aiemmin haastattelussaan. Tutkimuksessani tuli kuitenkin näkyviin, että jos niiltä oppilailta, joilla oli käytössään vähemmän koulun arvottamia resursseja, kuten sosiaalista tarkkanäköisyyttä ja oikeiden käsitteiden käyttämistä, jos näiltä valmiiksi altavastaajan asemassa olevilta oppilailta edellytettiin liikaa, johti se heidän kohdallaan vaikeisiin tilanteisiin.

Kolmas dilemma liittyy koulujen ja niiden alueiden monitahoiseen suhteeseen. Tietyt

koulut joutuvat tekemään mainetyötä ja esittämään oman koulunsa myönteisessä valossa silloinkin, kun olisi tarve kuvata haasteita. Ulkopuoliset suhtautuivat tutkimuskouluihin epäillen sen vuoksi, millaisia mielikuvia kaupunginosiin ja alueisiin liitetään. Haluan painottaa tätä: se, miten me puhumme alueista, aiheuttaa todellisia vaikutuksia ihmisille, jotka asuvat ja työskentelevät näillä alueilla. Kun leimaamme joitain alueita, kun käytämme niitä toistuvasti huono-osaisuuden tai esimerkiksi etnisen segregaatian synonyymeinä, tuotamme kouluille vaikeuksia rekrytoida, perheille tarpeen tehdä kouluvaihtoja, jotka kiihdyttävät eriytymiskehitystä, ja oppilaille sisäistynyttä huono-osaisuutta, eli juuri sitä, mitä lainaamani opettaja joutuu työssään sitten haastamaan. Haluan painottaa tätä erityisesti siksi, että maineet eivät välttämättä kerro koulun laadusta tai vaikkapa alueen viihtyisyydestä. Esimerkiksi näissä hyviä akateemisia oppimistuloksia tuottavissa kouluissa henkilöstö, oppilaat ja haastattelemani huoltajat kuvasivat erityisesti kouluja lähes yksinomaan myönteisesti. Silti koulut joutuivat vastaamaan ulkopuolisten alueisiin ja kouluihin liittämiin leimoihin eli stigmoihin.

Neljännän dilemman muodostaa suhde työyhteisöön. Työyhteisöstä saatiin apua ja tukea, yleisesti niin sanottua yhteistä hyvää meininkiä kiiteltiin ja pidettiin työhön ja työpaikkaan kiinnittävänä voimana. On kuitenkin vaarana, että työyhteisö sulkee ulos joitain opettajia, jos yhteisöllisyys rakentuu yhteisen vihollisen, huono-osaisuuden, voittamisen pohjalle ja pohjaa näin eräänlaiseen kutsumukseen. On huolestuttava ajatus, jos kuka tahansa muodollisesti kelpoinen opettaja ei voisi toimia missä tahansa koulussa. Pidemmän päälle tämän kaltainen kehityskulku johtaa henkilöstön lyhytaikaisuuteen ja vaihtuvuuteen, näin osoittavat ainakin kansainväliset esimerkit. Huono-osaisuutta

kohtaavat koulut tarvitsevat pysyvää ja pätevää henkilökuntaa. Jos kuitenkin yhteiskunnallinen eriytyminen ja kaupunkisegregatio etenevät niin pitkälle, että joissain kouluissa aletaan tarvita superihmisiä opettajaksi, on riski henkilöstön korkeaan vaihtuvuuteen.

Haluankin alleviivata vielä, että kouluja ympäröivällä kontekstilla, globaalisti, kansallisesti ja paikallisesti, on aivan keskeinen merkitys sille, mitä kouluissa voidaan saada aikaan. Jos koulutuspoliittiset ja poliittiset ratkaisut ylipäättään tukevat kouluja, on niiden helpompi pitää kiinni henkilöstöstään ja kohdata myös huono-osaisia oppilaita ja perheitä taitavasti ja kunnioittavasti.

Huono-osaisuutta kohtaavat koulut ovat tutkimukseni perusteella erityisen haasteen edessä. Olen kutsunut viidenneksi dilemmaksi sitä, miten nämä koulut joutuvat operoimaan jatkuvasti työtään kehittäen, reflektoiden ja parempaan pyrkien samalla, kun niiden arki on eri suuntiin vetävien dilemmojen vuoksi muutenkin täyttää. Tämä kaikki siis koulun normaalin aikataulutetun ja toisinaan hektisen arjen päälle.

Voiko huono-osaisuutta kohtaava koulu sitten olla hyvin toimiva lähikoulu? Olen tutkimukseni pohjalta päättellyt, että jos kouluissa ensinnäkin normalisoidaan moninaisuutta ja kohdataan näin eri taustoista tulevat oppilaat ja perheet kunnioittavasti sekä tämän periaatteen pohjalta rakennetaan ajan kanssa ja reflektoiden koulun arjen käytäntöjä ja tämä yhdistyy riittävään resursointiin, on kouluilla mahdollisuus tukea kaikenlaisia oppilaita, jos tämä lisäksi yhdistyy maltilliseen yhteiskunnalliseen eriytymiseen ja kaupunkisegregatioon. On olemassa eriytymiskehitykseen liittyvä piste, jonka jälkeen joissain kouluissa on vaikeaa tehdä työtä hyvin. Tällöin niiden tehtäväksi pahimmillaan jää uusintaa yhteiskunnalliset asemat, ja suomalaisen koulutuksen erilaisia lähtökohtia tasaava tavoite ei toteudu.