

Syrjintä koulutuksessa

Erityistarkastelussa kokemukset yhdenvertaisuuden toteutumisesta opintojen ohjauksessa eri vähemmistöryhmiin kuuluvien nuorten osalta

Laura Jauhola ja Jukka Vehviläinen

Yhdenvertaisuus 

Oikeusministeriön julkaisu 21/2015

Syrjintä koulutuksessa

Erityistarkastelussa kokemukset yhdenvertaisuuden
toteutumisesta opintojen ohjauksessa eri vähemmistöryhmiin
kuuluvien nuorten osalta

Laura Jauhola ja Jukka Vehviläinen

Julkaisija: Oikeusministeriö
Copyright: Oikeusministeriö

Laura Jauhola ja Jukka Vehviläinen

SYRJINTÄ KOULUTUKSESSA

Erityistarkastelussa kokemukset yhdenvertaisuuden toteutumisesta opintojen ohjauksessa eri vähemmistöryhmiin kuuluvien nuorten osalta

Oikeusministeriön julkaisu
Selvityksiä ja ohjeita 21/2015
Asianumero OM 2/021/2015

ISSN verkkojulkaisu	1798-7067
ISBN verkkojulkaisu	978-952-259-447-1
ISSN painettu	1798-7059
ISBN painettu	978-952-259-446-4
URN-tunnus	http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-259-447-1

Edita Prima Oy 2015

Syrjintä koulutuksessa

Erityistarkastelussa kokemukset yhdenvertaisuuden
toteutumisesta opintojen ohjauksessa eri vähemmistöryhmiin
kuuluvien nuorten osalta

SISÄLLYSLUETTELO

JOHDANTO	15
1 SYRJINNÄN JA YHDENVERTAISUUDEN ULOTTUVUUKSIA KOULUTUKSESSA.....	18
1.1 Koulutuksen esteettömyys ja saavutettavuus	24
1.2 Tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnittelu.....	26
1.3 Koulutusjärjestelmän tarkastelu vähemmistöryhmien yhdenvertaisuuden näkökulmasta	29
1.3.1. Vammaiset nuoret	30
1.3.2. Maahanmuuttajataustaiset nuoret.....	43
1.3.3. Uskonnolliset vähemmistöt	50
1.3.4. Romanit	52
1.3.5. Saamelaiset	55
1.3.6. Seksuuali- ja sukupuoli vähemmistöt.....	58
1.4 Oppilaaksi ja opiskelijaksi ottaminen.....	61
1.4.1. Opetuspaikka perusopetuksessa.....	62
1.4.2. Opiskelijaksi ottaminen ja yhteishaku	65
1.4.3. Sora-lainsäädäntö eli soveltumattomuuden ratkaisuja	71
1.5 Viranomaisten kautta esiin tulleet teemat	73
1.5.1. Aluehallintoviranomaiset.....	74
1.5.2. Eduskunnan oikeusasiamies.....	78
1.5.3. Yhdenvertaisuusvaltuutettu ja yhdenvertaisuus- ja tasa-arvolautakunta.....	82
1.5.4. Hallinto-oikeudet.....	86
2. YHDENVERTAISUUDEN TOTEUTUMINEN JA SYRJINNÄN ILMENEMINEN KOULUPOLULLA... 89	
2.1. Opinto-ohjaajille ja opettajille suunnatun kyselyn vastaajat.....	91
2.2. Yhdenvertaisuuden toteutuminen ja syrjinnän ilmeneminen opiskelijavalinnassa opettajien ja opinto-ohjaajien näkemänä	93
2.3. Yhdenvertaisuuden toteutuminen ja syrjinnän ilmeneminen opinto-ohjauksessa opettajien ja opinto-ohjaajien näkemänä	98
2.4. Yhdenvertaisuuden toteutuminen ja syrjinnän ilmeneminen opetuksessa, arviointissa ja oppimisympäristöissä opettajien ja opinto-ohjaajien näkemänä	102
2.4.1. Syrjinnän ilmeneminen opetustilanteissa opettajien ja opinto-ohjaajien näkemänä.....	107
2.4.2. Syrjintä työssäoppimisen ja työelämään tutustumisen yhteydessä opettajien ja opinto-ohjaajien näkemänä	110
2.4.3. Syrjinnän ilmeneminen oppimisen ja osaamisen arvioinnissa opettajien ja opinto-ohjaajien näkemänä.....	111
2.5. Yhdenvertaisuuden toteutuminen oppilaitoksen ilmapiirissä ja johtamisessa opettajien ja opinto-ohjaajien näkemänä	114
2.5.1. Yhdenvertaisuuden toteutuminen oppilaitoksen ilmapiirissä.....	114
2.5.2. Yhdenvertaisuuden toteutuminen oppilaitoksen johtamisessa.....	116
2.5.2.1 Syrjinnän esiintyminen henkilökunnan ja opiskelijoiden välillä	118
2.5.2.2. Syrjinnän esiintyminen henkilökunnan keskinäisissä suhteissa	121
2.5.2.3. Syrjinnän esiintyminen opiskelijoiden välillä.....	123

2.6.	Yhdenvertaisuutta edistävät käytännöt	
	opettajien ja opinto-ohjaajien mukaan	127
2.6.1.	Opiskelijavalintaan liittyvät yhdenvertaisuutta edistävät	
	hyvät käytännöt	128
2.6.2.	Opinto-ohjaukseen liittyvät hyvät käytännöt	128
2.6.3.	Opetukseen ja oppimisympäristöihin liittyvät hyvät	
	yhdenvertaisuutta edistävät käytännöt	130
2.6.4.	Oppilaitoksen ilmapiiriin ja asenteisiin liittyvät hyvät	
	yhdenvertaisuutta edistävät käytännöt	132
2.6.5.	Oppilaitoksen johtamiseen liittyvät yhdenvertaisuutta	
	edistävät hyvät käytännöt	134
2.7	Opinto-ohjaajakoulutuksen kautta välittyvä kuva	135
2.7.1	Case Itä-Suomen yliopisto.....	135
2.7.2	Case Haaga-Helia	137
2.8	Nuorten kokemukset yhdenvertaisuuden toteutumisesta opintopolulla ja	
	erityisesti opintojen ohjauksessa.....	138
2.8.1	Haastatellut nuoret eri vähemmistöryhmistä	138
2.8.2	Nuorten kokemukset ohjauksesta ja valintoihin ja	
	jatkosuunnitelmiin vaikuttaneista tekijöistä.....	140
2.8.2.1	Maahanmuuttajataustaiset nuoret	140
2.8.2.2.	Uskonnolliset vähemmistöt	145
2.8.3.3	Romaninuoret.....	146
2.8.2.4.	Saamelaiset nuoret	148
2.8.2.5.	Seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin kuuluvat nuoret ...	150
2.8.2.6.	Vammaiset nuoret	152
2.8.3.	Työelämään tutustuminen, työllistymisen tuki ja työelämään	
	siirtyminen nuorten näkemänä	159
3	POHDINTAA TULOKSISTA.....	169
3.1	Yhdenvertaisuuden toteutuminen koulutuspolulla.....	169
3.1.1	Ohjaus perusopetuksessa ja siirtyminen toiselle asteelle.....	171
3.1.2.	Yhdenvertaisuuden toteutuminen opetuksessa, ohjauksessa	
	ja oppimisympäristöissä	175
3.1.3	Yhdenvertaisuuden toteutuminen koulujen ja oppilaitosten	
	ilmapiirissä	179
3.1.4.	Opinto-ohjaaja- ja opettajakoulutuksen kautta välittyvä kuva	184
3.2.	Yhdenvertaisuuden edistäminen koulu- ja oppilaitosmaailmassa	185
LÄHTEET	192
Liite 1.	Kuvaus tutkimuksen toteutuksesta	201
Liite 2.	Kyselylomake	204

KUVAILULEHTI

10.4.2015

Julkaisija	Oikeusministeriö
Julkaisun nimi	SYRJINTÄ KOULUTUKSESSA Erityistarkastelussa kokemukset yhdenvertaisuuden toteutumises- ta opintojen ohjauksessa eri vähemmistöryhmiin kuuluvien nuorten osalta
Tekijät	Laura Jauhola ja Jukka Vehviläinen
Sarjan nimi ja numero	Oikeusministeriön julkaisu Selvityksiä ja ohjeita 21/2015
Asianumero	OM 2/021/2015
ISSN verkkojulkaisu	1798-7067
ISBN verkkojulkaisu	978-952-259-447-1
ISSN painettu	1798-7059
ISBN painettu	978-952-259-446-4
URN-tunnus	http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-259-447-1
Painopaikka ja -aika	Edita Prima Oy
Julkaisun jakelu	www.oikeusministerio.fi , www.yhdenvertaisuus.fi
Asia- ja avainsanat	Yhdenvertaisuus, syrjintä, koulutus, opintojen ohjaus
Tiivistelmä	Tutkimus on osa syrjinnän seurantajärjestelmää, jota sisäministe- riö koordinoi vuoteen 2014 ja oikeusministeriö vuoden 2015 alusta. Tavoitteena on ollut tuottaa tarkastelu syrjinnän ilmenemisestä ja yhdenvertaisuutta edistävästä toimenpiteistä koulutuksessa sekä empiirinen osio, jossa käsitellään erityisesti yhdenvertaisuuden toteutumista vähemmistöryhmiin kuuluvien nuorten opintojen ohjauksessa. Toimeksianto kattaa perusopetuksen (painopiste ylä- koulussa), ammatillisen peruskoulutuksen ja lukiokoulutuksen. Eri vähemmistöryhmiä ovat toimeksiannon mukaan ulkomaan kansalai- set ja syntyperältään ulkomaalaiset, vieraskieliset, uskonnolliset vähemmistöt, vammaiset, romanit, saamelaiset ja seksuaali- ja sukupuolivähemmistöt. Tutkimuksen aineisto perustuu aikaisem- piin tutkimuksiin ja selvityksiin, laillisuusvalvojalta ja hallinto-oi- keuksista koottuihin tietoihin, opettajille, oppilaanohjaajille ja opinto-ohjaajille suunnattuun valtakunnalliseen kyselyyn (N 414), asiantuntijahaastatteluihin ja tietopyyntöihin (N 40) ja eri vähem- mistöryhmiin kuuluvien nuorten haastatteluihin (N 20). Opintojen

ohjausta on tarkasteltu koko opintopolun kestävässä prosessina, joka toteutuu laajemmassa kouluyhteisössä. Tarkastelussa on huomioitu yhdenvertaisuuden toteutuminen opiskelijavalinnassa, oppilaanohjauksessa ja opinto-ohjauksessa, koulujen ja oppilaitosten opetuksessa, arvioinnissa ja oppimisympäristöissä mukaan lukien työelämään tutustuminen peruskouluissa ja työssäoppiminen ammatillisessa koulutuksessa. Lisäksi erikseen on tarkasteltu yhdenvertaisuuden toteutumista ilmapiirissä ja johtamisessa.

Tarkastelun painopiste alkaa yläkoulusta, mutta nuorten polkujen ohjaus alkaa jo siitä, kuinka kunta toteuttaa lähikouluperiaatetta vammaisten lasten kohdalla. Aineistossa teeman kannalta relevantteissa oikeusteiden ja laillisuusvalvojien tapauksista suuri osa liittyy joko vammaisen tai vahvaa erityistä tukea tarvitsevan lapsen opetuspaikkaa koskeviin tapauksiin. Koulujen ja oppilaitosten kyky tai halukkuus ottaa vastaan vammaisia nuoria nousivat esiin myös nuorten haastatteluissa. Muista opetushenkilöstön omista edellytyksistä riippumattomista teemoista yhdenvertaisuuden esteenä nousivat erityisesti esiin rakennusten esteettömyyskysymykset. Nämä saattavat rajoittaa opiskelumahdollisuuksia erityisesti ammatillisen koulutuksen puolella.

Kouluissa ja oppilaitoksissa tapahtuvassa ohjauksessa yhdenvertaisuutta estävänä tekijänä voidaan nähdä riittämättömät resurssit henkilökohtaisen ja yksilön vahvuuksia tukevan ohjauksen antamiseen. Vähemmistöryhmien erityistarpeiden huomioimisessa ohjauksessa on kehitettävää, mutta erityistä huomiota tulisi aineiston perusteella kohdistaa yleisemmin opetuksen, monipuolisten opetus- ja arviointimenetelmien hyödyntämiseen. Erityisesti maahanmuuttajien kieliongelmiin huomiointi opetuksessa mutta myös sen vaikutus arviointiin on huolenaihe, joka nousi esiin opettajien ja opinto-ohjaajien aineistossa. Osaaminen ja resurssit erityisen tuen tarjoamiseen jakaantuvat epätasaisesti, mikä vaikuttaa erityistä tukea tarvitsevien ja vammaisten nuorten saamaan opetukseen ja tukeen jossain määrin kaikissa koulutusmuodoissa. Erityisesti lukioissa kaivattiin lisää tämän aihealueen osaamista. Lukioihin kaivattiin myös lisää koulutusten nivelvaiheen yhteistyötä perusopetuksen kanssa, vaikka kehitettävää on paikoin vielä ammatillisen koulutuksen puolellakin. Yksi selkeä kehittämisen kohde on työnantajayhteistyö. Syrjintä työelämään tutustumisen yhteydessä perusopetuksessa ja työssäoppimisen yhteydessä ammatillisessa koulutuksessa on kyselyn perusteella varsin yleistä. Työnantajat ovat kieltäytyneet ottamasta erityisesti maahanmuuttajataustaisia nuoria ja romaneita, mutta syrjintä on kohdistunut myös vammaisiin nuoriin, joilla haasteet kasvavat työllistymisen vaiheessa.

Aineiston perusteella selkeä kehittämisen kohde on koulujen ja oppilaitosten ilmapiiri, joka voi olla yhdenvertaisuuden toteutumisen esteenä. Henkilöstön omien asenteiden ja ennakkoluulojen nähtiin osin vaikuttavan siihen, ettei opiskelijoiden oppimista tueta tasa-arvoisesti. Asteet voivat ilmetä vähättelynä, kireämpänä tai löysempanä mutta joka tapauksessa eriarvoistavana kohteluna. Tämä kohdistuu erityisesti romaneihin ja maahanmuuttajiin. Syrjintää ilmenee henkilöstön näkemänä opiskelijoiden keskinäisissä

suhteissa varsin runsaasti, mitä voidaan pitää odotettuna, mutta mikäli siihen puuttumisen keinoja ja yhdenvertaisuuden ilmapii-riä tukevaa ennaltaehkäisevää toimintaa ei tueta, kiusaamisella on laajoja seurauksia.

Aineiston perusteella kyselyn vastaajat voidaan jakaa karkeasti kolmeen joukkoon. Yhdessä ryhmässä tiedostetaan yhdenvertaisuusteemoja, koulut ja oppilaitokset huolehtivat yhdenvertaisuuden toteutumisesta, ja vastaajat ovat varsin tyytyväisiä. Toisen joukon vastaajat ovat havainneet epäkohtia ja tuoneet esiin huolensa yhdenvertaisuudesta. Kolmas ja pienin joukko ei tiedosta yhdenvertaisuusteemoja, aihe nähdään liian kapeana tai vastaaja on asenteellinen eli on tuonut esiin omia yhdenvertaisuuden vastaisia tai (piilo)rasistisia ajatuksiaan. Käytännössä eri profiilit voivat vaihdella eri teemojen kohdalla, ja siksi eri syrjäntäperusteita koskevan koulutuksen ja yhdenvertaisuussuunnittelun tulisi koskea koko kouluyhteisöä ja nuorten osallisuus siinä tulisi varmistaa. Vaikka yhdenvertaisuusasiat tiedostettaisiinkin tärkeiksi, niistä ei vastaajien mukaan puhuta tarpeeksi eikä syrjinnän ilmoitus- tai seurantakanavia aina tunnisteta. Henkilöstön koulutus yhdenvertaisuusteemoihin nähtiin vähäiseksi ja sitä kaivattiin lisää.

Yhdenvertaisuussuunnittelu tulee vuoden 2015 alussa (siirtymäajan jälkeen) pakolliseksi peruskouluihin ja toiselle asteelle. Sen lisäksi yhdenvertaisuusteemat pitäisi tulosten perusteella sisällyttää osaksi ohjaajien, opettajien ja muiden ammattiryhmien osaamistarpeen tunnistamista ja täydennyskoulutusta. Opettajien valmiu-teen ja osaamiseen toteuttaa yksilöllisiä ja monipuolisia opetusjärjestelyjä ja opetus- ja arviointimenetelmiä erilaisille oppijoille tulisi kiinnittää enemmän huomiota sekä varmistaa henkilöstön osaaminen täydennyskoulutuksella. Myös opiskelijoiden riittävään henkilökohtaiseen ohjaukseen ja monipuolisen kuvan tarjoamiseen eri ammattiteista ja vaihtoehtoista tulisi varata riittävät resurssit. Syrjinnän vaarassa olevien nuorten tukemiseen työelämäyhteistyössä tulisi kiinnittää erityistä huomiota ja työelämäyhteistyössä tulisi valmentaa työnantajia ohjaamaan ja kohtaamaan erilaisia oppijoita. Lisäksi opettaja- ja opinto-ohjaajakoulutuksessa tulisi varmistaa, että myös eri vähemmistöryhmien yhdenvertaisuuskysymykset huomioidaan osana opetussuunnitelmaa.

PRESENTATIONSBLAD



10.4.2015

Utgivare	Justitieministeriet
Publikationens namn	DISKRIMINERING I UTBILDNING Särskild granskning av erfarenheter om hur likabehandling förverkligas i studiehandledningen för ungdomar som tillhör olika minoritetsgrupper
Författare	Laura Jauhola och Jukka Vehviläinen
Publikationsseriens namn och löpande nummer	Justitieministeriets publikationer Utredningar och anvisningar 21/2015
Ärendenummer	OM 2/021/2015
ISSN elektronisk publikation	1798-7067
ISBN elektronisk publikation	978-952-259-447-1
ISSN tryckt	1798-7059
ISBN tryckt	978-952-259-446-4
URN	http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-259-447-1
Förläggare	Edita Prima Ab
Distribution	www.oikeusministerio.fi , www.equality.fi
Ämnes- och nyckelord	Likabehandling, diskriminering, utbildning, studiehandledningen
Sammanfattning/referat	Undersökningen är en del av uppföljningssystemet för diskriminering, som inrikesministeriet samordnade fram till 2014 och justitieministeriet från början av 2015. Syftet har varit att producera en översikt av förekomsten av diskriminering och åtgärder inom utbildningen som främjar likabehandling samt en empirisk forskningssektion om hur likabehandling förverkligas i studiehandledningen för ungdomar som tillhör minoriteter. Undersökningen täcker den grundläggande utbildningen (tyngdpunkt i högstadiet), den yrkesinriktade grundutbildningen och gymnasieutbildningen. De minoritetsgrupper som avses i uppdragsbeskrivningen är utländska medborgare och personer med utländsk härkomst, personer med ett främmande språk som modersmål, handikappade, romer, samer och personer som hör till religiösa eller sexuella minoriteter eller könsminoriteter. Forskningsmaterialet grundar sig på tidigare un-

dersökningar och utredningar, uppgifter som samlats in från laglighetsövervakarna och förvaltningsdomstolarna, den nationella enkäten till lärare, elevhandledare och studiehandledare (N 414), expertintervjuer och begäran om upplysningar (N 40) och intervjuer av ungdomar som tillhör de olika minoritetsgrupperna (N 20). I undersökningen granskar man studiehandledning som en process som pågår under hela studievägen och ur ett helhetsperspektiv, dvs. att processen sker i en mer omfattande skolgemenskap. I undersökningen har man iakttagit hur likabehandling förverkligas vid antagning av studerande, vid elevhandledning och studiehandledning, i skolornas och läroanstaltens undervisning, i bedömningen och inlärningsmiljöerna, inklusive den praktiska arbetslivsorienteringen i grundskolan och lärande i arbete inom yrkesutbildningen. I undersökningen ingår också en separat del som granskar hur principen om likabehandling fullföljs i skolans eller läroanstaltens allmänna atmosfär och ledning.

Undersökningen fokuserar på studievägen från högstadiet och uppåt, men de ungas studievägar påverkas redan av hur kommunen fullföljer principen om närskola när det gäller handikappade barn. En stor del av de fall i materialet som har samband med rättsvägarna och laglighetsövervakarna och som är relevanta med tanke på temat är fall som gäller undervisningsplatser för antingen handikappade barn eller barn med stort behov av specialstöd. Skolornas och läroanstaltens förmåga eller villighet att ta emot handikappade unga fick uppmärksamhet också i intervjuerna med de unga. Inom temat av undervisningspersonalen oberoende hinder för likabehandling lyfts i undersökningen fram framför allt byggnadernas fysiska tillgänglighet. Brister i den fysiska tillgängligheten kan begränsa studiemöjligheterna i synnerhet inom yrkesutbildningen.

Otillräckliga resurser att ge individuell handledning och handledning som stöder individuella styrkor kan ses som ett hinder för förverkligandet av likabehandling vid handledningen i skolor och läroanstalter. Utveckling behövs när det gäller att beakta minoritetsgruppernas särskilda handledningsbehov, men materialet pekar på att särskild uppmärksamhet bör ägnas åt att dra större nytta av undervisningen och mångsidiga undervisnings- och bedömningsmetoder. Beaktandet av invandrarnas språksvårigheter i undervisningen men också dess inverkan på bedömningen väckte oro bland lärarna och studiehandledarna. Kompetensen och resurserna att ge särskilt stöd fördelas ojämnt, vilket har en viss inverkan på undervisningen och stödet till handikappade unga och unga med behov av särskilt stöd inom alla former av utbildning. Behovet av kompetens inom detta område var särskilt stort i gymnasierna. Ökat samarbete mellan utbildningsstadierna vid övergången från grundskolan önskades framför allt i gymnasierna, men viss utveckling behövs också inom yrkesutbildningen. Samarbetet med arbetsgivarsidan är ett klart utvecklingsmål. Ur enkäten framgår att diskriminering förekommer rätt ofta i samband med praktisk arbetslivsorientering inom den grundläggande utbildningen och vid lärande i arbete inom yrkesutbildningen. Arbetsgivarna har vägrat att ta emot särskilt romer och unga med invandrabakgrund, men diskriminering

förekommer också mot handikappade unga för vilka utmaningarna växer vid övergången från utbildningsvärlden till arbetsmarknaden.

På basis av materialet är atmosfären i skolorna och läroanstalterna ett tydligt utvecklingsmål, eftersom den kan hindra förverkligandet av likabehandling. Personalens attityder och fördomar sågs delvis medverka till att studerande inte får jämlikt stöd för sitt lärande. Attityderna syns som ojämnt bemötande, t.ex. som nedlåtande, strängare eller slappare behandling. I synnerhet romer och invandrare möter denna typ av diskriminering. Personalen ser att det förekommer mycket diskriminering studerande emellan, vilket i och för sig kunde förväntas, men utan åtgärder för att ingripa mot detta och förebyggande verksamhet för att stödja en atmosfär som främjar likabehandling får mobbningen omfattande konsekvenser.

På basis av materialet kan enkätens deltagare kategoriseras i tre grupper. Personer i den första gruppen är medvetna om teman som gäller likabehandling, skolorna och läroanstalterna ser till att likabehandling förverkligas och enkätens deltagare är mycket nöjda. I den andra gruppen har deltagarna lagt märke på missförhållanden och fört fram sin oro i fråga om likabehandling. Personer i den tredje och minsta gruppen är inte medvetna om likabehandlingsteman, de har en snäv infallsvinkel på ärendet eller uppvisar fördomar, dvs. deltagaren har fört fram tankar som strider mot principerna om likabehandling eller är smygrasistiska eller rasistiska. I praktiken kan dessa deltagarprofiler växla från tema till tema och därför är det viktigt att utbildning som gäller olika diskrimineringsgrunder och likabehandlingsplanering riktas till hela skolkommunen och att man säkerställer ungas delaktighet i verksamheten. Trots att likabehandlingsfrågor ses som viktiga, anser deltagarna att dessa frågor inte behandlas tillräckligt mycket och att man inte alltid har kunskap om hur diskriminering kan anmälas eller uppföljas. Deltagarna ansåg att personalens utbildning i likabehandlingsfrågor var otillräcklig och önskade mera utbildning inom området.

Från och med början av 2015 (efter en övergångsperiod) ska alla grundskolor och andra stadiets läroanstalter upprätta en likabehandlingsplan. På basis av enkätens resultat är det skäl att foga likabehandlingsfrågor till identifieringen av kompetensbehov inom utbildningen och fortbildningen för handledare, lärare och övriga yrkesgrupper. Större uppmärksamhet ska ägnas åt lärarnas förmåga och kompetens att ordna undervisning och använda undervisnings- och bedömningsmetoder på individuella och mångsidiga sätt för olika inlärartyper och personalens kompetens ska säkerställas genom kompletterande utbildning. Tillräckliga resurser ska dessutom allokeras till att studerande får tillräcklig individuell handledning och en mångsidig uppfattning om olika yrken och alternativ. Särskild uppmärksamhet ska fästas vid att i samarbete med arbetslivet ge stöd till unga som löper risk för diskriminering. Dessutom ska man i samarbetet med arbetslivet utbilda arbetsgivare att handla och bemöta olika inlärartyper. Inom lärar- och studiehandledarutbildningen ska man också säkerställa att likabehandlingsfrågor som gäller olika minoritetsgrupper tas in i undervisningsplanen.

DESCRIPTION

10.4.2015

Published by	Ministry of Justice, Finland
Name of publication	DISCRIMINATION IN EDUCATION With special focus on experiences of the realisation of equality in study guidance provided to young people belong to different minority groups
Authors	Laura Jauhola and Jukka Vehviläinen
Name of series and number of publication	Publications Reports and guidelines 21/2015
Reference number	OM 2/021/2015
ISSN electronic version	1798-7067
ISBN electronic version	978-952-259-447-1
ISSN print	1798-7059
ISBN print	978-952-259-446-4
URN identifier	http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-259-447-1
Printed by (place and time)	Edita Prima Ltd
Distribution and sales	www.oikeusministerio.fi , www.equality.fi
Keywords	Equality, discrimination, education, study guidance
Abstract	The study is a part of discrimination monitoring system which the Ministry of the Interior coordinated until the end of 2014 and the Ministry of Justice from the beginning of 2015. The aim has been to provide an analysis of the occurrence of discrimination and measures furthering equality in education, as well as an empirical section which deals, in particular, with the realisation of equality in study guidance provided to young people belong to minority groups. The commission covers basic education (focus on secondary school, grades 7 to 9), vocational upper secondary education and training and general upper secondary education. According to the commission, various minority groups consist of foreign citizens and persons of foreign origin, persons whose native language is neither Finnish nor Swedish, religious minorities, disabled persons, Romanies, Sami people and sexual and gender minorities. The material for the study is based on earlier studies and reports, on data compiled from legality supervisors and administrative courts, on a national survey (N 414) targeted at teachers, pupil counsellors,

study counsellors, on interviews of experts and requests for information (N 40) and on interviews of the young people belonging to various minority groups (N 20). Study guidance has been analysed as a process lasting for the duration of the study path, which is realised in the wider school community. The analysis takes into account realisation of equality in student selection, in pupil counselling and study guidance in provided by schools and educational institutions, assessments and learning environments, including familiarisation with working life in comprehensive schools and on-the-job learning in vocational education and training. Realisation of equality has also been analysed separately in the general atmosphere and in leadership and management.

The focus of the analysis begins in secondary school, but guidance of the paths of young people begins in the manner by which the municipality implements the principle of the neighbourhood school with respect to disabled children. With respect to cases of legal processes and supervisors of legality relevant to the theme in the material the majority involved either incidents concerning the school place of a child who is disabled or who requires considerable special support. The ability and desire of schools and educational institutions to accept disabled young people emerged also in the interviews of young persons. Other obstacles to equality independent of the requirements of teaching staff were accessibility issues. This may limit possibilities to study, especially in upper secondary vocational education and training.

Insufficient resources for providing guidance supporting personal and individual strengths can be seen as a factor preventing equality in guidance in schools and educational institutions, There is room for development in taking the special needs of minority groups into account in guidance and counselling but, based on the material, special attention should be directed to utilising more generally teaching and a wide range of teaching and assessment methods. A cause for concern that emerged in the material regarding teachers and study counsellors involved not only the language problems of immigrants, in particular, but also the impact on assessment. Know-how and resources in providing special support are distributed unevenly, which affects the teaching and support received by young people to some extent in all forms of education. Competence in this area was required in upper secondary schools especially. Co-operation was desired between upper secondary schools and basic education, although a great deal also remains to be developed in upper secondary vocational education as well. One clear area needing improvement is employer co-operation. On the basis of the survey, discrimination in conjunction with familiarisation with working life in basic education and in on-the-job training in upper secondary education and training was fairly widespread. Employers have refused to accept, in particular, young people of immigrant origin and Romanians, but discrimination has also affected disabled young people, for whom challenges increase at the stage of seeking employment.

On the basis of the material, a clear area requiring development is the climate in schools and educational institutions, which may constitute an obstacle to the realisation of equality. The attitudes and prejudices of staff were also viewed as contributing to failure in providing equal support to student learning. Attitudes may manifest themselves as devaluing, stricter or more lenient treatment, which in any case places the individuals concerned in an unequal position. This affects Romanians and immigrants in particular. Discrimination is manifested, as seen by staff, in the mutual relations of the students to a considerable extent. This can be considered expected, but if methods of intervening and supporting an atmosphere of equality are not supported, potential bullying can have wide consequences.

On the basis of the material, the respondents can be divided roughly into three groups. One group is aware of equality themes; the schools and educational institutions ensure that equality is implemented and the respondents are fairly satisfied. The respondents in the second group have observed discrimination and have expressed their concern about equality. The third and smallest group are not aware of equality themes; the subject is viewed as too narrow or the respondent is prejudiced, in other words has revealed his or her own anti-equality or (hidden) racist thoughts. In practice, different profiles can vary with respect to different themes, and therefore education and equality planning in respect of discrimination should concern the entire school community and the participation of young people should be ensured. Even if it was realised that equality issues are important, the issues were not addressed sufficiently, according to the respondents, nor were notification or consequence channels regarding discrimination always recognised. The respondents considered that staff training in equality themes to be inadequate and more training was desired.

Equality planning will become compulsory at the beginning of 2015 (after a transition period) in comprehensive schools and in second degree education. In addition, on the basis of the results, equality themes should be included as part of identification of competence needs and the continuing education of counsellors, teachers and other professional groups. More attention should be paid to the readiness and competence of teachers to realise individual and wide-ranging teaching arrangements and teaching and assessment methods for different learners. The competence of staff should also be ensured through continuing education. Sufficient resources for adequate personal guidance and provision of a comprehensive picture of different occupations and options should be allocated. Particular attention should be given to supporting young people at risk of discrimination in the working life community, and this community should prepare employers to guide and encounter different types of learners. In addition, teacher and study guidance training should ensure that the equality issues of various minority groups, too, should be taken into account as part of the curriculum.

JOHDANTO

Tutkimus on toteutettu osana sisäministeriön asettaman syrjinnän seurantaröhmän seurantajärjestelmää. Tavoitteena on ollut tuottaa tarkastelu syrjinnän ilmenemisestä ja yhdenvertaisuutta edistävästä toimenpiteistä koulutuksessa sekä empiirinen osio, jossa käsitellään erityisesti yhdenvertaisuuden toteutumista vähemmistöryhmiin kuuluvien nuorten opintojen ohjauksessa. Toimeksiänto kattaa perusopetuksen (painopiste yläkoulussa), ammatillisen peruskoulutuksen ja lukio-koulutuksen. Eri vähemmistöryhmiä ovat toimeksiänton mukaan ulkomaan kansalaiset ja syntyperältään ulkomaalaiset, vieraskieliset, uskonnolliset vähemmistöt, vammaiset, romanit, saamelaiset ja seksuaali- ja sukupuoliwähemmistöt.

Tutkimuksen tavoitteena oli toimeksiänton mukaisesti:

- Koota kattavaa tietoa syrjinnän ilmenemisestä koulutuksessa (yläkoulut, lukiot ja ammatilliset oppilaitokset) ja niistä toimenpiteistä, jotka kohdistuvat koulutuksen yhdenvertaisuuden edistämiseen. Tutkimuksessa tehdään nykytilan kartoitus syrjinnän ilmenemisen muodoista ja torjunnan keinoista. Painopisteenä ovat opinto-ohjauksen yhdenvertaisuusvaikutukset.
- Selvittää eri vähemmistöryhmiin kuuluvien nuorten (14-29-vuotiaat) kokemuksia opinto-ohjauksen yhdenvertaisuusvaikutuksista sekä opinto-ohjauksen ja opettajien antaman ohjauksen vaikutuksista jatko-opintoihin ja työmarkkina-asemaan liittyviin valintoihin. Tässä keskeisiä ovat kokemukset eri vähemmistöihin liittyvien ennakko-odotusten vaikutuksista ohjauksen sisältöön. Tutkimuksessa kartoitetaan pääasiassa haastatteluaineistojen avulla ohjauksen kokemuksellista laatua yhdenvertaisuuden ja tasa-arvoisuuden näkökulmasta; onko ohjaus tasa-arvoista ja tuottaako se yhdenvertaisia mahdollisuuksia? Vai ovatko vähemmistöt ”rakenteellisesti altavastaaajia” jo lähtövaiheessa?
- Selvittää opettajien ja opinto-ohjaajien näkemyksiä ohjauksen yhdenvertaisuudesta ja sen vaikutuksista. Aineistoa täydennetään opinto-ohjaajien kouluttajien näkemyksillä ja opetushallinnon viranomaisten haastatteluilla.
- Analysoida esitettyjä tietoja, käsitellä eroja eri syrjintäperusteiden ja opinto-ohjauksen osalta ja vertailla tilannetta eri koulutusmuodoissa ja -asteilla sekä erityyppisissä asuinympäristöissä.
- Tuottaa suosituksia koulutuksessa ilmenevän syrjinnän seurannan ja opinto-ohjauksen kehittämiseksi.

Tutkimus käynnistettiin keväällä 2014 sisäministeriön toimeksiannosta tarjousmenettelyn kautta, ja tutkimussuunnitelma hyväksyttiin kesäkuussa 2014 syrjinnän seurantaryhmässä, joka on myös kommentoinut alustavia tuloksia marraskuussa 2014. Tutkimuksen aineisto perustuu 1) aikaisempiin tutkimuksiin ja selvityksiin, 2) laillisuusvalvojilta ja hallinto-oikeuksista koottuihin tietoihin, 3) opettajien ja opinto-ohjaajien parissa toteutettuun valtakunnalliseen kyselyyn sekä 4) eri asiantuntijoiden ja 5) vähemmistöryhmiin kuuluvien nuorten haastatteluihin. Tutkimuksen toteuttivat Laura Jauhola Owl Group Oy:stä ja Jukka Vehviläinen Dialog:ista (erityisesti www-kyselyaineiston osalta). Työtä on ohjannut tilaajan edustajana ylitarkastaja Nexhat Beqiri.

Opinto-ohjaus määriteltiin toimeksiannossa opettajien ja opinto-ohjaajien antamaksi ohjaukseksi aine- ja jatkokoulutusvalintoja koskevissa asioissa. Ohjausta tulee kuitenkin tarkastella koko opintopolun kestävässä prosessina. Ohjaus toteutuu laajemmassa kouluyhteisössä, ja oppilaan omaan käsitykseen vahvuuksista ja kiinnostuksen kohteista vaikuttavat niin oppilaitoksen ilmapiiri (esim. syrjintäkokemukset ja saatu tuki) kuin myös opetukseen, oppimisympäristöihin ja arviointiin liittyvät tekijät. Jos ohjaus tyypistetään yksilö- tai ryhmämuotoiseksi ohjaukseksi, jota antaa opinto-ohjaaja tai opettaja, jätetään huomioimatta keskeisiä tekijöitä, jotka voivat vaikuttaa siihen, miten nuoret muodostavat käsityksensä esimerkiksi omasta osaamisestaan ja asettavat tavoitteita itselleen. Siten ilmapiiriä, opetusta, oppimisympäristöjä ja arviointia koskevat luvut ovat kytköksissä myös opinto-ohjausta koskevaan lukuun. Niin opinto-ohjaajille ja opettajille suunnatussa kyselyssä kuin nuorten haastatteluissa on kartoitettu yhdenvertaisuuden toteutumista ja kokemuksia syrjinnän ilmenemisestä laajemmin kuin miten toimeksianto olisi voitu suppeimmillaan ymmärtää. Tutkimuksessa ei niinkään paneuduta ohjauksen palvelujärjestelmään, vaan tulokulma on kouluissa ja oppilaitoksissa tapahtuvassa opetuksessa ja ohjauksessa.

Tulosten tulkinnan kannalta on hyvä tuoda esiin, että haastattelut tulisi ymmärtää tapaustutkimusten luonteisina, sillä jokaisella nuorella on oma ainutlaatuinen tarina. Haastattelut on toteutettu siten, että nuori on valikoitunut haastatteluun jonkin vähemmistöryhmän edustajana ja että teemoja on pyritty tarkastelemaan tästä vähemmistönäkökulmasta. Vähemmistönäkökulma on oleellinen tekijä silloin, kun nuori on kokenut sen vaikuttaneen hänen yhdenvertaiseen kohteluunsa ja mahdollisuuksiinsa tai jos valintoihin liittyvissä tekijöissä on tunnistettavissa rakenteellista tai suoraa syrjintää.

Raportti etenee siten, että ensimmäisessä osassa kootaan yhteen tietoa syrjinnän ilmenemisestä tai yhdenvertaisuutta edistävästä tai estävästä tekijöistä koulutuksessa eri vähemmistöryhmien näkökulmasta. Aineistona on käytetty aikaisempia tutkimuksia ja selvityksiä, laillisuusvalvojien kertomuksia ja hallinto-oikeuksien päätöksiä. Toisessa osassa tarkastellaan yhdenvertaisuuden toteutumista ja syrjinnän ilmenemistä koulutuspolulla opettajille ja opinto-ohjaajille suunnatun kyselyn pohjalta sekä nuorten kokemuksia yhdenvertaisuuden toteutumisesta oppilaan- ja opinto-ohjauksessa ja laajemmin koulutuspolulla. Lisäksi tuodaan esiin opinto-ohjaajakouluttajien haastattelujen tapauskuvaukset. Kolmannessa kommentaari-osassa tuodaan yhteen tulokset ja esitetään kehittämissuosituksia yhdenvertaisuuden edistämiseksi koulutuksessa.

Kiitos kaikille haastatelluille ja tiedonkeruuseen vaikuttaneille asiantuntijoille, kyselyyn vastanneille opettajille, oppilaanohjaajille ja opinto-ohjaajille, AOJ:lle ja Sopo ry:lle yhteistyöstä kyselyn välittämisessä. Erityiskiitos vielä kaikille tutkimukseen osallistuneille upeille nuorille.

OSA I: TIETOA SYRJINNÄN ILMENEMISESTÄ KOULUTUKSESSA JA YHDENVERTAISUUS-TOIMENPITEISTÄ

1 SYRJINNÄN JA YHDENVERTAISUUDEN ULOTTUVUUKSIA KOULUTUKSESSA

Syrjintä loukkaa yhteiskunnan keskeisiä arvoja ja tasa-arvon toteutumista mutta ennen kaikkea yksilöä ja perustuslain turvaamia oikeuksia ihmisarvon loukkaamattomuuteen. Syrjintä on kielletty Suomen perustuslaissa, yhdenvertaisuuslaissa ja muussa lainsäädännössä sekä lukuisissa kansainvälisissä sopimuksissa. Syrjimättömyyden ja tasa-arvon ajatukset sisältyvät implisiittisesti ihmisoikeuksien määrittelymään. Kaikille kuuluva oikeus tasa-arvoiseen kohteluun lain edessä ja suoja syrjintää vastaan toimivat perustana universaaleille ihmisoikeuksille. Syrjinnän kieltö on myös kansallisten oikeusjärjestelmien olennainen osa, sillä sen tavoitteena on estää mielivaltaisuus päätöksenteossa ja siten vahvistaa päätöksenteon ennustettavuutta ja asianosaisten osallisuutta siinä. Syrjintä merkitsee uhrin yhtäläisen ihmisarvon kiistämistä, ja syrjivällä käytöksellä on aina kaksinkertainen kielteinen vaikutus: teolla riistetään jokin uhrille kuuluva oikeus, palvelu tai muu oikeushyvä, samalla kun hänen identiteettiään loukataan perustavanlaatuisella tavalla. (Makkonen 2003.)

Suomen perustuslaissa (731/1999) yhdenvertaisuuden periaate viittaa sekä syrjinnän kieltöön että ihmisten yhdenvertaisuuteen lain edessä. Yhdenvertaisuuden vaatimus on sisällytetty yhdenvertaisuuslain lisäksi rikoslakiin (578/1995) ja lakiin naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta (609/1986). Tutkimuksessa yhdenvertaisuudella viitataan erityisesti yksilön perustuslaillisiin ja yhdenvertaisuuslaissa täsmennettyihin oikeuksiin. Suomen perustuslain (731/1999, 16 §) mukaan jokaisella on oikeus maksuttomaan perusopetukseen. Oppivelvollisuudesta säädetään lailla. Julkisen vallan on turvattava jokaiselle yhtäläinen mahdollisuus saada kykujensä ja erityisten tarpeidensa mukaisesti myös muuta kuin perusopetusta sekä kehittää itseään varattomuuden sitä estämättä. Perustuslain mukaan (6 §) ihmiset ovat yhdenvertaisia lain edessä, eikä ketään saa ilman hyväksyttävää perustetta asettaa

eri asemaan sukupuolen, iän, alkuperän, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, terveydentilan, vammaisuuden tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella. Lapsia on kohdeltava tasa-arvoisesti yksilöinä, ja heidän tulee saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin kehitystään vastaavasti. Lisäksi pykälä sisältää vaatimuksen sukupuolten välisen tasa-arvon edistämisestä.

Yhdenvertaisuuslaissa (21/2004) on erikseen kuvattu, mitä syrjinnällä tarkoitetaan. 1.1.2015 voimaan tulevassa uudistetussa laissa (1325/2014) määrittelyä on vielä täsmennetty. Niin uuden kuin vuoden 2004 lainkin mukaan syrjinnän käsite pitää sisällään välittömän ja välillisen syrjinnän, häirinnän sekä ohjeen ja käskyn syrjiä. Välitön syrjintä merkitsee sitä, että toista kohdellaan epäsuotuisammin kuin toista vertailukelpoisessa tilanteessa. Välillinen syrjintä näyttäytyy yhdenvertaisuuslain mukaan tilanteena, jossa näennäisesti puolueeton säännös, peruste tai käytäntö saattaa jonkun erityisen epäedulliseen asemaan muihin vertailun kohteena oleviin nähden, paitsi jos säännöksellä, perusteella tai käytännöllä on hyväksyttävä tavoite ja tavoitteen saavuttamiseksi käytetyt keinot ovat asianmukaisia ja tarpeellisia. Häirintää on henkilön tai ihmisryhmän arvon ja koskemattomuuden tarkoituksellinen tai tosiasiallinen loukkaaminen siten, että luodaan uhkaava, vihamielinen, halventava, nöyryyttävä tai hyökkäävä ilmapiiri. Neljäs syrjinnän muoto koskee ohjetta tai käskyä syrjiä. Yhdenvertaisessa koulutuksessa tulee ottaa huomioon opiskelijan yksilölliset tarpeet, joihin voidaan vastata erityisjärjestelyin. Yhdenvertaisuuslaki mahdollistaa erityistoimenpiteitä, joiden tavoitteena on tosiasiallisen yhdenvertaisuuden saavuttaminen syrjinnästä johtuvien haittojen ehkäisemiseksi tai lievittämiseksi (positiivinen erityiskohtelu). Laissa on myös erikseen kohta vammaisen henkilön työllistymis- ja kouluttautumisedellytysten parantamiseksi, jolloin koulutuksen järjestäjän on tarvittaessa ryhdyttävä kohtuullisiin toimiin vammaisen henkilön pääsemiseksi työhön tai koulutukseen. Uuden yhdenvertaisuuslain mukaan kohtuullisten mukautusten laiminlyönti on myös määritelty syrjinnäksi. Laissa on huomioitu vammaisten henkilöiden oikeuksia koskeva YK:n yleissopimus, jonka Suomi on parhaillaan ratifioimassa.

Koulutuksen yhdenvertaisuuden toteutumista voidaan edistää lainsäädännöllä sekä informaatio- ja resurssiohjauksella (ks. esim. Mahlamäki et al. 2013). Yhdenvertaisuuden vaade näkyy koulutusjärjestelmämme rakenteissa eri tasoilla. Se on sisällytetty osin lainsäädäntöön, opiskelijoiden oikeuksiin, opetukseen, koulutuksen järjestäjän vastuisiin ja velvollisuuksiin, opetussuunnitelmiin ja tutkinnon perusteisiin. Yhdenvertaisuuden toteutumista ohjataan niin oppilas- ja opiskelijahuollon kuin opetuksen järjestämisen tasoilla. Yhdenvertaisuuden turvaaminen on sisällytetty eri tasoilla perusopetuslakiin, lukiolakiin ja lakiin ammatillisesta perus-

koulutuksesta. Tarkempia koulutuksen toteutusta ohjaavia määräyksiä ja ohjeita sivutaan selvityksen eri osissa. Tutkimuksen tekohetkellä on käynnissä varsin erityinen vaihe siinä mielessä, että perusopetuksen opetussuunnitelmia ollaan uudistamassa, lukiokoulutuksen uudesta tuntijaosta on juuri päätetty ja ammatillisen koulutuksen ja nivelvaiheiden koulutusten lainsäädäntöä ollaan kehittämässä yhtäaikaaisesti. Samaan aikaan on käynnissä myös esimerkiksi tasa-arvo- ja yhdenvertaisuuslainsäädännön uudistaminen. Toisaalta viime aikoina säädettyjä opiskelijoiden yhdenvertaisuuteen vaikuttavia uudistuksia ollaan vielä viemässä käytäntöön, keskeisimpänä oppilas- ja opiskelijahuoltolaki. Kaikkien lakien valmistelussa tulee arvioida niiden yhdenvertaisuusvaikutuksia, mutta käytännön toteutusta, tulkintoja ja käytössä olevien resurssien yhteisvaikutuksia voidaan arvioida vasta jälkikäteen. Koulutuspoliittisilla linjauksilla voidaan myös esimerkiksi määritellä ja luoda toimintaedellytyksiä, joiden puitteissa nuoren vamma on joko opetuksen järjestämistä määrittelevä tekijä tai sitten ominaisuus, joka voidaan ottaa huomioon yleisopetuksessa jo pelkästään esimerkiksi huomioimalla esteettömyystekijöitä.

Syrjinnän vaikutukset näkyvät hyvin monella tavalla. Oppilaitosten myönteinen ilmapiiri eli asenteellinen esteettömyys on myös koulutuksen läpäisyä edistävä tekijä (ks. esim. Vehviläinen ja Koramo 2014). Havaintoja eri vähemmistöryhmi- en näkökulmasta on tuotu esiin tutkimuksissa, joita esitellään jäljempänä. Siten syrjinnällä ja eriarvoistavalla kohtelulla on vaikutusta paitsi yksilön tasolla myös taloudellisesti pitkittyneiden tai keskeytyneiden koulutuspolkujen ja sosiaalisen eriarvoistumisen kautta. Ihmisarvoon liittyvien näkökantojen ja koulutuksellisesta syrjäytymisestä syntyvien kustannusten lisäksi vähemmistökysymykset ovat yhteiskunnallisesta näkökulmasta myös turvallisuuspoliittinen kysymys: yhteiskunnan eri kerrostumiin kuuluvien yksilöiden yhdenvertaisuus ja eri ryhmien välisten hyvien suhteiden edistäminen nähdään kansallisen yhtenäisyyden ja turvallisuuden keskeisinä lähtökohtina (Makkonen 2003). Toisaalta yhteiskunnan yleinen ilmapiiri voi myös politisoida eri vähemmistöryhmiin kuulumisen, mikä voi heijastua niin koulutusjärjestelmään kuin yksittäisten nuorten eri tahoilta saamaan kohteluun.

Oppilaan ja opiskelijan oikeudesta turvalliseen opiskeluympäristöön on määrätty perusopetuslaissa, lukiolaissa ja laissa ammatillisesta peruskoulutuksesta. Käytännössä opetuksen tai koulutuksen järjestäjän tulee huolehtia opiskelijoiden suojaamisesta väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä sekä toimeenpanna asiaa koskeva suunnitelma ja valvoa sen noudattamista ja toteutumista. Lisäksi velvollisuuksiin kuuluu tehdä suunnitelma kurinpitokeinojen käyttämisestä ja niihin liittyvistä menettelytavoista. Ammatillisia oppilaitoksia ja lukioita on velvoittanut myös tasa-arvolain mukainen toiminnallinen tasa-arvosuunnitelma, joka tähtää oppilaitoksen

toiminnan kehittämiseen, minkä lisäksi on suositeltu tehtäväksi myös yhdenvertaisuussuunnitelma. Uusi yhdenvertaisuuslainsäädäntö velvoittaa yhdenvertaisuussuunnitelman tekemiseen, ja tämä koskee myös perusopetuslain mukaista opetusta.

Nuorten kohdalla turvallisuuden ja yhdenvertaisuuteen liittyy kiinteästi kiusaaminen, joka on yksi välittömän syrjinnän muoto. Sisäministeriön Kuka ei kuulu joukkoon? -tutkimuksessa selvitettiin eri vähemmistöryhmiin kuuluvien (etniset, kielelliset, uskonnolliset ja seksuaalivähemmistöt sekä eri vammaisryhmät) kuuluvien 10-17-vuotiaiden lasten ja nuorten kokeman syrjinnän yleisyyttä ja muotoja, syrjintään liittyviä uhrikokemuksia ja niistä selviytymistä. Noin joka kolmannes verkkokyselyn vastaajista kertoi joutuneensa ainakin joskus jonkinlaisen syrjinnän kohteeksi, joten syrjintäkokemukset ovat lasten ja nuorten arjessa varsin yleisiä. Pelkästään vähemmistöryhmään kuuluminen ei tulosten mukaan näytä yleisellä tasolla olevan tilastollisesti merkitsevässä yhteydessä syrjinnän kokemusten yleisyyteen, mutta tietyt syrjinnän muodot korostuvat eri vähemmistöryhmiin kuuluvien nuorten arjessa ja eri toimintaympäristöissä. Tutkimuksen mukaan keskimääräistä alttiimpia syrjinnälle näyttävät olevan eri tavoin vammaiset tai pitkäaikaissairaat lapset ja nuoret sekä seksuaalivähemmistöihin kuuluvat nuoret. Ikäryhmistä syrjintäkokemukset painottuvat yläkouluikään eli 13-15-vuotiaisiin. Koulu ja varsinkin yläkoulu on tutkimuksen kaikkien aineistojen valossa erityinen syrjinnän ympäristö. Syrjinnän syyksi näyttää riittävän mikä tahansa ulkonäössä tai käyttäytymisessä havaittu erilaisuus, ja syrjintä on hyvin monimuotoista. Syrjinnän kokemukset vaikuttavat lasten ja nuorten elämässä voimakkaasti. Syrjinnän kokemuksia käsitellään ja pyritään hallitsemaan paitsi puhumalla ja yhteisöjen tuella myös vahingoittamalla itseä. Syrjintä aiheuttaa vahvoja negatiivisia tunteita ja muuttaa käsitystä itsestä, muista ihmisistä ja ympäröivästä maailmasta. Toisaalta se voi muuttua myös kasvattavaksi kokemukseksi ja saada aikaan positiivista taistelija-henkeä. Lapsilla ja nuorilla on pessimistinen kuva aikuisten toiminnasta syrjinnän ehkäisemiseksi tai vähentämiseksi: heidän kokemustensa mukaan aikuisilla ei juuri ole keinoja vaikuttaa syrjintään. Kuitenkin heillä on myös vahva näkemys, että syrjinnän torjumiseksi tulee yrittää tehdä enemmän. (Kankkunen, A & al. 2010.).

Yhdenvertaisuuden toteutumista koulutusjärjestelmässä on viime vuosina kehitetty koulutusasteesta riippuen eri tavoin. Perusopetuksessa huomio on kiinnitetty näkyvästi erityisesti kiusaamisen ehkäisyyn (KiVa-koulut). Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa vuosille 2011-2016 (2012) koulukiusaamisen ehkäisy on yksi kehittämiskohde ja erityisesti rasistinen syrjintä on huomion kohteena. Lukio- ja ammatillisessa koulutuksessa yhdenvertaisuutta on pitkällä tähtäimellä pyritty

edistämään epäsuoremmin tai ainakin vähemmän mediassa näkyvästi. Opetus- ja kulttuuriministeriö on käynnistänyt hankkeen, jossa tavoitteena on siirtää malli myös ammatillisen ja lukiokoulutuksen puolelle. Psykososiaalisen hyvinvoinnin ja elämänhallintataitojen edistämisen ja kiusaamisen vähentämisen toimenpideohjelmassa kehitetään näyttöön perustuva toimintaohjelma psykososiaalisen hyvinvoinnin ja elämänhallintataitojen edistämiseksi ja kiusaamisen vähentämiseksi. Vuoteen 2018 jatkuvalla hankkeella tuetaan myös oppilas- ja opiskeluhuollon lainsäädännön uudistusta ja annetaan oppilaitoksille konkreettisia työvälineitä toimia. Ohjelma rakentuu osittain KiVa Koulu -ohjelmassa käsitellyille keskeisille teemoille ja osittain täydentää niitä. Tavoitteena on luoda nuorten hyvinvointia edistävä, elämänhallintataitoja kehittävä ja kiusaamista vähentävä interventio-ohjelma, jossa opiskelijoille suunnatut ennaltaehkäisevät ja kohdennetut toimenpiteet vähentävät nuorten syrjäytymisriskiä ja opiskelijahuollon kuormittumista.¹

Syrjinnän vastaista pedagogiikkaa on kehitetty ja käytössä runsaasti myös Suomessa. Sisäministeriölle tehdyssä selvityksessä koottiin tutkimustietoon perustuvaa tietämystä pedagogisista keinoista, joilla voidaan ehkäistä erilaisia syrjinnän muotoja. Käsittely on rajattu oppimistilanteiden yhdenvertaisuuteen ja ryhmien välisiä suhteita edistämään pyrkiviin interventioihin, joita on tutkittu eniten. Syrjinnän vastaisen pedagogiikan tarkastelussa huomioidaan monikulttuurisuusnäkökulman lisäksi myös muut eri syrjintäperusteet. Selvityksessä käsitellään muun muassa stereotyyppien vaikutuksia yhdenvertaisuuden oppimismahdollisuuksiin ja interventioita, joilla pyritään vaikuttamaan ryhmien välisiin suhteisiin kouluissa. Oppimistilanteiden yhdenvertaisuuden osalta käsitellään tiedostamattomien asenteiden vaikutusta opettajien käyttäytymiseen ja stereotyyppien vahvistavien viheiden vaikutusta vähemmistöihin kuuluvien opiskelijoiden koulusuoriutumiseen. Lisäksi sivutaan tutkimusta, jossa rakenteellista ja institutionaalista syrjintää on tarkasteltu oppimateriaalien kuvituksessa ja sisällöissä. Ryhmäsuhteiden parantamiseen tähtäävien interventioiden on todettu saavan aikaan muutoksia kognitiivisella, emotionaalisella ja käyttäytymisen tasolla. Muutoksia ovat muun muassa stereotyyppien vähentyminen. Toista ryhmää kohtaan voidaan myös tuntea aiempaa enemmän myönteisiä tunteita kuten empatiaa ja välittämistä. Interventioiden myötä ymmärrys toisen ryhmän tavoista ja kulttuurista sekä tietoisuus institutionaalisesta syrjinnästä ovat lisääntyneet. Käyttäytymisen tasolla interventioiden on havaittu vähentävän konflikteja ja parantavan sosiaalisia taitoja ja kykyä ryhmien väliseen vuorovaikutukseen, minkä lisäksi niillä on ollut vaikutusta muun muassa ystäväsuhteiden rakentumiseen. (Renko et al. 2011.)

¹ www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/Kouluhyvinvoinnin_kehittaminen/elamanhallinta.html (luettu 8.12.2014)

Muutosta kohti osallistavaa ja yhteisöllistä toimintakulttuuria perusopetuksessa, lukiokoulutuksessa ja ammatillisessa koulutuksessa on pyritty edesauttamaan oppilas- ja opiskelijahuoltolain uudistuksella (1287/2013)². Lain mukaan opiskeluhoito on toimintaa, jonka avulla tuetaan yhteisöllistä ja yksilöllistä hyvinvointia sekä terveellisen ja turvallisen oppimisympäristön syntymistä, edistetään mielenterveyttä ja ehkäistään syrjäytymistä sekä edistetään oppilaitosyhteisön hyvinvointia sekä toimintaa, jolla tuetaan oppimista sekä tunnustetaan, lievennetään ja ehkäistään mahdollisimman varhain oppimisen esteitä, oppimisvaikeuksia ja opiskeluun liittyviä muita ongelmia. Lain mukaan yhteisöllisellä opiskeluhoollolla tarkoitetaan toimintakulttuuria ja toimia, joilla koko opiskeluyhteisössä edistetään opiskelijoiden oppimista, hyvinvointia, terveyttä, sosiaalista vastuullisuutta, vuorovaikutusta ja osallisuutta sekä opiskeluympäristön terveellisyyttä, turvallisuutta ja esteettömyyttä. Tarkoitus on, että opiskeluhoitoa toteutetaan ensisijaisesti ennaltaehkäisevänä ja koko opiskeluyhteisöä tukevana yhteisöllisenä opiskeluhoitona.

Ihmisoikeuskeskuksen julkaisemassa Ihmisoikeuskasvatus ja koulutus -julkaisussa (2014) selvitetään eri koulutussektoreita koskeva lainsäädäntö ja muu velvoittava valtakunnallinen ohjeistus kuten opetussuunnitelmien perusteet sekä kartoitettu ihmisoikeusopetuksen sisältöä eri koulutussektoreilla arvioiden myös opettajien, kouluttajien ja kasvattajien ammatillisia valmiuksia ihmisoikeuskasvatustyöhön. Julkaisun näkökulma sopii tämän tutkimuksen teemaan, sillä ihmisoikeuskasvatus ja -koulutus on käsitteenä määritelty siten kuin se sisältyy YK:n yleiskokouksen vuonna 2011 hyväksymään ihmisoikeuskasvatusta koskevaan julistukseen³. Julistuksen mukaan jokaisella on oikeus saada tietoa ihmisoikeuksista ja perusvapauksista. Julistuksen 2. artiklan mukaan ihmisoikeuskasvatusta on kaikki sellainen koulutus, kasvatus, tiedotus, tietoisuuden edistäminen ja oppiminen, joka tähtää ihmisoikeuksien ja perusvapauksien maailmanlaajuiseen kunnioittamiseen ja siten ehkäisee ihmisoikeusloukkauksia. Määritelmän sisältämät osaelementit ovat *arvot, normit, mekanismit, toimintaympäristö ja voimaannuttamisen tavoite*⁴. Julistuksessa käytetystä englanninkielisestä termistä ”education” on selvityksessä

2 Ks. lisää www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628 ja HE 67/2013

3 UN Declaration on Human Rights Education and Training, A/RES/66/137

4 Sen mukaan ihmisoikeuskasvatus sisältää opetusta ihmisoikeuksien perustana olevista arvoista (esim. ihmisarvon loukkaamattomuus ja yhdenvertaisuus), normeista (esim. ihmisoikeusjulistus ja kansainväliset sopimukset sekä kansalliset perusoikeudet) ja mekanismeista (kansalliset ja kansainväliset valvonta- ja oikeussuojamekanismit, esim. valtion velvollisuus turvata ihmisoikeuksien toteutuminen, yksilön oikeus vedota ihmisoikeuksiin ja mahdollisuus valittaa loukkauksista ja saada hyvitystä sekä valtion velvollisuus raportoida ihmisoikeustilanteesta kv. elimille). Lisäksi opetuksen tulee tapahtua ihmisoikeuksia kunnioittavalla tavalla (koskien sekä kouluttajia/opettajia että oppilaita/opiskelijoita, esim. toimintaympäristöä ja -tapoja, jotka ovat osallistavia ja inklusiivisia) ja sen tulee voimaannuttaa ihmisiä, jotta ihmisoikeudet toteutuisivat (esim. rohkaisemalla ihmisiä puuttumaan ihmisoikeusloukkauksiin, vaatimaan oikeuksiaan ja puuttumaan toisiin ihmisiin kohdistuviin ihmisoikeuksien loukkauksiin). Lähde: Ihmisoikeuskasvatus ja -koulutus Suomessa, 2014.

pääsääntöisesti käytetty termiä ”ihmisoikeuskasvatus ja -koulutus”, jotta myös määritelmään sisältyvät niin tiedolliset, toiminnalliset kuin asenteelliset näkökohdat tulevat huomioiduiksi. Raportin mukaan ihmisoikeuskasvatusta ja -koulutusta toteutetaan Suomessa monimuotoisesti ja monella taholla. Kenttää leimaavat kuitenkin epäyhtenäisyys ja systemaattisuuden puute. Vaikka kasvatuksen ja koulutuksen toimintaympäristöön ja -kulttuuriin on viime aikoina kiinnitetty lisääntyvässä määrin huomiota, on ihmisoikeusnormiston ja -mekanismien opetus verrattain vähäistä. (ks. lisää Ihmisoikeuskasvatus ja koulutus 2014.)

1.1 KOULUTUKSEN ESTEETTÖMYYS JA SAAVUTETTAVUUS

Esteettömyys mielletään usein tärkeimmäksi vammaisten ihmisten yhdenvertaisuuden toteutumiseksi. Alun perin esteettömyyden käsite liittyi ensi sijassa juuri rakennettuun ympäristöön ja fyysisiin liikkumiseen liittyviin esteisiin. Suppeimmillaan esteettömyys tarkoittaa, että varmistetaan julkisiin tiloihin ja rakennuksiin pääsy pyörätuolilla. Nykyisin sillä tarkoitetaan rakennusten esteettömyyden ohella niin viestinnän kuin palvelujen saavutettavuutta ja myös kaikkien kansalaisten sujuvaa osallistumista yhteiskunnan toimintaan - työntekoon, opiskeluun, harrastuksiin ja kulttuuriin. Esteettömyyttä on alettu pitää yhtenä tasa-arvoisen yhteiskunnan tunnusmerkkinä, ja se liitetään yhdenvertaisuuden periaatteeseen, jolloin esteettömyydellä tarkoitetaan yhdenvertaisten mahdollisuuksien ja oikeuksien toteutumista yhteiskunnassa. Tässä yhteydessä esteettömyydellä ja saavutettavuudella tarkoitetaan yhdenvertaisten mahdollisuuksien ja oikeuksien toteutumista yhteiskunnassa. Esteettömyyttä lähellä oleva termi on saavutettavuus, joka merkitsee kaikkien ihmisten osallistumisen mahdollisuutta elämän eri osa-alueilla⁵ (www.esok.fi). Esteettömyydellä on koulutuksen näkökulmasta yhteyksiä inklusiokäsitteeseen. Koulutuksellisella inklusiolla tarkoitetaan muun muassa kaikkien opiskelijoiden yhdenvertaista osallisuutta koulutukseen ja opiskeluun. Yhdenvertainen osallisuus mahdollistaa sen, että jokainen opiskelija voi opiskella muiden ikäistensä kanssa riippumatta esimerkiksi erityisen tuen tarpeista. Hän voi myös saada erilaisia opiskelun tukipalveluita yksilöllisten tarpeidensa mukaisesti ja osallistua yhteisönsä toimintaan tasavertaisesti. (Eskola et al. 2008.)

⁵ Ks. www.esok.fi, jossa on selkeitä suosituksia ja ohjeita esteettömästä opiskelusta; myös muun muassa vammaisjärjestöistä löytyy aiheeseen liittyvää asiantuntemusta. Ohjeita ja vinkkejä myös www.esteetonamis.fi

Esteettömyyttä voidaan tarkastella pedagogisen, asenteellisen, psyykkisen ja sosiaalisen esteettömyyden, vuorovaikutuksen, tilojen ja ympäristön esteettömyyden sekä tietotekniikan käytettävyyden näkökulmasta. Asenteellinen, sosiaalinen ja psyykkinen esteettömyys luovat perustaa hyvinvoivalle ja opiskelijoiden osallisuutta huomioon ottavalle toimintaympäristön luomiselle oppilaitoksessa. Asenteellinen esteettömyys edellyttää myönteistä asennetta opiskelijoita kohtaan. Käytännössä se tarkoittaa, että pyritään huolehtimaan siitä, että jokaisella opiskelijalla on yhdenvertaiset oikeudet ja mahdollisuudet opiskella, tuntea kuuluvansa oppilaitosyhteisöön ja suorittaa tutkintonsa. Sosiaalisen esteettömyyden näkökulmasta on tärkeää, etteivät esimerkiksi kiusaaminen, syrjintä tai sukupuolinen moninaisuus aseta opiskelijaa tilanteeseen, jossa asenteelliset tekijät muodostavat esteitä tasa-arvoiselle opiskelulle. Suhautuminen ja asenteet vaikuttavat opetuksen esteettömyyteen ja tapaan kohdata opiskelija. Asenteellisesti esteettömässä oppimisympäristössä esimerkiksi opiskelijan sukupuoli tai ikä tai hänen mahdollista erilaisuuttaan korostavat piirteet tai erityisen tuen tarpeet eivät ole esteenä osallistumiselle, oppimiselle tai tutkinnon suorittamiselle. Opiskelun esteettömyysnäkökulmasta tarkasteltuna tavoitteena on, että opiskelijat voivat opiskella tasavertaisesti ja kokea olonsa hyväksytyksi ja turvalliseksi. Asenteellinen ja sosiaalinen esteettömyys toimivat osaltaan psyykkisen esteettömyyden edellytyksinä. Psyykkinen esteettömyys voidaan nähdä mielen hyvinvointina, joka tarjoaa eväitä ja voimavaroja oppimiseen ja kehittymiseen. Pedagogiseen esteettömyyteen kuuluu mahdollisuus oppia ja opiskella yksilöllisten kykyjen mukaisesti, mikä edellyttää opiskelijoiden vahvuuksien tunnistamista. Opetuksen tavoitteet on asetettava vastaamaan kunkin opiskelijan edellytyksiä realistisesti. Opetusta tulee suunnitella ja toteuttaa ryhmässäkin yksilöllisten tavoitteiden mukaisesti ja varmistaa opiskelijoiden saavan tarvitsemansa tuen ja ohjauksen. Tieto- ja viestintätieteiden sekä oppimateriaalien avulla voidaan myös edistää koulutuksen esteettömyyttä ja yhdenvertaisen opiskelun mahdollisuuksia. (Esteettömyys opiskelijavalinnassa ja koulutuksessa toisella asteella 2014. Ks. myös Eskola & al. 2008.)

Esteettömyys toimii siten löyhänä viitekehyksenä tarkasteltaessa yhdenvertaisuuden toteutumista ja syrjinnän ilmenemistä koulutuksessa. Taustaolettamuksena on, että nuoren oma käsitys omista vahvuuksistaan ja minäkuvastaan oppijana kehittyy koulutuspolulla ja että siihen vaikuttaa muun muassa se, miten yksilölliset oppimistavat ja tarpeet on huomioitu opetuksessa ja ohjauksessa. Yhtä lailla siihen voi vaikuttaa henkilöön kohdistuva suora tai epäsuora kiusaaminen ja syrjintä. Oppijaminäkuvalla voi olla jopa suurempi merkitys opintoihin kuin todellisella taitotasolla (Viljaranta 2010). Oppilaitoksen asenteelliseen esteettömyyteen liittyy ohjaajien ennakkoluulottomuus ja valmius kohdata ja tukea opiskelijoita näiden ominaisuuksista tai taustasta riippumatta.

1.2 TASA-ARVO- JA YHDENVERTAISUUSUUNNITTELU

Viranomaisilla on yhdenvertaisuuslakiin perustuen velvollisuus edistää yhdenvertaisuutta suunnitelmallisesti ja tavoitteellisesti. Yhdenvertaisuuslaki on vuodesta 2004 velvoittanut viranomaiset tekemään toimintaansa ja työnantajarooliaan koskevan yhdenvertaisuussuunnitelman. Aikaisemmassa laissa (21/2004, 4 §) opetuslalle säilytetty suunnitteluvollisuus on koskenut opetuksen järjestäjää yleisesti, siis oppilaitosta ylläpitävää kuntaa. Yksittäisillä oppilaitoksilla ei siten ole lain mukaan ollut suunnitteluvollisuutta. Uudistuneessa laissa (1.1.2015 1325/2014, 6 §) velvoite koskee viranomaisten lisäksi koulutuksen järjestäjiä ja oppilaitoksia. Niinpä myös näillä kaikilla on velvollisuus laatia suunnitelma yhdenvertaisuuden edistämiseksi. Lain mukaan koulutuksen järjestäjän (tarkoittoa myös perusopetusta) ja tämän ylläpitämän oppilaitoksen on arvioitava yhdenvertaisuuden toteutumista toiminnassaan ja ryhdyttävä tarvittaviin toimenpiteisiin yhdenvertaisuuden toteutumisen edistämiseksi. Edistämistoimenpiteiden on oltava oppilaitoksen toimintaympäristö, voimavarat ja muut olosuhteet huomioon ottaen tehokkaita, tarkoituksenmukaisia ja oikeasuhtaisia. Koulutuksen järjestäjän on myös huolehdittava siitä, että oppilaitoksella on suunnitelma tarvittavista toimenpiteistä yhdenvertaisuuden edistämiseksi. Lisäksi koulutuksen järjestäjän ja tämän ylläpitämän oppilaitoksen on varattava oppilaille ja heidän huoltajilleen sekä opiskelijoille tai heidän edustajilleen mahdollisuus tulla kuulluiksi edistämistoimenpiteistä.

Oppilaitosten tasa-arvosuunnittelusta on säädetty naisten ja miesten tasa-arvoa koskevassa laissa (609/1986) ja vuodesta 2005 alkaen oppilaitokset ovat olleet velvollisia tekemään sekä työyhteisönä työpaikan tasa-arvosuunnitelman (6a §, henkilöstöpoliittinen tasa-arvosuunnitelma) että oppilaitoksen toiminnan kehittämiseen tähtäävän tasa-arvosuunnitelman (6b §, toiminnallinen tasa-arvosuunnitelma). Oppilaitosten tasa-arvosuunnittelu laajennettiin tasa-arvolain uudistuksessa (1.1.2015, 1329/2014) koskemaan myös perusopetusta antavia oppilaitoksia. Tasa-arvosuunnitelmassa⁶ osoitetaan ne käytännön toimenpiteet, joilla oppilaitos edistää sukupuolten tasa-arvoa. Toiminnallisen tasa-arvosuunnittelun velvoite ei ole koskenut perusopetusta, mutta uudistuvan lain myötä velvoite laajenee myös perusopetuksen puolelle. Tasa-arvosuunnitelma voidaan jatkossakin laatia koulukohtaisen opetussuunnitelman tai muun oppilaitoksen suunnitelman osana. Tasa-arvosuunnitelman tulee sisältää selvitys oppilaitoksen tasa-arvotilanteesta,

⁶ Opetushallitus on tuottanut julkaisun tasa-arvosuunnittelun tueksi: Yhteiseen ymmärrykseen tasa-arvosta - Opas oppilaitoksen tasa-arvosuunnitelman laadintaan, 2008. Ohjeistusta ollaan päivittämässä.

tarvittavat toimenpiteet tasa-arvon edistämiseksi sekä arvio aikaisempaan tasa-arvosuunnitelmaan sisältyneiden toimenpiteiden toteuttamisesta ja tuloksista. Erytystä huomiota tulee kiinnittää oppilas- tai opiskelijavalintoihin, opetuksen järjestämiseen, oppimiseroihin ja opintosuoritusten arviointiin sekä seksuaalisen häirinnän ja sukupuoleen perustuvan häirinnän ehkäisemiseen ja poistamiseen. Tasa-arvosuunnitelmaa koskeva muutos on ajoitettu niin, että suunnittelua voidaan ensimmäistä kertaa tehdä samassa yhteydessä, kun laaditaan uusien perusteiden mukaisia koulukohtaisia opetussuunnitelmia (HE 19/2014 vp). Tasa-arvolain uudistuksessa on tehty myös sukupuolivähemmistöjen suojaa koskevat säännökset.

Jo ennen yhdenvertaisuuslain uudistusta oppilaitoksille on suositeltu tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmien laadinnan yhdistämistä⁷. Vaikka vuoden 2004 lakiin perustuva suunnitteluvollisuus koski vain etnistä alkuperää, on suositeltu yhdenvertaisuussuunnitelman laatimista kattamaan myös muita kiellettyjä syrjintäperusteita, erityisesti uskonnon tai vakaumuksen, iän, vammaisuuden, seksuaalisen suuntautumisen ja sukupuolivähemmistöön kuulumisen. Vuoden 2015 alussa voimaan tullut laki kattaa laajemmat syrjintäperusteet. Yhdenvertaisuussuunnitteluhjeistusta ollaan uudistamassa yhteistyössä Opetushallituksen kanssa.

Aikaisemmat selvitykset

Tasa-arvosuunnittelun toteutusta on selvitetty Opetushallituksen toimesta. Selvityksen osana on tarkasteltu myös yhdenvertaisuussuunnittelun toteutusta. Opetushallitus toteutti syksyllä 2013 järjestyksessään toisen oppilaitosten tasa-arvosuunnittelua kartoittavan kyselyn⁸, jonka tarkoituksena oli selvittää tasa-arvosuunnittelun yleisyyttä lukioissa, ammatillisissa oppilaitoksissa ja vapaan sivistystyön oppilaitoksissa sekä hahmottaa yleiskuvaa tasa-arvosuunnittelussa käytetyistä työskentelytavoista ja suunnittelun aikaansaamista toimenpiteistä. Kysely koski sekä oppilaitosten työyhteisönä laatimaa henkilöstöpoliittista että koulun toiminnan ja opetuksen kehittämiseen tähtäävää toiminnallista tasa-arvosuunnittelua. Kyselyn tulosten mukaan ammatillisista oppilaitoksista 84 prosentilla ja lukioista 60 prosentilla on käytössään henkilöstöä koskeva tasa-arvosuunnitelma, joka on joko oppilaitoskohtainen tai koulutuksen järjestäjän laatima. Vapaan sivistystyön oppilaitoksista näin on reilulla puolella. Toiminnallisia tasa-arvosuunnitelmia on ammatillisista oppilaitoksista 81 prosentilla ja vapaan sivistystyön oppilai-

⁷ Sisäministeriö on tuottanut oppilaitoksille yhdenvertaisuusoppaan, jossa tarjotaan työvälineitä yhdenvertaisuusnäkökulman vahvistamiseen yhdistetyissä suunnitelmissa: Oppia kaikille!, 2013.

⁸ Oppilaitosten henkilöstöpoliittista ja toiminnallista tasa-arvosuunnittelua koskeva kartoitus toteutettiin verkkokyselynä lokakuussa 2013. Kyselyyn vastasi 242 lukiota, 132 ammatillista oppilaitosta ja 45 vapaan sivistystyön oppilaitosta. Kyselyn vastausprosentiksi tuli 53 %.

toksista 60 prosentilla vastanneista. Lukioista toiminnallinen tasa-arvosuunnitelma on 76 prosentilla. (Ikävalko 2014.)

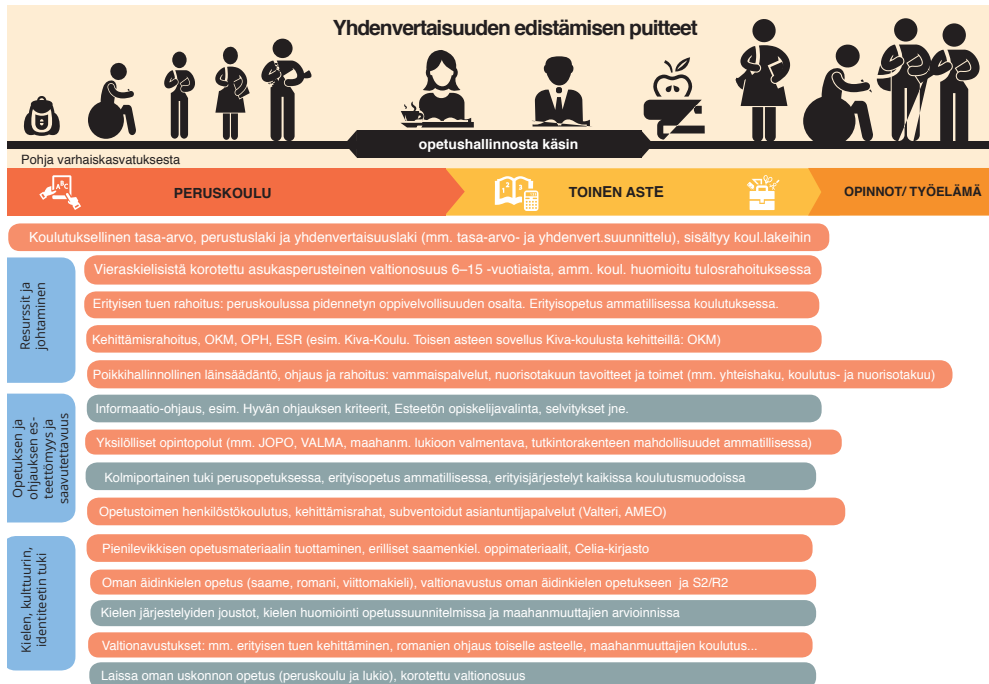
Yhdenvertaisuuden näkökulma, eli tasa-arvon toteutuminen ja syrjinnän estäminen monenlaisten erojen kuten iän, seksuaalisen suuntautumisen tai etnisen taustan kannalta, otetaan lähes kaikkien vastaajien mukaan huomioon oppilaitosten tasa-arvosuunnittelussa. Häirintä ja opetuksen järjestäminen olivat lukioiden ja ammatillisten oppilaitosten useimmiten mainitsemat teemat. Muista kuin lainsäädännön velvoittamista toimenpiteistä lukioiden suunnitelmiin on kyselyn tulosten mukaan sisällytetty opinto-ohjaukseen ja oppiaine- ja kurssivalintoihin liittyviä asioita. Opiskelumateriaalit ja sukupuolen moninaisuus oli otettu huomioon yhtä monessa (noin 30 prosentissa) vastanneista lukioista. Työhön tutustuminen ei lukioiden tasa-arvosuunnittelussa näytä olevan kovin yleinen teema toisin kuin ammatillisten oppilaitosten tuloksissa (sisältyy 35 prosentilla), jotka muuten noudattelevat edellä esiteltyjä lukioiden vastaavia. Muista kuin lakisäätteisistä teemoista oli ammatillisten oppilaitosten suunnitelmiin sisällytetty useimmiten opiskelumateriaaleihin (40 %) ja opinto-ohjaukseen (56 %) liittyviä asioita. Vastauksissa mainittuja opetukseen liittyviä tavoitteita ovat esimerkiksi niin opettajien kuin opiskelijoidenkin käyttämien ilmaisujen ja puhetapojen syrjimättömyys sekä tasa-arvoa tukevien oppimateriaalien valinta ja kerääminen. Opiskelijoiden ja henkilökunnan tietoisuutta tasa-arvosta ja syrjinnästä on oppilaitoksissa pyritty lisäämään teemapäivien, keskustelutilaisuuksien ja tiedottamisen avulla. Käsitys sukupuolesta näytti monen vastaajan mielestä rajautuvan kahteen ryhmään, joiden ajateltiin tarvitsevan erilaista tukea tai joita verrattiin toisiinsa. Sukupuolten moninaisuuteen liittyviä tavoitteita tai toimia ei mainittu kyselyn avoimissa vastauksissa. Toisaalta opiskelijoiden kulttuuritaustaan ja niin kutsuttuun monikulttuurisuuteen liittyviä tavoitteita mainittiin melko paljon. (Ikävalko 2014.)

Ikävalkon yhteenvedon mukaan kaikkiaan näyttää siltä, että oppilaitosten toiminnallisten tasa-arvosuunnitelmien tavoitteissa on melko paljon elementtejä ehkäisemässä ongelmia. Tasa-arvoa edistäviä tavoitteita sen sijaan on melko vähän, joskin näistäkin löytyi hyviä esimerkkejä. Sekä henkilöstöä että oppilaitoksen toimintaa koskeva tasa-arvosuunnittelu on kyselyn tulosten perusteella pääasiassa oppilaitosten rehtorien vastuulla. Nimettyjä tasa-arvovastaavia ei vielä ole kovin monessa oppilaitoksessa. Sen sijaan tasa-arvotyöryhmät mainittiin toiminnallisen tasa-arvosuunnittelun osalta vastuullisiksi hieman useammin. Tasa-arvokyselyn yleisyys vaihtelee melko paljon oppilaitostyyppin ja tasa-arvosuunnitelman tarkoituksen mukaan. Toiminnallisessa tasa-arvosuunnittelussa on kiinnitetty huomiota etenkin lainsäädännön edellyttämiin teemoihin: opiskelijavalintoihin, opetuksen

järjestämiseen, arviointiin ja häirinnän poistamiseen. Suunnitelman käsittely op-
pitanneilla ei toistaiseksi ole kovin yleistä. (Ikävalko 2014.) Ikävalko on lisäksi tuo-
nut julkaisussa Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot (2013) ilmi,
että tasa-arvosuunnittelun käytännössä opiskelijoita periaatteessa ”kuullaan” ja
heidän näkökulmansa ”huomioidaan”, mutta käytännön analyysi osoittaa, että
opiskelijat asetetaan tasa-arvosuunnittelun käytännössä etukäteen määriteltyn
positioon, jossa toiminnan ehdot ovat ennalta rajattuja.

1.3 KOULUTUSJÄRJESTELMÄN TARKASTELU VÄHEMMISTÖRYHMIEN YHDENVERTAISUUDEN NÄKÖKULMASTA

Tähän lukuun on koottu eri vähemmistöryhmiä koskevaa tietoa syrjinnän ilmene-
misestä ja yhdenvertaisuus- ja syrjimättömyystoimenpiteiden toteutuksesta perus-
opetuksessa, lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa ja joiltain osin koulutusten
nivelvaiheessa. Yhdenvertaisuuden toteutumista käsitellään pitkälti koulutusjär-



Kuvio 1. Yhteenvedoa koulutusjärjestelmän ohjauksen osa-alueista, joilla voidaan vaikuttaa yhdenvertaisuuden toteutumiseen

jestelmän rakenteiden tasolla ja työelämään siirtymisen kannalta. Vähemmistöryhmiin liittyviä oppilaaksi ottamisen ja opiskelijavalinnan teemoja käsitellään vielä erikseen luvussa 1.4.

Eri osa-alueita, joilla voidaan nähdä edistettävän koulutuksellista tasa-arvoa ja yhdenvertaisuuden toteutumista koulutuksessa on koottu kuvioon 1. Kuviossa on eritelty karkeasti, miten eri kieli- ja kulttuuriryhmien ja erityistä tukea tarvitsevien tai vammaisten nuorten sekä laajemmin ilmapiiriin liittyviä tekijöitä ohjataan normi- informaatio- ja resurssiohjauksella. Käytännön toteutusta avataan eri vähemmistöryhmien osalta seuraavissa luvuissa.

1.3.1. Vammaiset nuoret

Koulutukseen ja ohjaukseen liittyvät syrjinnän rakenteelliset muodot voivat vammaisten opiskelijoiden osalta liittyä esteettömyyden vaatimukseen mutta myös laajemmin yhteiskunnan palvelurakenteisiin, joilla inklusion ja yhdenvertaisuuden periaatteiden toteutuminen varmistetaan siten, että yksilöt pääsevät koulutukseen ja työelämään vahvuksiensa mukaisesti. Tässä tutkimuksessa käsitellään myös yleisemmin erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden ja opiskelijoiden tilannetta tiedostaen, etteivät kaikki vammaiset nuoret tarvitse erityisopetusta ja että muutkin henkilöt ja ryhmät tarvitsevat erityistä tukea.

Vammaisia ihmisiä tarkastellaan harvemmin vähemmistöryhmänä erityisopetuksen tutkimuksessa, jota on tehty runsaasti. Aihe onkin haastava, sillä tuen tarpeet vaihtelevat ”ryhmän” sisällä suuresti. Vammaisryhmiin lukeutuu moninainen joukko ihmisiä, joista osalla vamma näkyy fyysisenä ja osalla henkisenä, älyllisenä tai aisteihin liittyvänä. Vamma näyttäytyy erilaisten esteiden yhteydessä ja voi estää täysimääräisen ja yhdenvertaisen osallistumisen yhteiskuntaan⁹. Toisinaan esteenä on ympäristö, eli esimerkiksi rakennusten esteettömyys voi vammauttaa. Toisinaan jo asenteet vammauttavat ja asettavat vammaiset henkilöt lähtökohtaisesti eriarvoiseen asemaan ja lähtöviivoille ei-vammaisten henkilöiden kanssa. Ilonen kuvaa, kuinka eri tavoin vammaiset ihmiset niputetaan usein yhteen ja CP-vammaiset voidaan esimerkiksi ei-tahdonalaisten pakkoliikkeiden tai kommunikaatiovaikeuksien takia yleistää esimerkiksi kehitysvammaisiksi. Vammaisen-sanan täydennyksenä olisi hyvä käyttää joitain täsmentäviä määreitä, kuten liikuntavammaisen henkilö, näkövammaisen nuori tai kehitysvammaisen opiskelija. (Ilonen 2009.)

⁹ Ks. YK:n Vammaisten henkilöiden oikeuksia koskeva yleissopimus (13.12.2006) (Convention on the Rights of Persons with Disabilities)

Vammaisuuden määrittely liittyy pitkälti oikeuksiin ja palveluihin, joita yhteiskunnan on yhdenvertaisuuden nimissä tarjottava. Koulutusta koskevaa lainsäädäntöä mukaillen vammaisuus määriteltiin selvityksen opettajille ja ohjaajille suunnatussa kyselyssä niin, että kohderyhmään katsottiin kuuluvan opiskelijat, jotka vammaisuuden, sairauden tai kehityksessä viivästyminen vuoksi tarvitsevat erityisiä oppilas- tai opiskeluhoitopalveluja, erityishuomiota liikkumisen tai oppimisympäristöjen esteellisyyteen liittyen, apuvälineitä oppimisessa, henkilökohtaista ohjausta, avustamispalveluita tai tulkkausta. Vammaisten oppilaiden ja opiskelijoiden oikeuksien turvaamiseen liittyy koulutuslainsäädännön ja yhdenvertaisuuslain lisäksi erityislainsäädäntöä kuten vammaispalvelulaki ja kehitysvammalaki, joita ollaan uudistamassa¹⁰.

Vammaispalvelulain mukaan vammaisella henkilöllä tarkoitetaan henkilöä, jolla vamman tai sairauden johdosta on pitkäaikaisesti erityisiä vaikeuksia suoritua tavanomaisista elämän toiminnoista. Vammaispalvelulain 8 §:n 2 momentin mukaan vaikeavammaisuuden yleisenä edellytyksenä on, että henkilö vammansa tai sairautensa johdosta välttämättä tarvitsee palvelua suoriutuakseen tavanomaisista elämän toiminnoista.¹¹ Lakien ensi- ja toissijaisuus on yksi koulutusjärjestelmän yhdenvertaisuutta ”sekoitava” tekijä. Rajanvetoa käydään käytännön elämässä sen suhteen, milloin on kyse opiskelun edellyttämistä avustuspalveluista kuten henkilökohtaisesta koulunkäyntiavustajasta, joka järjestetään opetustoimen rahoituksella, ja milloin vammaispalvelulain ja kehitysvammaisten erityishuollosta annetun lain mukaisesta henkilökohtaisen avustajan tarpeesta, jolloin vastuu palkkaamisesta kuuluu opiskelijan kotikunnalle. Vammaispalvelulakia ollaankin muuttamassa tutkimuksen tekohetkellä. Sitä tukemaan toteutettiin vuonna 2012 ammatillisten erityisoppilaitosten ja rajatun erityisopetuksen erityistehtävän saaneiden oppilaitosten parissa kysely,¹² jonka mukaan käytännöt vaihtelivat kuntien välillä. Eroja oli tulkinnoissa, päätösten nopeudessa ja esimerkiksi avustajien rekrytointiin liittyvissä käytännöissä. Tiedossa oli myös tapauksia, joissa opiskelijan opinnot olivat katkenneet kokonaan, kun avustajan sopimus oli päättynyt. Vastauksissa esiin nousseita henkilökohtaisen avustajan saamiseen liittyviä seikkoja kuvattiin siten, että avustaja on helpompi saada, jos opiskelija on fyysisesti vammainen. Ongelmia

10 Vammaisia henkilöitä koskevan sosiaalihuollon erityislainsäädännön uudistamista selvittävä työryhmä tuottaa vuoden 2014 loppuun mennessä ehdotuksen, jonka pohjalta on tarkoitus laatia hallituksen esitys uudesta vammaispalveluja koskevasta erityislaista eri vammaryhmien yhdenvertaisten palvelujen turvaamiseksi. Selvityksessä tulee ottaa huomioon toimintaympäristössä tapahtuneet muutokset, YK:n vammaissopimuksen kansalliselle lainsäädännölle asettamat velvoitteet, kehitysvammaisten asumista ja palveluja koskeva periaatepäätös sekä sosiaali- ja terveydenhuollon lainsäädännön uudistamiseen liittyvä työ. www.stm.fi/vireilla/tyoryhmat/vammaislakien_uudistaminen. Luettu 22.10.2014.

11 Laki vammaisuuden perusteella järjestettävistä palveluista ja tukitoimista 380/1987, www.thl.fi/fi/web/vammaispalvelujen-kasikirja/tutkimus-kehittaminen/kasitteita

12 Kysely toteutettiin osana opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamaa YTY - Yksilöllisten opintopolkujen tukeminen yhteistyössä -hanketta. Julkaisematon.

tulee vaikkapa silloin, jos opiskelijalla ei ole selkeää vammaa tai sairautta vaan hänellä on esimerkiksi neuropsykiatrinen sairaus, jolloin tilanne on tulkinnavainen. Päätöksiin vaikutti vastaajien mukaan myös opiskelijan huoltajien tietoisuus ja sinnikkyys asioiden hoidossa. Avun saanti näytti koulutuksen järjestäjiä edustaneiden vastaajien mukaan olevan myös riippuvainen kunnan työntekijästä, päätöksen tekijän asenteesta, näkemyksestä, asiaan perehtymisestä ja kunnan varallisuudesta.

Perusopetuslaki, lukiolaki ja laki ammatillisesta koulutuksesta mahdollistavat opetuksen järjestämisen toisin muun muassa silloin, jos opintojen suorittaminen on opiskelijalle olosuhteet ja aikaisemmat opinnot huomioon ottaen joltakin osin kohtuutonta tai jos toisin järjestäminen on perusteltua opiskelijan terveydentilaan liittyvistä syistä. Koulutuskohtainen lainsäädäntö ja opetussuunnitelman perusteet tarkentavat sisältöjä. Tämä oikeus koskee luonnollisesti myös muita kuin erityistä tukea tarvitsevia oppilaita ja opiskelijoita.

Vuonna 2006 hyväksytyssä YK:n yleissopimuksessa vammaisten ihmisten oikeuksista sitoudutaan myös *kohtuullisten mukautusten* toteuttamiseen koulutuksen saatavuuden lisäämiseksi; tarkoituksena on vahvistaa kaikkien ihmisoikeuksien kuuluminen myös vammaisille henkilöille ja määritellä esteettömyydelle vähimmäispuitteet, jotka yhteiskunnan on täytettävä. Sopimus korostaa sopijamaiden velvollisuutta turvata esteetön opiskeluympäristö. Lisäksi koulutusta koskevassa artiklassa vahvistetaan vammaisten oikeus elinikäiseen oppimiseen. Sopimuspuolet varmistavat, että vammaisille henkilöille annetaan syrjimättä ja yhdenvertaisesti muiden kanssa mahdollisuus yleiseen kolmannen asteen koulutukseen, ammattikoulutukseen, aikuiskoulutukseen ja elinikäiseen oppimiseen. Tätä varten sopimuspuolet varmistavat, että vammaisia henkilöitä varten tehdään kohtuulliset mukautukset (YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista... , Miksi joka paikkaan pitää päästä 2013). Yleissopimuksen mukaan ”*kohtuullinen mukauttaminen*” tarkoittaa tarvittaessa yksittäistapauksessa toteutettavia tarpeellisia ja asianmukaisia muutoksia ja järjestelyjä, joilla ei aiheuteta suhteetonta tai kohtuutonta rasitetta ja joilla varmistetaan vammaisten henkilöiden mahdollisuus nauttia tai käyttää kaikkia ihmisoikeuksia ja perusvapauksia yhdenvertaisesti muiden kanssa; ”kaikille sopiva suunnittelu” tarkoittaa tuotteiden, ympäristöjen, ohjelmien ja palvelujen suunnittelua sellaisiksi, että kaikki ihmiset voivat käyttää niitä mahdollisimman laajasti ilman mukautuksia tai erikoissuunnittelua. ”Kaikille sopiva suunnittelu” ei sulje pois yksittäisten vammaisryhmien mahdollisesti tarvitsemia apuvälineitä. (YK:n yleissopimus...). Uudistuvan yhdenvertaisuuslain mukaan myös kohtuullisten mukautusten epääminen on syrjintää (HE 19/2014 vp).

Yhdenvertaisuuskeskustelussa käytetty termi *kohtuullinen mukauttaminen* on koulutuksen kontekstissa moniselitteinen. Puhekielessä viitataan vielä perusopetuksen mukauttamisiin, kun puhutaan oppiaineiden oppimäärien yksilöllistämisestä. Ammatillisen koulutuksen puolella mukauttaminen tarkoittaa tutkinnon perusteiden mukaan opetuksen ja oppimistavoitteiden sopeuttamista opiskelijan oppimisedellytysten tasolle.

Tässä merkityksessä mukautuksella voi olla opiskelijan näkökulmasta myös kääntöpuolensa, ja sitä tulee harkita opiskelijan oikeusturvan kannalta. Mukauttaminen ei vaikuta muodolliseen jatko-opintokelpoisuuteen, mutta voi vaikuttaa koulutuksen järjestäjän opiskelijavalintaan tai jatko-opinnoissa pärjäämiseen (ks. lisää Mukautetut tavoitteet, opetus ja arviointi 2014).

Erityisessä marginaalissa olevina voidaan tuoda esiin vielä maahanmuuttajaperheet, joissa on vammaisen lapsi. Kotoutumisen palvelut ja tukitoimet ovat hajallaan ja jakaantuneet usealle sektorille, ja niiden saatavuus vaihtelee kunnittain. Vammaisten nuorten maahanmuuttajien palveluita ja perheiden kotoutumista on selvitetty Vammaisten lasten ja nuorten tukisäätiön ja Kuntoutussäätiön tutkimuksessa. Tuloksena syntyy tietoa siitä, miten eri kunnat ovat järjestäneet kotoutuspalveluita ja sosiaali- ja terveystalvueluita asiakasryhmälle, minkälaisia toimintamalleja on kehitetty ja minkälainen rooli järjestöillä on palvelujen järjestäjänä. Tutkimuksella tehdään näkyväksi se, miten moniperusteinen vähemmistöryhmään kuulumisen ja palvelujärjestelmän (päällekkäisyydet ja joustamattomuus) maahanmuuttajien kohdalla vaikuttavat myös koko perheen kotoutumiseen.¹³

Erityinen tuki ja erityisopetus perusopetuksessa, ammatillisessa peruskoulutuksessa ja lukiokoulutuksessa

Perusopetuslain erityisopetusta koskevaa säädäntöä muutettiin 1.8.2011 alkaen, minkä jälkeen on käytetty käsitteitä ”tehostettu tuki” ja ”erityinen tuki”. Perusopetuslaki edellyttää koulun muutosta inklusiivisempaan suuntaan. Uudet linjat tehtiin opetus- ja kulttuuriministeriön Erityisopetuksen strategiassa vuonna 2007. Ennen uudistusta käytössä olleella termillä ”integraatio” tarkoitettiin erityisopetuksessa olevan oppilaan osittaista siirtymistä yleisopetuksen pariin. Siirtyminen oli joskus myös kaikkea opetusta koskeva pysyvä järjestely. Erityisopetuksen strategian (2007) mukaan inklusiolla tarkoitetaan opetuksen järjestämistä niin, että lähikouluperiaatteen mukaisesti oppilas sijoitetaan lähikouluun ja että jokai-

¹³ www.vamla.fi/vamla-ja-kuntoutussaatio-kehittavat-maahanmuuttajataustaisen-vammaisen-lapsen-ja-hanen-perheensa-palveluita/ (luettu 8.12.2014) ja asiantuntijahaastattelu.

nen oppilas saa riittävän ja oikea-aikaisen tuen (tukitoimet).¹⁴ (Selin-Grönlund et al 2014.) Tehostettu tuki koostuu esimerkiksi tuetusta opetuksesta ja oppilashuollollisista toimenpiteistä oppilaalle tehtyyn oppimissuunnitelmaan perustuen. Erityinen tuki koostuu erityisopetuksesta ja mahdollisista muista toimenpiteistä, ja sitä annetaan joko muun opetuksen yhteydessä tai osittain tai kokonaan erityisluokalla.¹⁵

Erityisopetukseen osallistuvien määrä lisääntyi miltei koko 2000-luvun ajan ennen vuoden 2010 perusopetuksen lainsäädäntömuutosta. Perusopetuksen puolella kolmiportaisen tuen malliin siirtymisen jälkeen myös erityistä tukea saavien oppilaiden määrä on kääntynyt laskuun tehostettua tukea saavien oppilaiden osuuden kasvaessa. Vuonna 2013 oli koko maassa 39 600 erityistä tukea saavaa oppilasta, mikä on 7,3 prosenttia perusopetuksen kokonaisoppilasmäärästä: tehostettua tukea sai 35 000 peruskoulun oppilasta eli 6,5 prosenttia peruskoulun oppilaista.¹⁶ Erityistä tukea saaneista poikia oli 70 prosenttia ja tyttöjä 30 prosenttia. (Kumpulainen 2014.) Vuonna 2011 Tilastokeskuksen mukaan erityisen tuen, tehostetun tuen ja yleisenä tukena järjestetyn osa-aikaisen erityisopetuksen piirissä oli noin 149 400 syksyn 2011 peruskoululaista. Määrä vastasi 28 prosenttia kaikista oppilaisista. Vammaisoppilaiden lukumäärässä esi- ja perusopetuksessa ei ole havaittavissa muuttuvaa trendiä. Lukumäärät ovat pysyneet samalla tasolla suhteessa oppilasmäärään vuodesta 2008 asti. Vaikeimmin kehitysvammaisten oppilaiden lukumäärä on vaihdellut 0,02 prosenttiyksikköä ja muiden vammaisopiskelijoiden lukumäärä 0,04 prosenttiyksikköä vuosina 2008-2012. (Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki 2014.)

Taulukko 1. Vaikeimmin kehitysvammaisten ja muiden vammaisoppilaiden lukumäärä esi- ja perusopetuksessa 2008-2012

Vuosi	Vaikeimmin kehitysvammaisten oppilaiden lkm	Prosenttia koko oppilasmäärästä	Muiden vammaisoppilaiden lkm	Prosenttia koko oppilasmäärästä	Kokonaisoppilasmäärä
2008	1 368	0,23 %	10 737	1,78 %	603 464
2009	1 491	0,25 %	10 574	1,77 %	597 506
2010	1 430	0,24 %	10 655	1,80 %	591 860
2011	1 459	0,25 %	10 644	1,81 %	588 105
2012	1 446	0,25 %	10 425	1,78 %	587 105

Lähde: Opetushallitus, opetus- ja kulttuuritoimen rahoitusjärjestelmän raportit (2013). (Teoksesta Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki 2014)

14 Strategian linjauksia jalkautettiin Opetusministeriön erityisavustusten turvin KELPO-hankkeissa yli 200 kunnassa vuosina 2008-2011 www.oph.fi/kehittamishankkeet/kelpo. Katso inklusion historiasta esim. Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki 2014, s. 11-13

15 Ks. lisää www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642

16 Tilastoista näkyvä määrien muutos tapahtuu suhteellisen hitaasti, sillä uuden lain astuessa voimaan (642/2010) ennen lain voimaantuloa tehdyt erityisopetukseen otto- tai siirtopäätökset jäivät voimaan.

Vaikeasti vammaiset lapset kuuluvat pidennetyn oppivelvollisuuden piiriin. Heitä ovat muun muassa näkö- ja kuulovammaiset sekä muutoin ruumiillisesti tai henkisesti vaikeasti vammaiset tai kehityksessään viivästyneet lapset. Päätös tulee aina harkita tapauskohtaisesti ja opetussuunnitelman perusteiden mukaisen määritelmän pohjalta. Lievissä ja jopa keskivaikeissa kuulovammoissa, joissa koulunkäynti usein sujuu hyvin tukitoimien avulla tai joissakin tapauksissa lähes ilman tukitoimia ja oppilas tulee selviytymään perusopetuksen tavoitteista yhdeksässä vuodessa, ei päätös aina ole tarpeellinen.¹⁷ Pidennetty oppivelvollisuus vaikuttaa oppilaan opetusryhmän kokoon ja vaikuttaa myös rahoitukseen.

Perusopetuksen erityisopetukseen liittyviä tilastointiperiaatteita on muutettu siten, että ne vastaisivat perusopetusta koskevaa muuttunutta lainsäädäntöä.¹⁸ Tilastoinnin painopiste on siirretty oppilasta kuvaavista luokituksista tarjotun tuen näkökulmaan. Tilastoinnit siis kuvaavat nyt sitä, minkälaista tukea tehostetussa ja erityisessä tuessa tarjotaan eikä sitä, minkä tyyppisiä oppilaita tuen piirissä on. Tämä on nostettu haasteeksi, sillä esimerkiksi eriasteisesti kuulovammaisten oppilaiden lukumääriä ei enää ole mahdollista saada Tilastokeskuksesta aiempien vuosikymmenien tapaan (Selin-Grönlund & al. 2014).

Tietoa vammaisten lasten ja nuorten vammoista saa eri lähteistä. Esimerkiksi Opetushallituksen vuonna 2014 julkaisemaan selvitykseen on koottu tietoa kielellisestä näkökulmasta kuurojen ja viittomakielisten oppilaiden lukumääristä ja opetusjärjestelyistä perusopetuksessa lukuvuonna 2013-2014. Selvityksen pohjana käytettiin tietoja, jotka saatiin peruskouluille suunnatun kyselyn avulla. Kuuroja ja viittomakielisiä oppilaita sekä eriasteisesti kuulovammaisia oppilaita ilmoitettiin olevan 304 koulussa: kuuroja oppilaita 16 koulussa, huonokuuloisia 218 koulussa ja sisäkorvaututetta käyttäviä oppilaita 71 koulussa. Lisäksi kymmenissä kouluissa oli viitottua puhetta, tukiviittomia tai muita puhetta tukevia tai korvaavia menetelmiä käyttäviä oppilaita. Kaikkien edellä mainittujen koulujen kohderyhmään kuuluvien oppilaiden yhteenlaskettu määrä oli 1 313, josta kuuroja ja eriasteisesti kuulovammaisia oli noin 500. (Selin-Grönlund & al. 2014.) Lisäksi THL:n näkövammarekisterin perusteella on saatavissa tietoa heikkonäköisistä ja sokeista nuorista, joita vuoden 2012 tilastoissa 15-24-vuotiaiden ikäryhmässä oli 707 henkilöä (THL:n näkövammarekisteri).

17 Määritelmä on Hallituksen esityksestä Eduskunnalle koulutusta koskevaksi lainsäädännöksi (HE 86/1997). Päätöstä pidennetyn oppivelvollisuuden päättämisestä ei voi tehdä esimerkiksi siksi, että ryhmäkooko muuten ylittäisi säädetyn. Opetuksen järjestäjä ei voi kategorisesti päättää, että jonkin diagnoosin saaneiden oppilaiden, esimerkiksi lievästi kehitysvammaisten, opetus järjestetään aina yksilöidyssä koulussa, luokassa tai tietyssä esiopetusryhmässä, vaan päätös opetuspaikasta harkitaan yksilökohtaisesti erityisen tuen päätöksen yhteydessä.

18 Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010; Laki kunnan peruspalvelujen valtionosuudesta 1704/2009; Laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta 1705/2009 ja perusopetussuunnitelman perusteet. (Selin-Grönlund & al. 2014.)

Erityistä tukea tarvitseville vammaisille opiskelijoille voidaan ammatillisen peruskoulutuksen yhteydessä järjestää valmentavaa ja kuntouttavaa opetusta ja ohjausta. Opiskelijan tilanteesta riippuen valmentava ja kuntouttava opetus ja ohjaus voi olla joko ammatilliseen peruskoulutukseen (Valmentava I) tai työhön ja itsenäiseen elämään (Valmentava II) valmentavaa opetusta ja ohjausta. Koulutuksen järjestäjä päättää, kumpaan koulutusryhmään henkilö kuuluu. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan päätös tehdään yksilökohtaisten asiantuntijaselvitysten perusteella sen jälkeen, kun on kuultu henkilöä itseään, hänen huoltajiaan ja perheenjäsentään.¹⁹

Ammatillisessa peruskoulutuksessa voidaan vammaisuuden, sairauden, kehityksessä viivästymisen, tunne-elämän häiriön tai muun syyn vuoksi antaa erityisiä opetus- tai opiskelijahuollon palveluja tarvitsevien opiskelijoiden opetus erityisopetuksena. Erityisopetuksen avulla turvataan henkilökohtaisiin edellytyksiin perustuva oppiminen, itsensä kehittäminen ja ihmisenä kasvaminen. Erityisopetukseen liitetään tarvittaessa muita tukitoimia ja kuntoutusta yhteistyössä kuntoutuspalvelujen tuottajien kanssa. Erityisopetuksen tarve on määriteltävä jokaiselle opiskelijalle yksilöllisesti. Tavoitteiden saavuttamista on tuettava yksilöllisesti suunnitellun ja ohjatun oppimisprosessin sekä erilaisten tukitoimien avulla. Erityisopetusta saavalle opiskelijalle on aina laadittava kirjallinen henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) (L 630/1998, 20 §.) Ammatillisessa peruskoulutuksessa erityisen tuen määritelmä pohjautuu vielä pitkälti vammaisuuden ja sairauden syyperusteisiin, mutta lainsäädäntöä ollaan tutkimuksen tekovaiheessa muuttamassa (HE 211/2014 vp). Tarve muutokseen on tuotu esiin useassa yhteydessä²⁰, joissa näkemyksenä on, että erityisopetuksen tulisi perustua enemmän vahvuuksiin ja mahdollisuuksiin eikä keskittyä opiskelijan heikkouksiin. Diagnoosi ei usein ole suoraan yhteydessä varsinaiseen tuen tarpeeseen. Esille on nostettu myös tarve sovittaa yhteen perusopetuksessa ja ammatillisessa koulutuksessa käytettävän tuen määrittelyn nivelvaiheyhteyden ja tuen jatkuvuuden näkökulmasta. Luokituksen ei myöskään nähdä palvelun yleisiä oppilaitoksia. Tämä näkyy mm. siinä, että ”muu syy” on jo useiden vuosien ajan ollut yleisimmin käytetty erityisopetuksen peruste (Kumpulainen 2014, Jauhola ja Miettinen 2012). Ammatillisessa koulutuksessa rahoitus myön-

19 Valmentavien koulutusten ja opiskelijavalintojen kehittäminen on muutosvaiheessa: VALMA = valmistavien koulutusten selkiyttäminen. 1.8.2015 alkaen uudistuksella yhdistetään ammatillisen koulutuksen valmistavat koulutukset sekä kotitalousopetus. Poikkeuksena on vaikeimmin vammaisten opiskelijoiden valmentava koulutus (vain erityisoppilaitoksissa tai rajatun erityistehtävän saaneiden koulutuksen järjestäjien tarjoamana). Koulutus on modulaarinen ja sen kokonaislaajuus n. 20-40 ov. Valma-koulutus on tarkoitettu ensisijaisesti peruskoulun vasta päättäneille nuorille. Tavoitteina on tukea jatko-opintoihin siirtymistä, ehkäistä keskeyttämisistä tutkintotavoitteisessa koulutuksessa ja parantaa koulutuksen läpäisystä. Ks. HE: www.finlex.fi/fi/esitykset/he/2014/20140211

20 esim. Erityisopetuksen strategia 2007; Jauhola ja Miettinen 2012; Yksilöllisten opintopolkujen tukeminen yhteistyössä (YTY) -hankkeen Erityisopetuksen peruste -työryhmä 2014.

netään erikseen erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden osalta (ks. Opetus- ja kulttuuritoimen rahoitus 2014).

Ammatillisen peruskoulutuksen erityisopetusta järjestetään ammatillisissa erityisoppilaitoksissa ja muissa oppilaitoksissa. Erityisopetuksessa opiskeli vuonna 2012 noin 21 000 henkilöä. Tilastotiedoissa ovat mukana ammatillisia perustutkintoja (opetussuunnitelmaperusteinen koulutus ja näyttötutkintoon valmistava koulutus) opiskelevat. Noin 96 prosenttia erityisopetuksen opiskelijoista opiskeli opetussuunnitelmaperusteisessa oppilaitosmuotoisessa ammatillisessa peruskoulutuksessa. Vuonna 2012 erityisopetuksessa oli 1 800 opiskelijaa enemmän kuin vuonna 2010. Vuonna 2012 erityisopetuksessa opiskeli 10,7 prosenttia kaikista opiskelijoista. Vuonna 2010 vastaava osuus oli 9,7 prosenttia. Erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden määrä on ollut viime vuosina säännöllisessä nousussa, mutta opiskelijoiden osuus integroiduissa ryhmissä on kasvanut ja erityisopetusryhmissä laskenut. Vuonna 2010 erityisopetusryhmissä opiskeli 22 prosenttia erityisopetuksen opiskelijoista, vuonna 2012 enää 20 prosenttia. (Kumpulainen 2014.)

Tilastollisten katsausten perusteella maahanmuuttajat ovat olleet suhteessa opiskelijamäärään hieman yliedustettuina ammatillisen koulutuksen erityisopetuksessa. Tilastokeskuksen mukaan vuonna 2008 opetussuunnitelmaperusteisessa ammatillisessa peruskoulutuksessa erityisopiskelijoita oli 12,5 prosenttia. Vieraskielisistä opiskelijoista erityistä tukea tarvitsevia oli 17 prosenttia. Vuonna 2008 kaikista erityisopiskelijoista vieraskielisiä oli vajaa 6 prosenttia, eli hieman enemmän kuin suhteellinen osuus ammatillisessa peruskoulutuksessa. Maahanmuuttajien tilastoissa kielelliset vaikeudet olivat yliedustettuna erityisopetuksen syynä. (Jauhola 2010.) Maahanmuuttajien oppimisvaikeuksien selvittämistä on kehitetty viime vuosina (Arvonen et al. 2010). Haasteena on ollut erottaa se, milloin ongelmat johtuvat oppimisvaikeuksista ja milloin kielitaidon puutteesta.

Lukiolaki tuntee erityiset opetusjärjestelyt (629 /1998). Erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden opiskelu voidaan lukiolain (629/1998) 13 §:n (muutettu lailla 478/2003) mukaan järjestää osittain toisin kuin lukiolaissa ja -asetuksessa ja lukion opetussuunnitelmassa määrätään. Lukion opetussuunnitelman (2003) mukaan erityistä tukea tarvitsevat sellaiset opiskelijat, jotka ovat tilapäisesti jääneet jälkeen opinnoissaan tai joiden opiskelun edellytykset ovat heikentyneet vamman, sairauden tai toimintavajavuuden vuoksi. Lisäksi erityisen tuen piiriin kuuluvat opiskelijat, jotka tarvitsevat psyykkistä tai sosiaalista tukea. Opiskelijalla voi olla erityisen tuen tarve myös mielenterveyteen, sosiaaliseen sopeutumattomuuteen tai elämäntilanteeseen liittyvien ongelmien vuoksi. Oppimistilanteet ja ko-

keet tulee järjestää siten, että opiskelijan yksilölliset tarpeet otetaan huomioon. Opiskelijalle voidaan myös laatia suunnitelma, johon kirjataan, miten yksilölliset toimenpiteet voidaan toteuttaa. Myös lukiossa oppilaitoskohtaisessa opetussuunnitelmassa määritellään, miten erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden opetus ja tukitoimet järjestetään. Valtakunnallisissa opetussuunnitelman perusteissa on myös kuvattu esimerkkejä erityisjärjestelyistä (ks. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003). Lukiokoulutuksen rahoitus ei tue erityisen tuen järjestämistä, toisin sanoen siitä ei saa erillistä korvausta. Erityisen tuen tarve on tunnistettu muun muassa Suomen lukiolaisten liiton selvityksessä vuodelta 2011, jolloin kyselyyn vastanneista opiskelijoista 92 prosenttia arvioi, että lukiossa tulisi järjestää erityis- ja tukiopestusta (Vesänen et al. 2011).

Lukiokoulutuksesta ei ole saatavissa vastaavia lukuja erityistä tukea tarvitsevien nuorten määrästä. Sen sijaan ylioppilastutkintolautakunta tilastoi ylioppilaskirjoitusten erityisjärjestelyt, joiden määrä on kasvanut viime vuosina. Erityisjärjestelyjä on haettu erityisesti lukihäiriön perusteella, kun ylioppilastutkintolautakunta lopetti vaatimasta lukihäiriöstä erikoislääkärin lausuntoa. Lupia annettiin vuonna 2009 yhteensä noin 800, ja vuonna 2014 luku on 1 500. Lukihäiriöiset ovat voineet saada erityisjärjestelyjä ylioppilaskokeissa syksystä 2001. Sitä ennen lainsäädäntö salli erityisjärjestelyt vain sairauden tai vamman perusteella, eikä lukihäiriö ole kumpikaan. Sairauden ja vamman vuoksi erikoisjärjestelyjä alettiin myöntää jo 1970-luvulla. Lukihäiriöstä kärsivien kynnys hakeutua lukioon on saattanut maldaltua sen jälkeen, kun kirjoituksissa on mahdollisuus erikoisjärjestelyihin. Vamman tai sairauden vuoksi erityisjärjestelyjä saavien lukumäärä on pysynyt vuosien mittaan varsin vakaana. Syksystä 2014 alkaen Ylioppilastutkintolautakunnalle on riittänyt lukihäiriötä mittaava niin sanottu lukitesti, jonka voi teettää erityisopettaja, psykologi tai puheterapeutti. Lisäksi vaaditaan lausunto kahdelta kokelasta opettaneelta opettajalta. Sairauden tai vamman perusteella erityisjärjestelyjä haettaessa mukaan liitetään aina lääkärinlausunto ja mielellään lukion opettajien tai muiden lukion asiantuntijoiden lausunnot. Kaikkien erityisjärjestelyjen tulee perustua lukiossa havaittuun tarpeeseen. Erityisjärjestelyhakemuksia hylätään vähän. Toisinaan tehdään myös osittain myönteisiä päätöksiä, jos ei löydy perustelua myöntää kaikkia haettuja erityisjärjestelyjä. Esimerkiksi avustaja yo-tutkinnon kokeissa on ns. tekninen avustaja, joka auttaa muun muassa ruokailussa, wc-käynteissä ja välineiden huollossa. Avustajan käyttö kirjurina on harvinainen erityisjärjestely ja mahdollista vain silloin, kun kokelas ei voi erityisjärjestelyjenkään avulla kirjoittaa itse. Jos lautakunta myöntää kokelalle oikeuden sanella vastauksensa avustajalle, koetilanteet joudutaan kokelaan oikeusturvan vuoksi äänittämään.²¹

21 www.hs.fi/kotimaa/a1413687659682 Helsingin sanomat 20.10.2014 ja Anneli Sihvo, ylioppilaslautakunta.

Erityisen tuen tarjonta ja osaaminen vaihtelevat jonkin verran kouluissa ja oppilaitoksissa eri puolilla Suomea (ks. Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki 2014, Erityisluokka elämäntunnuksessa 2010). Vaikeammin vammaisten osalta lainsäädäntöön on sisällytetty erilliset säännökset siitä, että tietyille oppilaitoksille on annettu erityiseksi tehtäväksi huolehtia erityisen tuen yhteydessä annettavasta kuntoutuksesta sekä opetukseen liittyvistä kehittämis-, ohjaus- ja tukitehtävistä (perusopetuslaki 39§ ja laki ammatillisesta koulutuksesta 20§). Perusopetuksen suomenkielisen opetuksen osalta tehtävää hoitaa Opetushallituksen toimialaan kuuluva valtakunnallinen oppimisen ja koulunkäynnin tuen VALTERI-verkosto. Sen puitteissa kuulovammaisiin ja kuulo-näkövammaisiin oppilaisiin liittyviä palveluja tarjoavat Mikael-koulu (Mikkeli), Onerva Mäen koulu (Jyväskylä) ja Tervaväylän koulu (Oulu), jotka ovat valtion ylläpitämiä kouluja ja resurssikeskuksia. Ruotsinkielisen perusopetuksen puolella tehtävää hoitaa Svenska Skolan för Synskadaden -koulun yhteydessä toimiva SPERES - Finlandssvenskt specialpedagogiskt resurscentrum (suomenruotsalainen erityispedagoginen resurssikeskus), joka myös kuuluu VALTERI-verkostoon.²² Erityiskouluissa tarjotaan koulutusta ja ohjausta henkilöstölle, ja oppilaille ohjauskäyntejä. Oppilaat voivat osallistua lyhyille tukijaksoille, joissa oppilas voi opiskella päivällä, osallistua iltaohjelmaan ja saada tukea itsenäiseen toimintaan asuntolassa. Tukijaksolla voi kokeilla erilaisia opiskelutekniikoita ja apuvälineitä. Perusopetuksen puolella kunnat voivat ostaa resurssikeskusten palveluja, joiden hinnat määräytyvät valtion maksuperustelaisissa (150/1992). Vastaavia tehtäviä on lisäksi myönnetty yksittäisille kouluille niiden opetuksen järjestämisluvista päätettäessä.

Opetus- ja kulttuuriministeriön selvityksessä on tuotu ilmi, etteivät kunnat aina ole halukkaita maksamaan koulutukseen liittyvistä palveluista. Palveluiden kustannukset määräytyvät valtion maksuperustelain (150/1992) nojalla, ja ne voidaan jakaa julkisoikeudellisiin ja liiketaloudellisiin suoritteisiin. Valtion maksuperustelain 6 §:n mukaan julkisoikeudelliset suoritteet on hinnoiteltava niiden tuottamisesta aiheutuvien kokonaiskustannusten (omakustannusarvo) perusteella. Oppilaaseen kohdistuvat palvelut, kuten ohjauskäynnit ja tilapäisen opetuksen jaksot, ovat julkisoikeudellisia suoritteita, joiden hintaa valtio subventoi 50 prosentilla. Subventiosta huolimatta oppilaaseen kohdistuvien tukipalveluiden hinnat nousevat korkeiksi, minkä vuoksi useat kunnat eivät kykene hankkimaan näitä palveluja. Palvelun hintaa nostavat myös 100-prosenttisesti perittävät matkakustannukset, jotka asettavat eri puolilla Suomea asuvat oppilaat eriarvoiseen asemaan. Valtion

²² www.valteri.fi/ Verkoston tarjoamat palvelut voivat kohdistua yksittäisten lasten ja nuorten tarpeisiin tai koko työyhteisön, kunnan tai alueen tarpeisiin. Valteri-verkostolla on erityistä asiantuntemusta autismin kirjoon, neuropsykiatrisiin häiriöihin, kieleen ja kommunikointiin, kuulemiseen, näkemiseen, liikkumiseen ja motoriikkaan, neurologisiin tai muihin pitkäaikaisrauhuksiin sekä monitarpeisuuteen liittyvistä tuen tarpeista.

yleissivistävien erityiskoulujen oppimis- ja ohjauskeskuksina toimimisen vahvistaminen on nostettu esiin opetus- ja kulttuuriministeriön taholta (Ehdotus valtioneuvoston strategiaksi... 2012). Huolta kannetaan sellaisista kunnista ja kouluista, jotka eivät osta tukea ja ohjausta valtion erityiskouluilta. On epäselvää, millä tavoin nämä tahot järjestävät vammaisen oppilaan, hänen opettajansa ja koulun muun henkilöstön tarvitseman ohjauksen (Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki 2014).

Ammatillisen koulutuksen puolella viidellä ammatillisella erityisoppilaitoksella on opetukseen liittyvä kehittämis-, ohjaus- ja tukitehtävä. Erityisoppilaitokset ovat tarjonneet koulutusta, konsultaatiota ja kehittämistukea jo aikaisemmin, mutta loppuvuodesta 2011 alkaen opetus- ja kulttuuriministeriö on myöntänyt tehtävää varten valtionavustusta (YTY - Yksilöllisten opintopolkujen tukeminen yhteistyössä -hanke). Erityisopetuksen asiantuntijapalveluita toteutetaan valtakunnallisesti kehittämiskumppanuusperiaatteella pääasiassa ammatillisen peruskoulutuksen, aikuiskoulutuksen, valmentavan ja valmistavan opetuksen järjestäjille sekä nuorten työpajoille. Yhteistyötä on toteutettu jo noin 90 koulutuksen järjestäjän kanssa, ja palveluihin on osallistunut noin 15 000 opetuksen ja ohjauksen ammattilaista. Asiantuntijapalveluiden sisällöissä ovat painottuneet yksilöllisten opintopolkujen sekä siirtymä- ja nivelvaiheiden suunnittelu ja tukeminen, työvaltainen oppiminen ja työllistymisen tukeminen. Lisäksi on toteutettu koulutuksia ja konsultaatioita erityisopetukseen liittyvistä perusasioista kuten ammatillisen erityisopetuksen järjestämiseen ja erityiseen tukeen liittyvistä teemoista ja erityistä tukea tarvitsevan opetuksessa ja ohjauksessa käytettävistä menetelmistä. Keskeisinä painopisteinä ovat myös olleet opiskelijan arviointi ammatillisessa erityisopetuksessa ja opiskelijoiden kohtaaminen.²³

Erityistä tukea tarvitsevien nuorten opintojen eteneminen ja työllistyminen

Valtiontalouden tarkastusviraston Erityisopetus perusopetuksessa -tuloksellisuustarkastuksessa tarkasteltiin erityisopetukseen otettujen ja siirrettyjen perusopetuksen oppilaiden siirtymistä toisen asteen opintoihin ja toisen asteen opintojen etenemistä laajoista rekisteritiedoista²⁴. Saatujen tulosten mukaan yksilöllistetyn oppimäärän suorittaneista erityisopetuksen oppilaista siirtyi toisen asteen opintoi-

23 www.ameo.fi, www.ameo.fi/tyt-hanke YTY 2 -loppuraportti ja YTY 3 -väliraportti (luettu 24.11.2014). Tutkimuksen tekohehkellä on tieto, että OKM:n erillisrahoitus erityisopetuksen asiantuntijapalveluiden tuottamiseksi jatkuu kesäkuuhun 2016 saakka.

24 Raportissa tarkasteltiin vuosina 2004, 2006 ja 2009 peruskoulun päättäneiden perusopetuksen yleisen oppimäärän, osittain yksilöllistetyn, pääosin tai kokonaan yksilöllistetyn tai harjaantumisopetuksen oppimäärän suorittaneiden ikäryhmien sijoittumista.

hin pienempi osuus kuin muista perusopetuksen oppilaista. Yksilöllistettyä oppimäärää suorittavat oppilaat siirtyvät pääsääntöisesti opiskelemaan ammatilliseen peruskoulutukseen. Lukiokoulutuksessa opiskeli muutama prosentti yksilöllistetyn oppimäärän suorittaneista. (Kirjavainen et al. 2013.).

Valtiontalouden tarkastusviraston tutkimuksen mukaan alueelliset erot erityisopetuksen oppilaiden osallistumisessa toisen asteen opintoihin olivat suuria. Yksilöllistetyn oppimäärän suorittaneiden toisen asteen opinnot myös keskeytyivät useammin kuin yleisen oppimäärän suorittaneet. Erot heijastelevat osin toisen asteen opiskelupaikkojen ja valmistavan koulutuksen tarjontaa, ja tutkijat arvioivat, että taustalla saattavat olla myös erot toimintatavoissa esimerkiksi opinto-ohjauksessa. Suuri vaihtelu maakuntien välillä kertoo siitä, että heikoimmin perusopetuksesta suoriutuneet oppilaat ovat eriarvoisessa asemassa toisen asteen opiskelupaikkoja jaettaessa maantieteellisen sijaintinsa mukaan. Erityisopetus perusopetuksessa -tuloksellisuustarkastuksen raportin mukaan yksilöllistetyn oppimäärän suorittaneet oppilaat suorittivat toisen asteen tutkinnon heikommin kuin perusopetuksen yleisen oppimäärän suorittaneet oppilaat neljännen vuoden loppuun mennessä perusopetuksen päättövuodesta. Erityisopetuksen oppilaat olivat myös useammin työttömänä neljä vuotta peruskoulun päättämisen jälkeen. Toisen asteen opintojen hitaampaa etenemistä selittää osittain se, että erityisoppilaista osallistuu muita oppilaita suurempi osuus perusopetuksen lisäopetukseen tai ammatillisen opetuksen valmentavaan opetukseen ja siten aloittaa toisen asteen opinnot vuotta tai kahta myöhemmin. Opinnoista suoriutumiseen vaikuttaa myös se, millaista tukea oppilas on toisella asteella saanut. Tutkimuksessa ei otettu huomioon oppilaille toisella asteella annettua erityisopetusta. Tutkinnon suorittaneiden osuuksissa oli suuria alueellisia eroja. Erot ovat osin seurausta viiveestä toisen asteen opintojen aloittamisessa. Erot ovat kuitenkin jälleen niin suuria, että tutkijoiden mukaan ne herättävät väistämättä kysymyksen tasa-arvon toteutumisesta. (Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki 2014, Kirjavainen et al. 2013.) Ammatillisen koulutuksen läpäisyn tehostamisohjelman seurannassa on myös havaittu, että erityistä tukea tarvitsevat keskeyttävät opinnot useammin kuin muut opiskelijat (Vehviläinen ja Koramo 2013).

Vammaisten henkilöiden koulutuseroista korkeakouluopinnoissa on saatavissa tilastotietoa näkövammaisten osalta. Ero näkövammaisten ja koko väestön välillä korkea-asteen koulutuksen tai enemmän suorittaneiden osalta on kasvanut. Näkövammaisia korkeakoulutuksen suorittaneita on 42 prosenttiyksikköä vähemmän verrattuna koko väestöön. Myös ero pelkän perusasteen suorittaneiden osalta on kasvanut. Näkövammaisten osuus on 1,54-kertainen koko väestöön verrattuna.

Vuoden 2012 tilastoissa 15-24-vuotiaista näkövammaisista lähes 60 prosenttia oli vammautunut ennen kouluikää, monivammaisia oli yli puolet ja sokeita lähes neljäsosa. Lisäksi nuoret puhuvat yli 10 kieltä, toisin sanoen mukana on myös näkövammaisia maahanmuuttajia. Aineistossa on mukana 15-24-vuotiaiden ikäryhmässä 707 henkilöä. Näistä nuorista 533 (75 %) on ilman tutkintoa, siis vain perusasteen opinnot takanaan, ja 166:lla (24 %) on keskiasteen tutkinto suoritettuna. Alimman korkea-asteen tutkintoja ei ole yhtään. Kahdeksalla henkilöllä (1 %) on alemman tai ylemmän kandidaattiasteen tutkinto suoritettuna. (THL Näkövammarekisteri.)

Koulutus lisää vammaisten mahdollisuuksia työmarkkinoilla, mutta jopa hyvin koulutetuilla vammaisilla on vaikeuksia saada työtä. Eurofoundin kansallisen raportin mukaan noin 20 prosentilla vammaisista henkilöistä on vakituinen työ ja noin 50 prosenttia oli vuoden 2012 selvityksen mukaan työskennellyt viimeisten 24 kuukauden aikana ainakin määräaikaisesti, tuetussa työssä tai vapaaehtoistyössä. Eurofoundin arvio vammaisten ja pitkäaikaissairaiden nuorten tilanteesta perustuu Eurostatin tietoon, joka pohjautuu henkilöiden itse ilmoittamiin tietoihin. Tutkimuksissa on myös osoitettu, että 30 prosentilla työikäisistä vammaisista henkilöistä on hyvä tai jopa erinomainen työkyky. Joka kolmas vammaisen henkilö on halukas tekemään ainakin osa-aikatyötä. Halu tehdä työtä on yhteydessä koulutustason, työkykyyn ja ikään. Vammaisten työmarkkinoille osallistumista tarkasteltaessa lukuja ei tule verrata työttömyysasteeseen, sillä siihen sisältyvät ainoastaan ne, jotka ovat aktiivisina työnhakijoina. Monet vammaiset, jotka haluaisivat työskennellä, ovat työhalukkuudestaan riippumatta työkyvyttömyyseläkkeellä ja näkyvät näin tilastoissa työmarkkinoiden ulkopuolella olevina. Verrattaessa vammaisten ja vammattomien työttömyysastetta samoihin ryhmiin kuuluvien työelämän ulkopuolella olevien osuuteen, vammaisten työttömyysaste on 6,5 prosenttia ja vammattomien työttömyysaste 8,5. Jos sen sijaan verrataan työmarkkinoiden ulkopuolella olevien vammaisten osuutta (33,8 %) työmarkkinoiden ulkopuolella olevien vammattomien osuuteen (16,5 %), niin havaitaan, millaisia haasteita vammaisilla on työmarkkinoille osallistumisessa. Eurostatin mukaan tarkasteltaessa 25-34-vuotiaiden ikäryhmää työllisyysaste vammattomien ryhmässä on 81 prosenttia, kun vaikeavammaisilla se on 63 prosenttia ja erittäin vaikeavammaisilla 45 prosenttia. (Eurofound 2012.)

Työikäisten vammaisten ja erityisesti kehitysvammaisten henkilöiden sijoittuminen työsuhteen ulkopuolella olevaan työllistämistä tukevaan toimintaan ja työtoimintaan on nostettu eri tahoilla esiin epäkohtana, johon tulisi puuttua. Vammaisten työllistymispalveluiden voidaan kuitenkin nähdä parantuneen, kun vuoden 2013 alussa voimaan tulleessa julkisia työvoima- ja yrityspalveluja koskevassa laissa

(L 916/2012) työttömän työnhakijan määritelmään ei enää sisälly ikärajoja eikä työkykyisyyttä koskevaa edellytystä. Lain mukaan myös työkyvyttömyyseläkkeellä ja kuntoutustuella olevat voivat saada TE-toimiston palveluja ilmoittauduttuaan työnhakijoiksi. Työnantajalle tarjottavia palveluja ovat palkkatuki, työhönvalmentajapalvelu, työvoimakoulutus yhteishankintana ja työolosuhteiden järjestelytuki. (Ks. esim. Ekholm ja Teittinen 2014.)

Laadullista tietoa vammaisten nuorten työllistymisestä ja sen edellytyksistä on tuotettu Kelan tutkimuksessa, johon on haastateltu 21 pääosin liikunta- tai näkövammaista nuorta ja 15 työnantajaa. Työllistymistä edistäviä tekijöitä olivat hyvä koulutus, opintoihin liittyvä työharjoittelu, nuorten oma rohkeus ja aktiivisuus sekä työllistämistä ja työntekoa tukevat palvelut kuten välittävät organisaatiot ja palkkatuki. Työhönvalmennuksella on kehitysvammaisten nuorten kannalta keskeinen rooli työtehtävien oppimisessa ja työtehtävistä suoriutumisessa. Työnantajien päähuomio oli nykyisen henkilöstön työssä jaksamisen tukemisessa ja työtehtävien mukauttamisessa. (Ekholm ja Teittinen 2014.)

1.3.2. Maahanmuuttajataustaiset nuoret

Maahanmuuton syystä - perhesiteen, opiskelun, työn vuoksi tai muista syistä maahan tulleet - ja henkilön statuksesta ja käsiteltävästä aihepiiristä riippuen ihmisiä kohdataan eri käsitteillä: maahanmuuttaja, maahanmuuttajataustainen, vieras-kielinen, muunkielinen, monikulttuurinen, transnationaali, kaksi- ja monikielinen. Tilanteen mukaan vaihtelee myös, onko henkilön kielitausta opiskelijalle mahdollisuus vai riskitekijä. (Esim. Pöyhönen, S. et al., 2009). Kielitaitoa arvioidaan nykyään pitkälti yleiseurooppalaisen viitekehyksen mukaan²⁵. Maahanmuuttajien riittävän kielitaidon ja opiskeluvalmiuksien määrittelemisestä käydään yhä keskustelua: miten ja ketkä sen määrittelevät ja testaavat ja missä kieltä opitaan? Eri yhteyksissä määritellään, minkä tasoista ja kielistä osaamista henkilöllä tulee olla. Konkreettisenä esimerkkinä ovat koulutukseen pääsyn ja koulutuksessa etenemisen kielitaitovaatimukset, joita on määritelty viimeksi ammatillisen koulutuksen osalta muutettaessa opiskelijaksi ottamisen perusteita ja opetuskielen hallinnan osoittamisen määritelmää (4/2013, 24§). Koulutukseen pääsyyllä on määritelty riittävä kielitaitotaso, eikä kielitaito toisaalta saa vaikuttaa esimerkiksi opiskelijan osaamisen arviointiin. Koulutuksella voi myös osoittaa kansalaisuuden edellyttämän riittävän kielitaidon, joten se on yksilön oikeuksien kannalta monella tapaa merkityksellinen.

²⁵ www02.oph.fi/ops/taitotasoasteikko.pdf

Yhteiskunnallisen vaikuttamisen ja maahanmuuttajiin liitettävien eri merkitysten lisäksi termien käytössä tulisi olla erityisen tarkkana selvitys- ja tutkimuskäytössä. Yksiselitteistä maahanmuuttajaindikaattoria ei tilastoissa ole käytössä. Suomesa Tilastokeskus käyttää pääosin kolmea muuttajaa maahanmuuttajataustaisten henkilöiden tilastoinnissa: ulkomaan kansalaisuutta, äidinkieltä ja syntymämaata. Kulloinkin valittu tilasto antaa hyvin erilaisia lukuja: esimerkiksi Uudellamaalla asui vuonna 2013 Tilastokeskuksen tietojen mukaan 4 060 15-29-vuotiaista somalin-kielistä. Kuitenkin 15-29-vuotiaita Somalian kansalaisia oli 2 872 ja Somaliassa syntyneitä 15-29-vuotiaita 3 999 (Lähde: Tilastokeskus, Väestötilastot). Maahanmuuttajuudesta ja muuttoliikkeiden tutkimuksen käsitteistä löytyy paljon tutkimusta, jota on avattu esimerkiksi Maahanmuutto- ja sukupolvet -julkaisussa (2010). Tarkasteluja voi tehdä sen mukaan, onko nuori esimerkiksi ensimmäisen vai toisen sukupolven maahanmuuttaja²⁶, tai missä iässä ja elämänvaiheessa hän on muuttanut. Maahanmuutto ja sukupolvet -julkaisun toimittajien mukaan yksi käyttökelpoinen käsite on kulttuurisen sukupolven käsite, sillä se avaa vaihtoehtoisia näkymiä, kun lähtökohtana ovat maahanmuuttajien lasten yhteiset sukupolvikokemukset valtaväestön kanssa. Martikainen ja Haikola kuitenkin huomauttavat, että sukupolvi-näkökulma saattaa myös johtaa tarpeettomaan kulttuuriseen, etniseen tai uskonnolliseen *essentialismiin* eli olemuksellistamiseen, joka ei tee oikeutta yksilön ja ryhmien vaihteleville tilanteille. Siten sukupolvi-määritelmä tulee ymmärtää etupäässä käsitteelliseksi apuvälineeksi. Yksi tapa välttää tarpeetonta essentialismia on suhteellistaa maahanmuuttajien elämäntilanteita sopiviin valtaväestön verrokiryhmiin. (Maahanmuutto ja sukupolvet, 2010.) Opetushallinnon seurannoissa maahanmuuttajamäärittely ja luokittelu perustuvat pitkälti vieraskielisyyteen, sillä opiskelijan äidinkielellä nähdään olevan merkitystä koulutuksessa, sen järjestämisessä ja tilastoinnissa. Tässä julkaisussa käytetään maahanmuuttaja-termiä yleiskäsitteenä kuvaamaan kaikkia maahan muuttaneita tai maahanmuuttajataustaisia, ”vieraskielisiä”, henkilöitä, vaikka maahanmuuttajien tai vieraskielisten nippuminen yhteen aineiston tarkastelussa ei tee oikeutta yksilöille.

Opetus- ja kulttuuriministeriön toimialalla maahanmuuttajien oikeus oman kielen ja kulttuurin säilyttämiseen ja kehittämiseen on keskeistä, ja se on pyritty ottamaan

²⁶ ns. toisen sukupolven maahanmuuttaja: henkilö, joka on syntynyt Suomessa mutta jonka vanhemmat tai toinen vanhemmista on muuttanut Suomeen. Esim. Opetushallituksen tutkimuksessa (2008) toisen polven maahanmuuttajien määritelmä perustui rekisteröityyn kieleen ja syntymämaahan. Toisen polven maahanmuuttajien menestystä koulutuksessa ja erityisesti toisen asteen koulutukseen siirtymistä tutkinut Kilpi näkee ongelmana sen, ettei monella toisen sukupolven maahanmuuttajaksi luokitetulla opiskelijalla ole lainkaan maahanmuuttajavanhempia. Myöskään rekisteröity kieli ei poimi kaikkia maahanmuuttajataustaisia rekisteristä. Kilven tutkimuksen aineistossa noin 40 prosentilla oppilaista, joilla on vähintään yksi maahanmuuttajavanhempi, on rekisteröitynä kielenä suomi tai ruotsi. Näiden syiden vuoksi tutkimuksesta voi tehdä vain varovaisia johtopäätöksiä toisen sukupolven pärjäämisestä Suomessa. Tutkijoiden mukaan kieliperustaisesta määrittelystä tulisi siirtyä syntymämaan käyttöön keskeisenä määritelmänä. Lisäksi tilastoinnissa tulisi huomioida toinen polvi ja muuttoikä. (Maahanmuutto ja sukupolvet, 2010.)

huomioon opetussuunnitelmissa ja tutkintojen perusteissa. Valtio tukee taloudellisesti oman äidinkielen oppimista ja kehittämistä, ja sitä varten on olemassa erilliset valtionavustukset. Käytännössä oman kielen opetuksen mahdollisuudet voivat vaihdella paljonkin paikkakunnittain, samoin suomi/ruotsi toisena kielenä -opetuksen resurssit. Asiasta on tulossa Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvi) arviointi vuoden 2016 aikana. Karvi toteuttaa myös vuonna 2015 keväällä valmistuvan, maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten koulutuspalveluja koskevan arvioinnin, jossa tarkastellaan maahanmuuttajataustaisten oppijoiden yhtäläisiä mahdollisuuksia osallistua kaikille yhteiseen koulutukseen, heidän saatavissaan olevia tukimuotoja koulutuksen aikana ja mahdollisuuksia koulutuksen tavoitteiden saavuttamiseen.

Eri koulutuspolkujen valintoihin ja niihin liittyvään ohjaukseen liittyy muun muassa ammatillisessa koulutuksessa mahdollisuus korvata toinen kotimainen kieli opiskelijan äidinkielellä, kun opiskelijan äidinkieli on muu kuin suomi tai ruotsi. Lukiossa ohjaukseen liittyy myös esimerkiksi mahdollisuus kirjoittaa suomi toisena kielenä ylioppilaskokeessa.

Maahanmuuttajien koulutuspolkuja on selvitetty erityisesti ammatillisessa koulutuksessa, mutta tietoa löytyy hyvin myös yleissivistävän koulutuksen puolelta²⁷. Vieraskielisiä hakeutuu vielä enemmän ammatilliseen koulutukseen lukion sijaan. Yleisesti ottaen vieraskielisten opintopolut poikkeavat kantaväestöstä. Vieraskielisyyden perusteella tarkasteltuna perusopetuksen päättövaiheessa olevien määrä on ollut huomattavasti pienempi kuin vastaava ikäluokka. Vieraskieliset myös aloittavat koulutuksen keskimäärin vanhempana kuin kantaväestö. Eri-ikäisinä maahan tulleiden määrät vaihtelevat, eikä valtakunnallisista koulutustilastoista pysty erottelemaan maahantulon ajankohtaa tai syytä. Esimerkiksi yksin maahan alaikäisinä tulleet lapset ja nuoret näkyvät hakijatilastoissa viiveellä, ja heidän koulutukseen pääsyä ja koulutuksen läpäisemisen tarkasteleminen kieliryhmien kautta antaa vain summittaisen kuvan. (esim. Jauhola 2010.)

²⁷ Maahanmuuttajat ammatillisessa koulutuksessa ks. esim. Kilpinen 2009 ja Kilpinen & Salonen 2011. Maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden seurannan perusteoksena Suomessa voi pitää Opetushallituksen julkaisemaa tutkimusta Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus (Kuusela, J. et al, 2008). Tutkimuksessa tarkastellaan tilastoaineiston perusteella nuorten maahanmuuttajataustaisten oppilaiden perusopetuksen oppimistuloksia, koulutusvalintoja, työelämään sijoittumista ja tasa-arvoisten koulutusmahdollisuuksien toteutumista 2000-luvun Suomessa. Maahanmuuttajien opiskelua lukiossa selvitetiin Opetushallituksen vuonna 2008 julkaisemassa selvityksessä Maahanmuuttajien opiskelu lukiossa. Maahanmuuttajien opiskelun tuen muodot ja tarpeet nuorten lukiokoulutuksessa vuonna 2006 (Ikonen, K. ja Jääskeläinen, L.). Kohderyhmänä olivat nuorten lukiokoulutukseen osallistuvat, kun taas aikuisten maahanmuuttajien lukiokoulutuksen osalta selvitystä edustaa Jauhola 2012, jossa on myös aikuisten perusopetukseen valmistavaa koulutusta ja perusopetusta koskeva selvitys. Opetushallitus selvitti vuonna 2011 maahanmuuttajien koulutusta vapaan sivistystyön oppilaitoksissa (Anderzén, J. 2011). Maahanmuuttajien koulutus Suomessa - tilannekatsaus (Opetushallitus, 2011) on yhteenveto kaikesta maahanmuuttajille suunnatusta koulutuksesta. Selvitykseen on koottu tiiviissä muodossa maahanmuuttajien opetuksen tilanne erityisesti tilastollisena aineistona vuoden 2010 lopussa, ja siinä kerrotaan opettajien koulutuksesta ja kelpoisuuksista sekä Opetushallituksen roolista maahanmuuttajien koulutuksen kehittämisessä. Selvitys kattaa maahanmuuttajien yleissivistävän, ammatillisen ja aikuiskoulutuksen.

Toisen sukupolven maahanmuuttajien tilanteen katsotaan heijastavan kotouttamispolitiikan onnistumista. Sosioekonomisen taustan on osoitettu olevan selittävä tekijä opinnoissa menestymisessä (ks. Kuusela 2006). Elina Kilpi on käyttänyt toisen polven maahanmuuttajien toisen asteen koulutukseen siirtymistä selittävinä tekijöinä muun muassa oppilaiden kotitaustaa. Kilpi erottelee aineistossaan suurimmat maahanmuuttajataustaiset ryhmät vanhempien syntymämaan perusteella. Yksi Kilven päätuloksista on, että ryhmien väliset erot kotitaustassa selittävät suuren osan ryhmien välisistä eroista koulutuksessa. Kun vanhempien koulutustaso ja maahanmuuttajataustaisten heikommat kouluarvosanat vakioidaan, maahanmuuttajataustaisten nuorten kouluttautuminen ei poikkea useimmissa etnisissä ryhmissä valtaväestöstä. Se ei silti poissulje sitä, että hyvinvointi kasautuu tietyille ryhmille. (Kilpi, 2010, teoksessa Maahanmuutto ja sukupolvet.) Samassa teoksessa Marja Peltola tuo esiin etnografiseen tutkimukseen pohjautuvia tuloksia, joista käy ilmi, että haastateltujen perheiden haastatteluaikojen aikana heikosta sosioekonomisesta tilanteesta huolimatta niin vanhempien kuin nuorten koulutuksen arvostus ja motivaatio toimia täysivaltaisina ja menestyvinä kansalaisina oli korkea. Sosiaalisten ja emotionaalisten resurssien merkityksen voikin Peltolan mukaan nähdä korostuvan tilanteessa, jossa taloudelliset resurssit eivät ole suuret. Maahanmuuttajataustan haavoittuvuutta korostavat vanhempien rajatut mahdollisuudet tarjota materiaalista tukea ja ohjeita suomalaisessa yhteiskunnassa. Suomalaisen yhteiskunnan ulossulkevien käytäntöjen purkamisen on siten edellytys sille, että ”aktiiviset ja kompetentit nuoret” saavat ”täyden kansalaisuuden” (Peltola, teoksessa Maahanmuutto ja Sukupolvet, 2010.)

Ensimmäisen polven maahanmuuttajien eli Suomeen vasta teini-iässä tai sen jälkeen muuttaneiden aliedustus etenkin lukio- ja sitä myötä myös korkeakoulutuksessa on ollut tiedossa jo jonkin aikaa. Laura Kyntölän (2011) tekemässä haastattelututkimuksessa on selvitetty valintaprosesseja tarkoituksena saada selville niitä tekijöitä, jotka tuottavat koulutuspoluilla jatkamista tai vaihtoehtoisesti koulupuudokkuutta. Valintaprosesseja on tarkasteltu nuorten omista lähtökohdista tarkastellen niitä rakenteita ja vaikutteita, jotka lopulta tuottavat yksilöllisiä valintoja. Valintaan vaikuttavat vanhempien tausta, työllisyys ja kielitaito, jotka voivat vahvistaa nuorten tukiverkkoa valintatilanteessa, mutta tärkeämmäksi nousee vielä vanhempien sosiaalisen pääoman ja koulutususkon vaikutus nuorten koulutusajatteluun. Myös motivaatio ja aikaisempi koulumenestys ohjaavat nuorten valintoja. Tiedon kulkeutuminen nuorille valintavaiheessa muodostaa virallisen tiedon ja kuulopuheiden risteytyksen. Ystävien tiedot ohjaavat valintaa mutta valmistelevat nuorta heikosti odotettavissa olevaan lukion arkeen. Koululta saatu virallinen tieto puolestaan jää usein liian pinnalliseksi, ja sen hyöty koulutusvalinnoissa voi jäädä

vähäiseksi. Koulun tieto saavuttaa lisäksi vain harvoin nuorten vanhemmat toivutulla tavalla. Vanhempien tuki jää näin myös usein vähäiseksi valintatilanteessa. Tiedotuksessa sekä vanhempien että lasten kielitaidon taso muodostaa tärkeän kysymyksen. (Kyntölä 2011.) Siten vanhempien kotoutumisen tukeminen auttaa myös nuorten koulumenestyksessä.

Myös Kelan tekemässä pitkittäisseurannassa on päästy Kilven (Maahanmuutto ja sukupolvet 2010) kanssa samoihin loppupäätelmiin. Maahanmuuttajien lasten asemaa Suomessa on tutkittu Kelan tutkimusosastolla luodulla ns. Youngsters-aineistolla, joka mahdollistaa pitkän aikavälin tarkastelut.²⁸ Maahanmuuttajien lasten määrittely lähtee heidän vanhempiensa määrittelemisestä joko kantaväestöön tai maahanmuuttajaväestöön kuuluvaksi. Maahanmuuttoilmiön tuoreuden ja maahanmuuton syissä tapahtuvien muutosten vuoksi tutkijat muistuttavat, että tutkimuksessa mukana olevat lapset ovat muuttaneet Suomeen vuonna 2000 tai sitä ennen. Merkittävä osa tutkimuksen nuorista on siten tullut Suomeen 1990-luvulla erittäin huonon taloudellisen tilanteen aikaan: noin puolet on saapunut Suomeen vuosina 1991-1994 pahimman laman aikaan. Tämä heijastuu vanhempien työmarkkina-asemaan ja perheen tuloihin, jos lama on vaikuttanut vanhempien kotoutumiseen Suomeen. Taloudellinen tilanne näkyy selittävien muuttajien kohdalla perheiden tuloissa ja työmarkkina-asemassa. Tutkimuksessa tarkasteltavien vasteiden muodostamisen lähtökohtana on ollut kuvata otoshenkilöiden tilannetta 23-vuotiaana mahdollisimman monipuolisesti. Koulutusta kuvaavien muuttajien keskiarvojen perusteella kantaväestön lapset sekä lapset, joiden vanhemmista toinen on suomalainen, ovat koulutetuimpia. Näissä kahdessa ryhmässä suurempi osuus on suorittanut toisen asteen tutkinnon ja opiskellut korkeakoulussa kuin muissa ryhmissä. OECD-maista ja lähialueilta tulleiden maahanmuuttajien lapset pärjäävät lähes yhtä hyvin kuin ensin mainitut ryhmät, mutta muualta tulleiden maahanmuuttajien lasten kohdalla sekä toiselta asteelta valmistuneiden että korkeakoulussa opiskelleiden osuudet ovat selvästi pienemmät kuin muiden ryhmien. Miesten osuudet ovat vielä hieman pienempiä kuin naisten. (Ansala et al. 2014.)

Kelan tutkimuksen mukaan muualta kuin OECD-maista tai lähialueilta tulleiden maahanmuuttajien lapsista hieman vajaa puolet on suorittanut toisen asteen tut-

28 Aineisto on 20 prosentin väestöotos vuosina 1967-1990 syntyneistä henkilöistä. Kyseessä on eri rekisteritietoja yhdistävä ns. paneeliaineisto, jossa samojen henkilöiden kasvua voidaan seurata lapsesta aikuiseksi eli yli 20 vuoden ajalta (vuosina 1987-2011). Aineistoa muodostettaessa on kiinnitetty erityistä huomiota siihen, että aineisto sisältää tarkasteluperiodilla maahan muuttaneet, vuosina 1967-1990 syntyneet henkilöt. Aineistossa on tietoa otoshenkilön vanhemmista, perheen tulorakenteesta, sosiaaliturvasta, asemasta tulojakaumassa, työmarkkinoille ja koulutukseen osallistumisesta, koulumenestyksestä sekä sairastavuudesta ja rikollisuudesta. Maahanmuuttajien kohdalla tutkimuksessa voidaan hyödyntää tietoja syntymämaasta, kansalaisuudesta ja kielestä sekä integraation kannalta keskeistä tietoa maahantuloajasta ja -iästä.

kinnon ja vain 19 prosenttia on opiskellut korkeakoulussa. Vastaavat osuudet kantaväestön lapsista ovat 85 prosenttia ja 45 prosenttia. Kaikissa ryhmissä suurempi osuus naisista kuin miehistä on suorittanut toisen asteen tutkinnon ja opiskellut korkeakoulussa. Pieni poikkeus tähän sääntöön on OECD-alueelta muuttaneiden naisten osallistuminen korkeakoulutukseen, joka vaikuttaa olevan hieman vähäisempää kuin miehillä. Etenkin vanhempien sosioekonomiseen asemaan liittyvissä selittävien muuttajien keskiarvoissa on merkittäviä eroja eri väestöryhmien välillä. Erot maahanmuuttajaryhmien ja kantaväestön lasten välillä kuitenkin kapenevat huomattavasti, kun heidän vanhempinsa sosioekonominen tausta huomioidaan. Verrattaessa perhetaustaltaan samanlaisessa asemassa olevia lapsia keskenään OECD-maista tulleiden vanhempien lapset eivät poikkea kantaväestön lapsista ja lähialueilta muuttaneet (erityisesti pojat) ovat suorittaneet tutkinnon jopa useammin kuin samanlaisessa asemassa asuvat kantaväestön lapset. Muualta kuin näistä maista tulleiden vanhempien lasten ero kantaväestön lapsiin on kuitenkin edelleen korkea (18 prosenttiyksikköä). Siten vanhempien taloudellisen tilanteen huomioiminen puolittaa eron suhteessa kantaväestön lapsiin. Perhetaustaan liittyvien erojen vakiointi muuttaa kuvaa kantaväestön ja maahanmuuttajataustaisten lasten korkeakoulutukseen osallistumisesta. Vanhempien taustan huomioimisen jälkeen niin lähialueilta kuin OECD-maista tulleiden nuorten korkeakoulutukseen osallistuminen on yleisempää kuin kantaväestön lapsilla. Sama positiivinen tulos koskee myös lapsia, joilla toinen vanhemmista on maahanmuuttaja - ero on pieni, mutta tilastollisesti merkitsevä. Ryhmään muu kuuluvien perheiden tytöillä on pienempi todennäköisyys hakeutua korkeakouluun senkin jälkeen, kun verrataan aineistossa olevien taustamuuttajien suhteen samankaltaisissa perheissä kasvaneita lapsia. (Ansala et al. 2014.)

Koulutukseen pääsy ja koulutuspolulla eteneminen on erityisen haastavaa maahan oppivelvollisuusiän loppuvaiheessa tai tämän jälkeen saapuneilla. Osallisena Suomessa -hankkeessa on kiinnitetty erityishuomio nuoriin, jotka ovat muuttaneet Suomeen oppivelvollisuusiän loppuvaiheessa tai sen jälkeen. Oppivelvollisuusiän ylittäneillä nuorilla, joilla on vähäinen tai heikko koulutustausta, ei ole ollut selkeää koulutusmallia, vaan he ovat jääneet perusopetuksen ja aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen välimaastoon ja saaneet koulutusta siten kuin paikalliset olosuhteet ovat sen mahdollistaneet. Nuorten opiskelutausta ja perustaitojen lähtötaso vaihtelevat suuresti, ja samanaikainen peruskoulun oppimäärän ja opetuskielen opiskelu sekä elämäntilanteesta johtuvat syyt asettavat erityisiä haasteita oppimiselle. Nuoret ovat vaarassa syrjäytyä koulutuksesta ja työelämästä, jos he eivät saavuta peruskoulussa riittävää osaamistasoa. (Aikuisten maahanmuuttajien perusopetus. Kehittämissuositukset 2014.) Opetus- ja kulttuu-

riministeriön työryhmä on valmistellut uuden rakenteen luomista aikuisten maahanmuuttajien perusopetukseen. Työryhmä on tehnyt myös ehdotuksia opettajien osaamisen vahvistamiseksi, ohjaukseen, järjestäjäverkon kattavuuden arviointiin, tietopohjan kehittämiseen ja perusopetuksen merkityksen tietoisuuden nostamiseksi. Esitys on tutkimuksen tekohetkellä lausuntokierroksella.

Perusopetuslaissa (628/1998) säädetään maahanmuuttajille järjestettävästä, perusopetukseen valmistavasta opetuksesta²⁹. Kunta päättää perusopetuksen järjestämisestä muille kuin oppivelvollisille, eli koulutukseen pääseminen ei ole subjektiivinen oikeus. Perusopetuksen oppimäärän voi suorittaa aikuisena aikuislukiossa, lukiossa tai kansanopistossa. Aikuislukioiden peruskouluopintoihin voivat hakeutua yli 16-vuotiaat. Oppivelvollisuuden ylittäneiden osalta vuoden 2012 selvityksen mukaan haasteena olivat muun muassa oppilaitosten resurssit järjestää opetusta ja koulutukseen halukkaiden koulutuspaikkoja suurempi määrä. Perusopetukseen valmistavalla opetuksella on paikkakunnasta toiseen vaihtelevat kohderyhmät, taitotasovaatimukset ja jatko-opintotavoitteet. (Jauhola 2012, ks. lisää valtakunnallisista kehittämissuunnitelmista Aikuisten maahanmuuttajien perusopetus 2014.) Perusopetuksen jälkeen myös maahanmuuttajat voivat valmistautua jatko-opintoihin yhden lukuvuoden kestävissä perusopetuksen lisäopetuksessa. Maahanmuuttajat voivat peruskoulun jälkeen jatkaa myös muissa valmistavissa koulutuksissa³⁰. Maahanmuuttajien lukioon valmistavaa koulutusta on voitu järjestää muunakin kuin kokeiluna vuodesta 2014 alkaen (1044/2013).

Maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden opetuksen rahoitus huomioidaan koulutusjärjestelmässä eri tavoin eri kouluasteilla ja vaiheissa. Perusopetuksen puolella vieraskielisten määrä otetaan huomioon yhtenä perushintaa korottavana tekijänä. Lukiokoulutuksessa ja ammatillisessa koulutuksessa maahanmuuttajien osuutta ei huomioida perusrahoituksessa, mutta ammatillisen koulutuksen puolella vieraskielisten määrä huomioidaan yhtenä tuloksellisuusrahoituksen laskentamallin taustatekijänä. (ks. Opetus- ja kulttuuritoimen rahoitus 2014.) Ammatillisen koulutuksen rahoitusta ollaan tutkimuksen tekohetkellä muuttamassa, mutta maahanmuuttajien määrää ei huomioida esityksessä ammatillisen koulutuksen perusrahoituksesta³¹.

29 Perusopetukseen valmistava opetus on opetussuunnitelman perusteiden mukaan (DNO 14/011/2009) tarkoitettu maahanmuuttajataustaiselle oppilaalle, jonka suomen tai ruotsin kielen taito ei vielä ole riittävän hyvä perusopetuksen ryhmässä opiskelemiseen.

30 Valmistavat koulutukset ovat muuttumassa VALMA-uudistuksen myötä 1.8.2015. Ks. HE www.finlex.fi/fi/esitykset/he/2014/20140211. Lisäksi maahanmuuttajat voivat osallistua myös erilaisiin yleissivistäviin opintoihin ja suorittaa esimerkiksi suomen kielen opintoja vapaan sivistystyön oppilaitoksissa (kansanopistot, kansalais- ja työväenopistot, kesäyliopistot, opintokeskukset).

31 http://minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/vireilla_koulutus/rahoitusjarjestelma/index.html (luettu 2.12.2014)

Kelan maahanmuuttajien seurannan mukaan sekä kantaväestöön että maahanmuuttajiin kuuluvista alle 30-vuotiaista noin puolet on töissä. Kantaväestön keskuudessa tosin työllisten osuus on 10 prosenttiyksikköä suurempi, kun taas maahanmuuttajien keskuudessa työttömyys on vastaavasti yleisempää. Työvoiman osuus näyttäisi siis olevan molemmissa ryhmissä yhtä suuri. Myös opintotuen saamisen perusteella opiskelijoita on kantaväestössä selvästi enemmän, ja maahanmuuttajien kohdalla pääasiallinen toiminta jäi tuntemattomaksi hieman yli 10 prosentin osalta. (ks. lisää Tervola ja Verho 2014.)

Maahanmuuttajanuorten työllistymisen esteitä selvitettäessä kehittämissuhteet ovat liittyneet nuorten näkökulmasta erityisesti koulutuksessa ja työssä tarvittavan suomen tai ruotsin kielen taidon antamiseen, suomen tai ruotsin kielen osaamisen ja heidän äidinkiellensä tukemiseen, koulutukseen pääsyn varmistamiseen sekä opettajien ja oppilashuollon osaamisen lisäämiseen. Työllistymisen esteiden selvityksessä nostettiin esiin myös maahanmuuttajatyön parantaminen tukemalla järjestötoimintaa erityisesti vertaistukea vahvistavilla toimilla. Työnantajien suositellaan maahanmuuttajia työllistäessään huolehtivan siitä, että maahanmuuttajille annetaan riittävästi ohjausta työelämän käytänteistä, koulutetaan esimiehiä, luottamusmiehiä ja työyhteisöä kohtaamaan muita kulttuureja ja käytetään hyväksi henkilöstökoulutusta maahanmuuttajien integroinnissa. (Arajärvi 2009.)

1.3.3. Uskonnolliset vähemmistöt

Perusopetuslaki velvoittaa kuntia järjestämään kaikissa kouluissa enemmistön mukaista oman uskonnon opetusta. Oikeus uskonnonopetukseen on kirjattu myös YK:n lapsen oikeuksien sopimukseen (YK 1989, 29. artikla) sekä lukuisiin muihin kansainvälisiin sopimuksiin³². Uskonnonvapaus on perustuslaissa turvattu perusoikeus, mutta lapsen uskonnollinen asema, liittyminen uskonnolliseen yhdyskuntaan tai siitä eroaminen perustuu huoltajien erilliseen tahdonilmaisuuksiin. Alle 12-vuotiaan uskonnollisesta asemasta päättävät huoltajat yhdessä. 12-17-vuotiaan uskonnollisen aseman muutos edellyttää lapsen tai nuoren ja hänen huoltajiensa yhteistä päätöstä. Kaksitoista vuotta täyttänyt voidaan liittää uskonnolliseen yhdyskuntaan tai ilmoittaa eronneeksi siitä vain omalla kirjallisella suostumuksellaan. Viisitoista vuotta täyttänyt voi huoltajien kirjallisella suostumuksella itse liittyä uskonnolli-

32 Esim. YK:n ihmisoikeuksien julistus 18. ja 26. artikla; Euroopan Neuvoston ihmisoikeussopimus 9. artikla; Kansainvälisiä oikeuksia ja poliittisia oikeuksia koskeva kansainvälinen yleissopimus 18. artikla; EU:n perusoikeuskirja 10. artikla; Taloudellisia, sosiaalisia ja sivistyksellisiä oikeuksia koskeva kansainvälinen yleissopimus, III osan 13. artikla; Asetus syrjinnän vastustamista opetuksen alalla koskevan yleissopimuksen voimaansaattamisesta, 5. artiklan kohta 1 b; Lapsen oikeuksia koskeva yleissopimus; ETYJin Wienin sopimus. Lähde: Iivonen, Pekka 2010: www.ekumenia.fi/sen_toimii/kasvatus_ja_ekumenia/arvot_mekin_ansaitsemme_5-632010/pekka_iivonen_uskonnonopetuksen_tulevaisuus/ luettu: 20.10.2014

seen yhdyskuntaan tai erota siitä. Uskonnolliset yhdyskunnat voivat asettaa omia ehtojaan jäsenyydelle. 18 vuotta täyttänyt on täysi-ikäinen ja voi itse päättää uskonnollisesta asemastaan.³³

Enemmistön uskonnonopetus on luterilaista (kristinuskon) opetusta. Perusopetuslain mukaan vähintään kolmelle evankelis-luterilaiseen kirkkoon kuuluvalle tai vähintään kolmelle ortodoksiseen kirkkokuntaan kuuluvalle oppilaalle, jotka eivät osallistu 1 momentin mukaisesti oppilaiden enemmistön perusteella järjestettävään uskonnonopetukseen, järjestetään heidän oman uskontonsa opetusta. Perusopetukseen on vahvistettu 13 uskonnon valtakunnalliset opetussuunnitelmien perusteet. Opetuksen järjestäjän velvollisuus järjestää muiden uskontojen opetusta edellyttää kolmen oppilaan määrää opetuksen järjestäjän kouluissa sekä sitä, että kyseiseen uskonnolliseen yhdyskuntaan kuuluvat vanhemmat pyytävät sitä. Oman uskonnon opetus aloitettiin vuonna 1985 luterilaisen ja ortodoksisen uskonnon rinnalla. Samaan aikaan uskonnonhistorian ja siveysopin opetus korvattiin elämäntiedon opetuksella. Oppilasmäärät kasvoivat nopeasti elämäntiedon kohdalla. Pienryhmäisten uskontojen kohdalla oppilasmäärien kehitys on ollut maltillinen. Merkittävin muutos on ollut islamin opetuksen lisääntyminen. Vuoden 1998 lainsäädäntö määritteli järjestämisveloitteen laskentayksiköksi opetuksen

Taulukko 2. Perusopetuksen 7-9 luokilla katsomusainetta opiskelleet

	2010*		2012	
	Ainevalinnat yhteensä	Ainevalinnat yhteensä / Oppilaiden lukumäärä	Ainevalinnat yhteensä	Ainevalinnat yhteensä / Oppilaiden lukumäärä
evankelisuterilainen uskonto	174 316	93,0 %	164 098	91,7 %
ortodoksinen uskonto	2 423	1,3 %	2 439	1,4 %
islam			2 597	1,5 %
muut uskonnot	3 494	1,9 %	755	0,4 %
ei katsomusainetta	1 396	0,7 %	1 352	0,8 %
elämäntiedon katsomustieto	6 033	3,2 %	6 523	3,6 %
Yhteensä	187 662		177 764	

Lähde: Opetushallinnon tietokanta www.beta.vipunen.fi

** Vuoden 2010 tiedoissa islam sisältyy ryhmään muu uskonto. Oppilasmäärät sisältyvät vain peruskouluissa kirjoilla olevat oppilaat.*

33 www.minedu.fi/OPM/Kirkollisasiat/uskonnonvapaus/?lang=fi luettu 20.10.2014

järjestäjän koulun sijaan, jolloin opetuksen ulkopuolella olevien oppilaiden määrä putosi nykyiseen tasoon. Vuonna 2012 Opetushallinnon ja Tilastokeskuksen aineistojen mukaan 7-9 luokilla 92 prosenttia oppilaista kuului evankelisluterilaisen uskonnon opetukseen. Ortodoksisen uskonnon opetukseen ja islamin opetukseen osallistui yhä vain reilu prosentti oppilaista. Elämäkatsomustietoa opiskeli vajaa neljä prosenttia.

Vuonna 2014 lakia on ehdotettu muutettavan siten, että hallituksen esityksessä eduskunnalle laeiksi perusopetuslain 13 §:n ja lukiolain 9 §:n muuttamisesta on esitetty, että muita uskontoja kuin evankelis-luterilaista ja ortodoksista uskontoa opetettaisiin, mikäli opetukseen osallistuvia olisi vähintään kymmenen. Evankelis-luterilaista ja ortodoksista uskontoa voitaisiin edelleen opettaa, mikäli opetukseen osallistuvia olisi vähintään kolme.³⁴ Lakiesityksen lausunnoissa on kiinnitetty huomiota siihen, että esimerkiksi katolisen uskonnon oppilaat asuvat valtakunnallisesti katsottuna hajallaan, jolloin minimioppilasmäärän kasvattaminen tarkoittaa opetuksen suhteellisesti suurinta vähentämistä nykyisestä. Islamin uskonnon opetuksen pelätään häviävän joiltain paikkakunnilta, mikäli ryhmäkoko ei saada täyteen. Käytännössä tämä rajoittaisi oman uskonnon opetuksen kasvukunttiin. Perusteluissa on nostettu myös esiin, että kyseessä olevat oppilaat ovat yhteiskunnassa muutenkin haavoittuvassa asemassa. Esimerkiksi Suomen muslimiyhteisö on pääosin maahanmuuttajataustainen, ja tunne syrjinnästä voi kasvaa.³⁵

Uskonnollisten vähemmistöjen osalta koulutukseen liittyvät yhdenvertaisuuskysymykset voivat liittyä asenteellisen ilmapiirin lisäksi rakenteellisen syrjinnän muotoihin kuten opetuksen järjestämiseen liittyviin tuntiratkaisuihin tai uskonnollisia tilaisuuksia korvaavien tilaisuuksien järjestämiseen, ruokavalioon ja muihin uskonnon huomioimiseen liittyviin tilanteisiin kouluarjessa. Teemoja on nostettu esille esimerkiksi Anna-Leena Riitaojan väitöskirjatutkimuksessa Toiseuksien rakentuminen koulussa (2013).

1.3.4. Romanit

Suomen romaninuorten koulutuspolut ovat tutkimusten mukaan vielä rikkinäisiä, vaikka edistymistä on tapahtunut viime vuosina. Romanien koulunkäyntiä, keskeyt-

34 www.finlex.fi/fi/esitykset/he/2014/20140136, Esitys liittyy valtion vuoden 2015 talousarvioon ja on tarkoitettu käsiteltäväksi sen yhteydessä. Hyväksyttäessä astuu voimaan 1. päivänä tammikuuta 2015, noudatettavaksi elokuussa 2015.

35 http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/vireilla_koulutus/uskonnonopetus/index.html Ks. yhteenvedo saaduista lausunnoista (luettu 5.11.2014)

tämistä ja erityisopetukseen siirtämistä on tutkittu jo jonkin verran³⁶. Romanioppilaiden perusopetuksen tilannetta on selvitetty Opetushallituksessa 2000-2001 ja 2010-2011. Ensimmäinen romanioppilaiden perusopetuksen selvitys osoitti, että romanilasten koulunkäynnin ongelmat liittyivät luokalle jäämiseen ja runsaisiin poissaoloihin. Erityisopetuksessa opiskeli huomattava määrä romanilapsia. Myös koulun keskeyttäminen oli yleisempää kuin valtaväestöllä. Uusin tutkimus osoitti myönteisiä kehityssuuntia esimerkiksi romanikotien ja koulun välisen yhteistyön onnistumisessa. Romanien osuus esiopetuksessa on kasvanut selkeästi seuranta-aikana 2001-2011. (Rajala et al. 2011.) Varhaiskasvatuksen merkitystä koulunkäynnille on korostettu myös Lapsiasiainvaltuutetun selvityksessä (ks. Junkala & Tawah 2009).

Vaikka yhä suuremmalla osalla romanioppilaista koulu sujuu perusopetuksessa hyvin, niin viidenneksellä kaikista romanioppilaista on edelleen merkittäviä ongelmia koulunkäynnissään. Selvityksen mukaan heikkoon koulumenestykseen vaikuttavat myös oppimisvaikeudet, joihin liittyy muun muassa heikko suomen kielen taito. Jatko-opintoihin hakeutumista ja ammatin hankkimista haittaavat aikainen itseenäistyminen ja perheen perustaminen sekä tiedon ja tuen puute, millä on suora kielteinen vaikutus romanien työllistymiseen. Opetushallituksen selvityksen mukaan puolet romanioppilaista siirtyy ammatillisiin jatko-opintoihin, mutta hyvin harvat lukioon. Romanioppilaat tarvitsevatkin muita oppilaita enemmän tukea toisen asteen opintoihin siirtymisessä. Lukioon siirtymistä voidaan olettaa helpotettavan myös vuonna 2014 käynnistetyllä maahanmuuttajien lukiokoulutukseen valmentavalla koulutuksella, johon myös romanit voivat osallistua, jos virallinen äidinkieli on romani (Romanioppilaiden ohjaus toiselle asteelle ja tuki jatko-opinnoissa 2013).

Koulunkäyntiä haittaavaksi tekijäksi on tunnistettu myös romanioppilaiden poissaolojen suuri määrä, joiden arvioidaan usein johtuvan perheystistä. Opetushallituksen tutkimuksessa tuodaan myös esiin, että romanilapset jäävät valtaväestön lapsia herkemmin kotiin erilaisista syistä kuten sairastamisen vuoksi. Romanioppilaiden haastatteluissa ilmeni myös jonkin verran heihin kohdistuvaa koulukiusaamista, joka aiheutti luvattomia poissaoloja. Romanioppilaisiin kohdistuva kiusaaminen ilmenee selvitysten mukaan usein nimittelynä. Etniseen alkuperään kohdistuvaa kiusaamista on esitetty sisällytettäväksi osaksi koulukiusaamisen vastaista KiVa Koulu -hanketta, jotta voitaisiin lisätä opettajien valmiuksia puuttua

³⁶ mm. Opetushallitus, 2004. Romanilasten perusopetuksen tila, Niemi, Mietola & Helakorpi, 2010. Ks. myös Romanioppilaiden perusopetuksen tilannekatsaus 2010-2011 ja toimenpide-ehdotukset OPH 2011:26, Romanioppilaiden perusopetuksen tuen hyviä käytäntöjä OPH 2011:14 ja Erityisluokka Elämänkulussa 2010).

kiusaamiseen. (Rajala et al. 2011 & Romanipoliittisen ohjelman seurantaraportti 2013.) Myös lapsiasiavaltuutetun selvitykseen haastatellut romanilapset ja -nuoret olivat kokeneet koulukiusaamista huomattavasti enemmän kuin lapset ja nuoret keskimäärin valtakunnallisten koulukiusaamisselvitysten mukaan. Huolestuttavana asiana nostettiin esiin myös se, että romanilapsilla ja -nuorilla on korkea kynnyksensä siihen, mitä he mieltävät koulukiusaamiseksi, ja näyttää siltä, että jatkuvasti koettu syrjintä muuttuu arkipäiväiseksi ja ikään kuin normaaliksi vuorovaikutukseksi. (ks. Junkala & Tawah 2009.)

Opetusministeriö asetti vuonna 1983 työryhmän romanikielen opetuksen ja oppimateriaalin hankinnan selvittämiseksi, ja romanikielen opettajien koulutus aloitettiin 1980-luvun lopulla (Syrjä ja Valtakari 2008). STM:n asettaman Romanipoliittisen ohjelman toimeenpanon ohjaus- ja seurantaryhmän seurantaraportissa (2013) kuvataan kattavasti eri hallinnonaloilla tehtyjä toimenpiteitä romaniasioiden kehittämiseksi. Opetushallituksessa toimiva Romaniväestön koulutusryhmä koordinoi romanioppilaiden perusopetuksen valtakunnallista kehittämistoimintaa. Opetushallitus on myöntänyt kunnille valtionavustusta romanioppilaiden perusopetuksen tukemiseen vuodesta 2008. Avustustoiminnan piirissä on 36 kuntaa, joiden alueella asuu arviolta vähintään 80 prosenttia kaikista perusopetusikäisistä romanioppilasta. Rahoituksen painopiste on vuodesta 2012 alkaen suuntautunut voimakkaasti romanioppilaiden ohjaamiseen toisen asteen opintoihin. Lisäksi kehittämistoimintaa on suunnattu romanihuoltajien koulutusaiheisiin seminaareihin, opettajien täydennyskoulutukseen romanikulttuuritietouden kasvattamiseksi ja romanikielen pilottikielipesien toimintaan. Tavoitteena on elvyttää romanikielen suullista käyttöä. Opetushallituksen vähälevikkisen oppimateriaalin rahoitusta on käytetty romanikielisen tai kaksikielisen oppimateriaalin valmistukseen. Lisäksi rahoitusta on suunnattu opetuksen järjestäjille romanikielen opettamiseen omana äidinkielenä perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa. (Romanipoliittisen ohjelman seurantaraportti 2013.)

Romaneilla on perustuslaillinen oikeus omaan kieleen ja kulttuuriin. Opetushallitus myöntää valtionavustusta romanikielen opetukseen³⁷. Vuosittain romanikieltä opiskelee yhteensä 150-180 oppilasta yhteensä noin 12 kunnassa. Romanikielellä nähdään olevan erityinen merkitys myönteisen romani-identiteetin kannalta, ja erinomaisena tuloksena voidaankin pitää romanikielen opetukseen osallistuvien määrän kasvua. Monille paikkakunnille on palkattu myös romanitaustaisia koulunkäyntiavustajia, jotka tukevat luokan kaikkia oppilaita, mikä on osoittautunut

37 Ks. lisää Opetus- ja kulttuuriministeriön asetus 1777/2009

toimivaksi käytännöksi. Erityisesti romanilapsille he toimivat identiteetin tukena. Koulunkäyntiavustajat toimivat myös sillanrakentajina koulujen ja kotien välillä. (Romanipoliittisen ohjelman seurantaraportti 2013.)

Työ- ja elinkeinoministeriön tutkimuksesta *Romanien pitkä matka työn markkinoille* löytyy niin opetus- kuin työhallinnon puolelle runsaasti tietoa, joka liittyy romanien työmarkkinoille sijoittumisen edistämiseen. Koulutukseen hakeutumisen kannustaminen on todettu erittäin tärkeäksi. Asumisolojen kohenemisella on ollut kauaskantoisia vaikutuksia muun muassa perheyhteisöön mutta myös koulutukseen osallistumiseen. (Syrjä ja Valtakari 2008.)

1.3.5. Saamelaiset

Saamelaisiin kohdistuvat syrjinnän muodot ovat liittyneet erityisesti kielikysymyksiin, kielen ja kulttuurin opetukseen, jolloin syrjintä on ollut luonteeltaan rakenteellista (Rasmus, 2011). Saamelaisilla on alkuperäiskansana perustuslainlainen oikeus ylläpitää ja kehittää omaa kieltään ja kulttuuriaan. Omaa äidinkieltään on voinut oppia ja kielitaitoaan kehittää koulussa vasta 1980-luvulta lähtien. Vuoden 2011 Saamelaiskäräjävaalien yhteydessä laaditun tilaston mukaan saamelaisia oli yhteensä noin 10 000, joista saamelaisten kotiseutualueen ulkopuolella ja ulkomailla asui noin 65 prosenttia. Saamen kieltä voidaan opettaa äidinkielen ja vieraan kielen oppiaineena sekä käyttää opetuskielenä perusopetuksessa ja toisen asteen koulutuksessa. Saamelaisten kotiseutualueella asuvien saamen kieltä osaavien oppilaiden opetus tulee antaa pääosin saamen kielellä. Jos opetuksen järjestäjä antaa opetusta useammalla opetuskielellä, jolla oppilas pystyy opiskelemaan, oppilaan huoltaja saa valita opetuskielen. (Toimenpideohjelma saamen kielen elvyttämiseksi 2012.) Erityisesti lasten lakisääteinen oikeus saamenkieliseen päivähöitoon toteutuu riittävästi. Tilannetta on tarkasteltu erityisesti pääkaupunkiseudulla (Länsman 2008).

Äidinkieleltään saamenkielisiä esiopetusikäisiä lapsia oli vuonna 2009 väestötilastojen mukaan 21 ja perusopetusikäisiä 7-15-vuotiaita 187. Nuorten ja aikuisten lukiokoulutuksessa opiskeli samana vuonna 41 saamenkielistä opiskelijaa. Koulutustilastojen mukaan vuonna 2009 opetussuunnitelmaperusteisessa ammatillisessa koulutuksessa opiskeli 40 saamenkielistä. Lisäksi näyttötutkintoon valmistavassa koulutuksessa opiskeli 23 ja oppisopimuskoulutuksessa 22 saamenkielistä. Väestötilastojen tietojen keräystavan vuoksi lukumäärätiedot kuvaavat vain niiden oppilaiden tilannetta, joiden äidinkieleksi on väestötietojärjestelmään ilmoitettu saamen kieli. (Toimenpideohjelma saamen kielen elvyttämiseksi 2012.)

Voimassa olevien perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelman perusteiden mukaan saamelaisoppilaiden opetuksessa tulee ottaa huomioon, että saamelaiset ovat alkuperäiskansa, jolla on oma kieli ja kulttuuri. Lisäksi korostetaan saamelaisten luontosuhdetta ja perinteisten elinkeinojen ja saamelaisyhteisön merkitystä oman kielen ja kulttuurin ytimenä, jota opetuksen tulee tukea. Kielen avulla tuetaan opetussuunnitelman mukaan oppilaiden alkuperäistä identiteettiä, mikä antaa mahdollisuudet oman kielen oppimiseen ja kielellisten valmiuksien kehittämiseen. Lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteissa tuodaan taas esiin, että lukiossa kiinnitetään erityistä huomiota perusopetuksesta tulevien opiskelijoiden erilaisiin kielellisiin valmiuksiin. Niille, jotka perusopetuksessa ovat saaneet saamenkielistä opetusta, jatketaan sitä lukiossa mahdollisuuksien mukaan. Opetuksen tulee tukea opiskelijoiden alkuperäistä identiteettiä ja antaa mahdollisuudet oman kielen vahvistamiseen ja yleisten kielellisten valmiuksien kehittämiseen. Saamenkielisessä opetuksessa kaikki oppiaineet tukevat opiskelijan äidinkielen taitojen kehittymistä. Myös ammatillisessa koulutuksessa opiskelija voi suorittaa äidinkielen oppimääränä saamen kielen. Saamelaisten kotiseutualueen ulkopuolella ei ole järjestetty perusopetusta tai lukiokoulutusta saamen kielellä (Toimenpideohjelma saamen kielen elvyttämiseksi 2012).

Saamen kielen opetukseen on kiinnitetty huomiota viime vuosina, ja perustaa on luotu erityisesti kielipesätoiminnalla. Kielipesissä olleet lapset ovat peruskoulun alkaessa siirtyneet saamenkieliseen opetukseen. Erityisrahoitus on taannut sen, ettei saamelaisopetus ole joutunut kilpailemaan muiden kunnallisten palvelujen kanssa. Saamelaisalueen koulutuskeskuksella on erityistehtävä saamelaisväestön ammatillisen osaamisen, perinteisten saamelaiselinkeinojen ja uusien elinkeinojen kehittämisessä saamen kielen ja kulttuurin huomioivalla tavalla. Oppilaitoksen toinen keskeinen tehtävä on juuri saamen kielen ja kulttuurin koulutus. OKMn toimenpideohjelmassa on esitetty, että saamen kielen opetusta koko maassa kehitetään hyödyntämällä muun muassa etäyhteyksiä opetuksessa ja selvittämällä mahdollisuudet säätää kunnille velvollisuus järjestää perusopetuksessa saamen kielen opetusta saamelaisten kotiseutualueen ulkopuolella, mikäli vähintään kahden oppilaan huoltajat sitä pyytävät ja saame on yksi näiden oppilaiden perheiden kielistä. Lisäksi toimenpide-ehdotuksissa esitetään, että saamenkielisen oppimateriaalin tuottamiseen tarkoitettua määrärahaa kasvatetaan asteittain siten, että se on vuonna 2016 suuruudeltaan vähintään 800 000 euroa. Määrärahan kasvattaminen mahdollistaa inarin- ja koltansaamenkielisen oppimateriaalin lisäämisen ja oppimateriaalin kielenhuolto- ja terminologiatyön tehostamisen. (Toimenpideohjelma saamen kielen elvyttämiseksi 2012.) Käytännössä määrärahoja on nostettu siten, että saamenkielisen oppimateriaalin määräraha on ministeriön talousarvioesityk-

sissä ollut 290 000 euroa, vuonna 2014 400 000 euroa ja vuodelle 2015 jo 500 000 euroa saamelaiskäräjille saamenkielisen oppimateriaalin tuottamiseen.

Yleisempänä rakenteellisena syrjinnän muotona on nähty saamelaisten ”ohittaminen” muun muassa oppikirjoissa. Oppikirjojen tarkemmassa analyysissä on tullut ilmi, että oppikirjojen tekijät ovat suhtautuneet asiaan hyvin eri tavoin: joissakin oppikirjoissa saamelaiset oli käsitelty erillisenä kappaleena Suomen historian jälkeen ja toisissa saamelaisiin liittyvä teksti on antanut epämääräisen kuvan siitä, ovatko saamelaiset vain osa historiaa vai edelleen osa suomalaisuutta. Joissain oppikirjoissa saamelaisuus on esitetty mystisenä osana Lappia. Yhdessä viiden luokan kirjassa saamelaisuus oli liitetty hyvin Suomen historian käsittelyyn ja toisessa taas saamelaisuudesta ei puhuttu lainkaan Suomen historian yhteydessä. (Lampinen 2013.)

Myös lapsiasiavaltuutetun saamelais- ja romanilapsille tekemissä kyselyissä on tullut esille, että sen paremmin oppimateriaaleissa kuin yleisesti kouluopetuksessaakaan ei juuri kerrota kansallisten vähemmistöjen historiasta ja niiden kulttuurista. Lapset kokevat koulun ohittavan heidän kulttuurinsa ”äänettömästi”. Saamelais- ja romanilapset kokevat, että muilla koululaisilla on hyvin vähän tietoa heidän kulttuureistaan, mikä on omiaan edistämään myös ennakkoluuloja ja syrjintää (Aula, Tervo ja Nivala 2010.)³⁸

Saamelaislasten ja -nuorten kiusatuksi joutumista koulutuksessa on sivuttu Minna Rasmuksen lapsiasiainvaltuutetun toimeksiannosta tekemässä tutkimuksessa saamelaislasten (13-18 v.) hyvinvoinnista ja heidän oikeuksiensa toteutumisesta Suomen saamelaisalueella. Tutkimukseen osallistuneet saamelaislapset ja -nuoret pitivät koulua turvallisena paikkana, jossa oli hyvät opettajat ja opetuksen taso. He olivat tyytyväisiä myös saamen kielen opetukseen ja pieniin luokkakokoihin ja ystävyys-suhteisiin koulussa. Saamelaislasten ja -nuorten kokemaa varsinaista koulukiusaamista oli harvinaista. Myös haastateltujen opettajien enemmistö oli havainnut, että modernin saamelaisnuorison identiteetissä ja itseluottamuksessa on tapahtunut positiivista muutosta. Oman kulttuurin ja historian opetus oli kuitenkin puutteellista. Tutkimukseen osallistuneista monet olivat hämmästyttävän heikosti perillä omasta historiastaan alkuperäiskansana. Raportissa todetaan myös saamen kielen koulutuksen kohdentuvan epätasaisesti oppilaittain ja alueittain. Pätevien saamen kieltä käyttävien opettajien saatavuus todettiin heikoksi. Saamelaisten kotialueiden ulkopuolella asuvien (noin 70 % alle 18-vuotiaista saamelaisista vuonna

³⁸ Lausunto (12.4.2010) yhdenvertaisuuslainsäädännön uudistamista koskevasta toimikunnan mietinnöstä www.lapsiasia.fi/nyt/lausunnot/lausunto/-/view/1490885

2007) lasten ja nuorten osalta raportissa todettiin, että heidän oikeutensa omaan kieleensä ja kulttuuriinsa jäävät toteutumatta. (ks. Rasmus 2011.)

Palveluita, kokemuksia ja odotuksia myös koulumaailman osalta on selvittänyt Anne Länsman (Saamen kieli pääkaupunkiseudulla 2008), jonka selvityksessä ehdotettiin saamelaisen kulttuurin ja historian opetuksen liittämistä perusopetuksen opetussuunnitelmaan. OKM:n toimenpideohjelmassa on kehittämis ehdotuksissa esitetty myös, että perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistamisen yhteydessä perusopetukseen lisätään saamelaisia ja heidän kulttuuriaan koskevaa tietoa. (Toimenpideohjelma ... 2012).

1.3.6 Seksuaali- ja sukupuolivähemmistöt

Seksuaalivähemmistöillä tarkoitetaan biseksuaaleja ja homoseksuaaleja. Sukupuolivähemmistöihin kuuluvia ovat intersukupuoliset, transsukupuoliset, transvestiitit ja transgender-ihmiset. Kirjainlyhenne hbtqi viittaa sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöihin kuuluviin ryhmiin. Vakiintuneempien käsitteiden lisäksi käytetään myös muita nimityksiä tai määritelmiä seksuaalisille suuntautumisille ja sukupuoli-identiteeteille tai sukupuolen ilmaisuille³⁹.

Koulutuksen näkökulmasta seksuaali- ja sukupuolivähemmistöjen osalta yhdenvertaisuuskysymykset liittyvät erityisesti asenteelliseen esteettömyyteen, yleiseen erilaisuutta hyväksyvään ja tukevaan ilmapiiriin, yhdenvertaisuussuunnitteluun ja suunnitelmien toimeenpanoon. Koulussa tapahtuvan syrjinnän osalta monilla ei-heteroseksuaalisilla ja transnuorilla on aikaisempien tutkimusten mukaan kokemuksia kouluväkivallasta ja nimittelystä. Haasteet liittyvät myös ammatillisen henkilöstön puutteellisiin valmiuksiin puuttua seksuaalisen ja sukupuoleen liittyvän väkivallan kohtaamiseen ja ehkäisyyn (esim. Huotari et al. 2011.)

Seksuaali- ja sukupuolivähemmistöjen kokemia syrjintää koulutuksessa on kartoitettu eri näkökulmista viime vuosina. Syrjintä koulutuksessa ja vapaa-ajalla (2011) -julkaisussa empiirinen tutkimusosuus käsitteli seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin kuuluvien nuorten syrjintäkokemuksia toisen asteen oppilaitoksissa vuonna 2010 (kyselyn n=636). Tutkimuksen mukaan noin 36 prosenttia kyselyyn vastanneista nuorista oli jossain vaiheessa koulu-uraansa ollut kiusaamisen kohteena seksuaali- tai sukupuolivähemmistöön kuulumisensa vuoksi. Saman tutkimuksen mukaan

³⁹ Hbtqi: homot, lesbot, bit, transihmiset, intersukupuoliset ja queerit. Lyhenne sulkee ulkopuolelleen heteroseksuaaliset, jotka tuntevat emotionaalista ja/tai eroottista vetoa pääosin eri sukupuoleen. Ks. käsitteistä lisää esim. Alanko 2014 s.- 5-6 ja <http://seta.fi/hbtqi/>

13 prosenttia lukioissa ja 19 prosenttia ammatillisissa oppilaitoksissa opiskelleista vastaajista kertoi kiusaamista esiintyneen jatkuvasti. Huonoin tilanne oli sukupuolivähemmistöjen edustajilla. Kiusaajat olivat yleensä toisia oppilaita, mutta myös kouluhenkilökunnan taholta koettiin samantyyppistä kohtelua tai kiusaamisen hiljaista hyväksyntää. Vaikeimmaksi vastaajat kokivat seksuaali- ja sukupuolivähemmistöjen lähes täydellisen huomiotta jättämisen opetuksessa, oppimateriaaleissa ja koulukäytännöissä. Tutkimuksessa on tehty näkyväksi myös seksuaali- ja sukupuolivähemmistöjen kokeman eriarvoistavan kohtelun vaikutus opintoihin. Heteronormatiivisuuden muottiin painostamisella on ollut myös vaikutusta koulutus- ja ammattialan valintaan. Selvästi useampi oli kokenut eriarvoisuutta opetustilanteissa kuin koulutukseen pääsyn yhteydessä. Lähes neljännes vastaajista oli sitä mieltä, että heidät oli asetettu eriarvoiseen asemaan opetustilanteissa tai tietoa jaettaessa opettajan asenteiden vuoksi. (Huotari et al. 2011.)

Opetus- ja kulttuuriministeriön lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämissuunnitelmasta rahoitetussa, Nuorisotutkimusseuran ja Setan vuonna 2012 käynnistämässä Hyvinvoiva sateenkaarinuori -hankkeessa kartoitettiin empiirisellä tutkimuksella hlbtq-nuorten (homot, lesbot, bit, transihmiset, intersukupuoliset henkilöt ja queer-ihmiset) hyvinvointia Suomessa. Tutkimuksessa keskityttiin erityisesti nuoriin homoihin, bi- ja transihmisiin, intersukupuolisiin henkilöihin ja queer-ihmisiin. Hankkeella pyrittiin selvittämään, miten nämä nuoret kuvaavat terveyttään ja mitkä asiat he kokevat hyvinvointinsa kannalta tärkeiksi.⁴⁰ Tutkimuksessa vahvistuivat useissa kansainvälisissä tutkimuksissa osoitetut tulokset, joiden mukaan seksuaali- tai sukupuolivähemmistöihin kuuluvat nuoret kohtaavat syrjintää, ahdistelua ja väkivaltaa. Yhteiskunnan kielteiset asenteet ja negatiivinen suhtautuminen tekevät homo-, bi- tai transnuoren kasvamisesta haasteellista. Tutkimuksissa on myös todettu, että vaikka suuri osa hlbtq-nuorista voi hyvin, monella heistä terveys on heikompi kuin heteroseksuaalisilla nuorilla ja henkilöillä, jotka sopivat vallitsevaan sukupuolijärjestelmään. (Alanko 2014.)

Alangon tutkimuksen vastaajista monet transihmiset olivat sitä mieltä, että koulu laitoksena suhtautuu vähemmistöihin neutraalisti tai sekä positiivisesti että negatiivisesti. Tutkimuksessa päätellään, että vastaajat erottavat koulun instituutiona sen henkilöstöstä ja koululaisista, sillä koulua, opettajia ja luokkaa/kouluovereita koskevat arviot vaihtelivat. Merkittävä osa hlbtq-vastaajista uskoi kouluympäristön

40 Huhti-kesäkuun aikana 2013 kerättiin 1 619 vastausta nuorilta, jotka olivat syntyneet vuosina 1988-1998. Useimmat vastaajista identifioivat itsensä hlbtq-henkilöksi (171 nuorta identifioi itsensä heteroseksuaaliksi ja 1 247 cis-sukupuoliseksi). Osallistujat vastasivat laajaan nettikyselyyn. Tämän tyyppisiä tietoja kerättiin nyt Suomessa ensimmäistä kertaa. Raportti on suunnattu päättäjille ja nuorten elämään vaikuttaville eri toimijoille kuten nuoriso-ohjaajille, koulujen henkilöstöille jne.

asenteiden vaikuttaneen siihen, kuinka avoimia he olivat itsestään, seksuaalisesta suuntautumisestaan ja sukupuoli-identiteetistään tai sukupuolen ilmaisustaan. Noin 75 prosenttia tutkimukseen osallistuneista (sekä tytöistä että pojista) salasi seksuaalisen suuntautumisensa tai sukupuoli-identiteettinsä opettajalta tai jätti kertomatta siitä opettajalle, ja puolet toimi samoin koulutovereidensa suhteen. Seksuaalisen suuntautumisen tai sukupuoli-identiteetin salaaminen perustuu usein itsesuojeluun: henkilö pelkää kiusatuksi tulemista, syrjintää ja väkivaltaa. Koulutovereiden asennoitumista koskevien vastausten jakautuminen oli suunnilleen samankaltainen kuin opettajien osalta: useimmat kertoivat neutraalista tai tukevasta suhtautumisesta, mutta 2-3 prosenttia ilmoitti suhtautumisen olleen negatiivinen. Suuri osa hlbtqi-nuorista vastasi olleensa huolissaan siitä, että joutuisi koulussa suljetuksi kaveripiirin ulkopuolelle, jos paljastaisi avoimesti sukupuoli-identiteettinsä tai seksuaalisen suuntautumisensa. Tutkimuksen mukaan monet hlbtqi-nuoret olivat valinneet ammatteja, opiskelupaikkoja tai harrastuksia, joissa heillä oli mahdollisuus olla yhteydessä muiden hlbtqi-ihmisten kanssa ja joissa he voivat omien kokemustensa perusteella tukea ja auttaa muita haavoittuvassa asemassa olevia. Toisaalta nuoret kokivat, etteivät he monissa tilanteissa pysty olemaan avoimia seksuaalisesta suuntautumisestaan tai sukupuoli-identiteetistään. (Alanko 2014.)

Opettaja-lehden lukijaselvityksessä vuodelta 2010 tuotiin esiin, että vain 12 prosenttia opettajista uskoo oppilastovereiden suhtautuvan luontevan hyväksyvästi, jos oppilas kertoo koulussa homoudestaan. Lähes 36 prosenttia opettajista arveli siitä seuraavan vaivautunutta torjuntaa ja 16 prosenttia pilkkaa ja kiusaamista. Kyselyn tulokset poikkeavat olennaisesti sen mukaan, onko vastannut opettaja itse hetero (87 % vastanneista) vai ei-hetero. Hetero-opettajista 45 prosenttia sanoo opettaneensa seksuaalivähemmistöjä, kun homo- ja lesbo-opettajista näin sanoo 73 prosenttia. Hetero-opettajista 42 prosentilla on ollut homo- tai lesbo-opettajia työtovereinaan. Homo- ja lesbo-opettajista taas 71 prosentilla on ollut työtovereinaan ei-heteroita. Sateenkaariperheitä oli työssään kohdannut homo- ja lesbo-opettajista 38 prosenttia mutta hetero-opettajista vain reilu viidennes. Hetero-opettajista 12 prosenttia sanoo, ettei heillä ole ollut lainkaan vähemmistöihin kuuluvia oppilaita, kun näin sanoo homo- ja lesbo-opettajista vain yksi prosentti. (Puustinen ja Tikkanen 2010 Huotari et al. 2011 mukaan.)

Valtioneuvoston perus- ja ihmisoikeusyhteyshenkilöiden verkosto päätti keväällä 2013 asettaa erillisen työryhmän, jonka tehtäväksi annettiin arvioida seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin kuuluvien henkilöiden eli lhbt-ihmisten perus- ja ihmisoikeuksien toteutumista Suomessa, siihen liittyviä haasteita sekä esittää toimenpide-ehdotuksia oikeuksien toteutumisen edistämiseksi. Työryhmä nostaa erityisenä

huolena esiin, että seksuaali- ja sukupuolivähemmistöön kuuluminen altistaa myös väkivallalle. Seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin kuuluvien henkilöiden oikeuksien täysimääräiseksi toteuttamiseksi ei riitä pelkästään syrjinnän vastaisen lainsäädännön ja työn kehittäminen, vaan myös muuta lainsäädäntöä ja viranomaisten toimintaa on tarkasteltava seksuaalisen suuntautumisen, sukupuoli-identiteetin ja sukupuolen ilmaisun moninaisuuden näkökulmasta. Koulutus on nostettu keskeiseksi kehittämisalueeksi työelämän ja terveystalouden kanssa. Työryhmä nosti koulutuksen osalta esiin opettajien koulutuksen sisältöjen kehittämisen, oppilaitosten tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnittelun, koulukiusaamisen käsittelyn seksuaali- ja sukupuolivähemmistöjen näkökulmasta sekä normikriittisen/syrjinnän vastaisen pedagogiikan käyttöönoton ja seksuaalikasvatuksen muuttamisen kattamaan seksuaalisen suuntautumisen ja sukupuolen moninaisuus ajantasaisesti, asiallisesti ja velvoittavasti. Lisäksi työryhmän mukaan tulee varmistaa seksuaalisen suuntautumisen ja sukupuolen moninaisuuden näkyminen osana opetusta opetussuunnitelmien perusteissa. Oppimateriaalien valitsemisessa tulee huomioida sellaisia oppimateriaaleja, joissa myös seksuaali- ja sukupuolivähemmistöt ovat näkyvissä. Sukupuolitettujen opetusmuodot tulee muuttaa kaikille avoimiksi (liikunta, käsityö ym.). Saavutettavuuteen liittyen nostettiin esiin, että sukupuolitettujen tilojen ja toimintojen rinnalla tai sijasta tulisi tarjota yhteiskunnan eri osa-alueilla sukupuolineutraaleja tiloja ja toimintoja. Myös ammattien heteronormatiiviset stereotyyppit nostettiin esiin, sillä ne vaikuttavat ammatinvalintaan. Siten tulisi lisätä myös tietoisuutta seksuaali- ja sukupuolivähemmistöistä eri ammattiryhmissä ja tehdä syrjinnän vastaista työtä. Työryhmä näkee myös tärkeäksi, että opinto-ohjauksessa ohjataan monipuolisiin ammatinvalintoihin. (Seksuaali- ja sukupuolivähemmistöön kuuluvien perus- ja ihmisoikeudet Suomessa 2014.)

1.4 OPPILAAXI JA OPISKELIAXI OTTAMINEN

Opetuspaikkaa perusopetuksessa ja opiskelijaksi ottamista käsittelevät luvut on irrotettu omiksi kokonaisuuksikseen, sillä ne käsittelevät koulutuksen yhdenvertaisuuden toteutumisen teemoja laajemmin, vaikka pitkälti koskevatkin erityistä tukea tarvitsevia ja vammaisia oppilaita ja opiskelijoita. Opiskelijaksi ottamista ja yhteishakua koskeva luku sisältää erityisesti vammaisia ja erityistä tukea tarvitsevia nuoria ja maahanmuuttajia koskevia teemoja. Sora-säädöksiä koskeva luku käsittelee ammatillista koulutusta. Jo ensimmäisessä alaluvussa on tuotu myös hallinto-oikeuksien aineistosta esille nousseita teemoja avaamaan sisältöjä, vaikka oikeusteitse tulleet tapaukset on koottu erilliseen lukuun.

1.4.1. Opetuspaikka perusopetuksessa

Kunta on velvollinen järjestämään sen alueella asuville oppivelvollisuusikäisille perusopetusta. Tutkimuksen kannalta tähän liittyy yhdenvertaisuuskysymyksiä erityisesti maahanmuuttajataustaisten ja vammaisryhmien näkökulmasta. Maahanmuuttajien näkökulmasta oikeusasiamies on keväällä 2014 puuttunut siihen, etteivät kaikki kunnat ole järjestäneet perusopetusta ilman kotikuntaa oleville nuorille, ts. myös niin sanotuille paperittomille lapsille. Toinen koulutuksen rahoituksen ja kunnallisen itsehallinnon kannalta haasteellinen teema liittyy opetuspaikan määrittämiseen vammaisten ja laajemmin vahvaa erityistä tukea tarvitsevien osalta.

Kunta tekee perusopetuslain mukaan päätöksen oppilaan lähikoulusta tai muusta opetuksen järjestämipaikasta. Kunta voi muuttaa opetuksen järjestämipaikkaa vain perustellusta opetuksen järjestämiseen liittyvästä syystä. Lähikoululla ja muulla lainsäädännön tarkoittamalla opetuksen järjestämipaikalla tarkoitetaan paikkaa, johon oppilaiden matkat ovat asutuksen, koulujen ja muiden opetuksen järjestämipaikkojen sijainti sekä liikenneyhteydet huomioon ottaen mahdollisimman turvallisia ja lyhyitä. Lisäksi perusopetuksessa olevan oppilaan päivittäinen koulumatka ei saa kestää yli laissa säädettyjen aikarajojen.⁴¹ Perusopetuslain (17 §:n 1 mom.) mukaan erityinen tuki muodostuu erityisopetuksesta ja muusta lain mukaan annettavasta tuesta. Erityisopetus järjestetään oppilaan etu ja opetuksen järjestämisedellytykset huomioon ottaen muun opetuksen yhteydessä tai osittain tai kokonaan erityisluokalla tai muussa soveltuvassa paikassa.⁴²

Opetuspaikalla ei ole merkitystä pelkästään oppilaan ja huoltajien näkökulmasta vaan myös koulutusjärjestelmän tavoitteiden mukaisesti inklusion kannalta. Uusimmassa perusopetuslaissa ei ole suoraan otettu inklusiota tavoittelevaa kantaa, vaan puhutaan samanarvoisista tukimuodoista ja järjestämisedellytyksistä. Muutos kohti yhtenäisempiä ratkaisuja on siis edennyt hitaasti, todetaan opetus- ja kulttuuriministeriön raportissa. Vuonna 2013 erityistä tukea saavat oppilaat opiskeli-

41 Perusopetuslain (6 §:n) mukaan kunta osoittaa toistaiseksi tai määräajaksi oppivelvolliselle lähikoulun tai muun soveltuvan paikan. Perusopetuslain (3 §:n) mukaan opetus järjestetään oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti ja siten, että se edistää oppilaiden tervettä kasvua ja kehitystä. Opetuksessa tulee olla yhteistyössä kotien kanssa. Opetus tulee perusopetuslain (6 §:n) mukaan kunnassa järjestää siten, että oppilaiden matkat ovat asutuksen, koulujen ja muiden opetuksen järjestämipaikkojen sijainti sekä liikenneyhteydet huomioon ottaen mahdollisimman turvallisia ja lyhyitä.

42 Erityisen tuen antamista koskevassa päätöksessä on määrättävä oppilaan pääsääntöinen opetusryhmä, mahdolliset tulkitsemis- ja avustajapalvelut sekä muut 31 §:ssä tarkoitetut palvelut sekä tarvittaessa 1 momentissa tarkoitettu oppilaan opetuksen poikkeava järjestäminen. Pykälän 3 momentin mukaan ennen erityistä tukea koskevan päätöksen tekemistä opetuksen järjestäjän on kuultava oppilasta ja tämän huoltajaa tai laillista edustajaa siten kuin hallintolain (434/2003) 34 §:ssä säädetään sekä hankittava oppilaan opetuksesta vastaavilta selvitys oppilaan oppimisen etenemisestä ja moniammatillisena oppilashuollon yhteistyönä tehty selvitys oppilaan saamasta tehostetusta tuesta ja oppilaan kokonaistilanteesta sekä tehtävä näiden perusteella arvio erityisen tuen tarpeesta (pedagoginen selvitys). Pedagogista selvitystä on tarvittaessa täydennettävä psykologisella tai lääketieteellisellä asiantuntijalausunnolla tai vastaavalla sosiaalisella selvityksellä.

vat useimmiten erityisluokalla muussa kuin erityiskoulussa (28 %) ja toiseksi eniten kokonaan yleisopetuksen ryhmässä (19 %). Yli puolet opetuksesta yleisopetuksen ryhmässä saa noin viidennes erityistä tukea saavista oppilaista ja erityiskoulujen erityisryhmissä 13 prosenttia. (Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki 2014.) Kokonaan erityisryhmissä tai erityiskouluissa opiskeli 42 prosenttia (Kumpulainen 2014).⁴³

Vammaisen oppilaan opetuksen järjestämipaikan määräytymiseen liittyvät kysymykset ovat olleet esillä vammaisjärjestöjen tekemässä neuvontatyössä, aluehallintoviranomaisten yhteydenotoissa ja päätöksissä ja loppujen lopuksi myös hallinto-oikeuksien päätöksissä. Esimerkiksi yhdessä niin hallinto-oikeuden kuin myös eduskunnan oikeusasiamiehen käsittelyssä olleessa tapauksessa otettiin selkeä kanta siihen, ettei kunta voi sitovasti määrätä, että tiettyyn diagnoosiryhmään kuuluvat oppilaat oli suljettu yleisopetuksen ulkopuolelle. Erityisen tuen päätöstä tehtäessä laki edellyttää yksittäisen oppilaan tilanteeseen perustuvan arvioinnin teon. Erityisopetus voidaan nähdä positiivisena erityiskohteluna sitten kun opetusjärjestelyt lähtevät oppilaan tarpeista ja eduista (ks. Mäntylä 2011).

Opetus- ja kulttuuriministeriön selvityksessä esimerkkinä haastavista tilanteista on mainittu, että yleisopetuksen ryhmään integroitu kehitysvammainen oppilas on opetuksen järjestämisedellytyksiin nojaten haluttu siirtää erityiskouluun tai pienryhmään. Lisäksi oppilas on saatettu lähikoulun sijasta ohjata aloittamaan koulunsa erityiskoulussa tai pienryhmässä, vaikka hän olisi ollut päivähoidossa ja esiopetuksessa integroidusti vammattomien lasten kanssa lähipäiväkodissa tai -koulussa, jolloin aluehallintoviraston päätöksissä kunnan toimintaa on pidetty lain mukaisena. Perusteena se on käyttänyt etenkin sivistysvaliokunnan perusopetuslain muutoksia säädettäessä tekemää mietintöä, jota on tulkittu siten, että opetuksen järjestämisedellytykset olisivat ensisijaisia perusteita lapsen etuun nähden erityisen tuen oppilaan opetuspaikasta päätettäessä. Suvianna Hakalehto-Wainio katsoo vuonna 2012 ilmestyneessä teoksessaan Oppilaan oikeudet opetustoimessa, että lapsen edun tulee olla näistä laissa mainituista perusteista ensisijainen, sillä muutoin rikottaisiin YK:n lapsen oikeuksien sopimusta. (Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki 2014 mukaan.)

Tämän selvityksen aineistossa olleista, hallinto-oikeuteen tehtyyn valitukseen johtaneista aluehallintoviraston päätöksistä suuri osa koski opetuksen järjestämistapaa, mutta vielä suurempi osa liittyi tapauksiin, joissa lasten huoltajat eivät

⁴³ Uudistetun tiedonkeruun mukaisesti integroinnin tason määrää seurataan prosenttiosuusin ajasta, joka opiskellaan yleisopetuksen ryhmässä. Näitä luokkia on kolme; 1-20 %, 21-50 % ja 51-99% opetuksen ajasta yleisopetuksen ryhmässä. (Kumpulainen 2014.)

olleet riitauttaneet opetuksen järjestämispaikkaa vaan olivat lähteneet hakemaan oikeutta erityiseen tukeen tai henkilökohtaiseen avustajaan, mikä mahdollistaisi opetuksen yleisopetuksen luokassa. Seuraavassa esimerkissä havainnollistetaan tällaista tilannetta:

A aloitti koulunkäyntinsä integroituna erityisoppilaana ensimmäisellä luokalla. Toisella luokalla A:lla oli apunaan henkilökohtainen avustaja 15 h/vko ja kolmannen luokan syyslukukaudella koko luokan tukena ollut koulunkäyntiavustaja 3 h/vko ja kevätlukukaudella koulunkäyntiavustaja 15 h/vko. Henkilökohtaista avustajaa on haettu 4. luokalle. A:n opetuksessa noudetaan yleistä opetussuunnitelmaa. A:lla on lieväasteinen Aspergerin oireyhtymä. Sosiaalisissa tilanteissa A:lla on vuorovaikutusongelmia, ja hän tarvitsee konfliktien ratkaisemiseen aikuisen apua. Vanhempien esityksessä on tuotu esiin, että merkittävä osa A:n koulussa esiintyneistä käytösongelmista liittyy selvittämättömiin riitoihin ja kiusaamiseen, jonka muutamat oppilaat kohdistavat A:han systemaattisesti. Eri tahot arvioivat oppilaan pedagogiset taidot hyväksi.

Moniammatillinen oppilashuoltoryhmä on suositellut A:n sijoittamista alueelliselle erityisluokalle. Perusteluksi on annettu, ettei ole varmuutta siitä saako A koulutetun henkilökohtaisen koulunkäyntiavustajan kokoaikaisesti. Lisäksi perusteena on, että henkilökohtaisen avustajan on katsottu olevan ehdottoman välttämätön edellytys sille, että A voisi jatkaa integroituna erityisen tuen oppilaana yleisopetuksen luokassa.

Tapauksen alkuperäisessä koulussa ei siten voitu taata henkilökohtaista avustajaa, joka oli tarjolla erityisluokalla. Tapauksessa opetuspaikka määräytyi muutaman sadan metrin sijaan yli seitsemän kilometrin päähän erityisluokalle.

Opetus- ja kulttuuriministeriön raportissa tuodaan myös esiin, että toisaalta vammaisen oppilas on saatettu integroida yleisopetuksen ryhmään ilman riittäviä tukitoimia. Tällöin ei välttämättä ole edes noudatettu perusopetusasetuksessa määriteltyjä ryhmäkokoja esimerkiksi tilanteissa, joissa kyse on ollut pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä olevan oppilaan integroinnista yleisopetuksen ryhmään. Näissäkin tilanteissa kunnat ovat perustelleet toimintaansa vuonna 2010 säädetyillä perusopetuslain muutoksilla. (Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki 2014.)

Opiskelupaikan valintaan vaikuttavat myös koulukuljetuskysymykset. Perusopetuslain 28 §:n mukaan oppivelvollinen voi pyrkiä esimerkiksi omassa asuinkunnassaan

muuhun kuin hänelle osoitettuun kouluun, valtion tai yksityisen kouluun tai toisen kunnan kouluun, jolloin muun muassa voidaan edellyttää, että huoltaja vastaa koulukuljetuksesta. Hallinto-oikeuden koulukuljetusasioissa antamista päätöksistä osa on koskenut myös vammaisten lasten tai nuorten kuljetuksia: esimerkiksi yhdessä tapauksessa vanhemmat ovat valinneet lapselleen erityiskoulun ja ovat vaatineet maksullista koulukuljetusta. Kaupungin sivistyslautakunta on antanut valituksen johdosta lausunnon, jossa on esitetty muun muassa, että vanhemmilla on oikeus valita lapsensa koulu, joka voi olla muu kuin lähikoulu. Kunta on asettanut toissijaiseen kouluun siirtymiselle sen ehdon, että huoltajat vastaavat kuljetuskustannuksista. Perusteena on myös ollut, ettei kukaan kaupungin erityisoppilaista tai yleisopetuksessa olevista oppilaista ole ollut oikeutettu ilmaiseen koulukuljetukseen toissijaiseen kouluun, joten vanhemmat vastaavat koulukuljetuskustannuksista itse myös hallinto-oikeuden päätöksellä.

Asiantuntijahaastattelussa nousi esiin, että tällä hetkellä erityisen heikossa asemassa ovat sairaalakoulussa olevat nuoret, joiden oppivelvollisuusikä on ylittynyt hoidon aikana. Tällöin kotikunta ei ole suostunut maksamaan sairaalahoidossa olevan nuoren peruskoulun saattamista loppuun. Kunta voi harkintansa mukaan sopia perusopetuksen järjestämisestä muillekin kuin oppivelvollisille mutta ei saa siihen valtiosuutta. Myös Lapsiasiainvaltuutetun toimisto on pyytänyt asiasta kannanottoa eduskunnan oikeusasiamieheltä. Opetus- ja kulttuuriministeriö on osaltaan selvittämässä ilmiön laajuutta ja sen kustannusten korvaamista.

1.4.2. Opiskelijaksi ottaminen ja yhteishaku

Koulutuksen järjestäjän tulee kehittää toimintaansa siten, että toiselle asteelle hakeutuvien opiskelijoiden valintamenettely on yhdenvertaista⁴⁴. Koulutuksen järjestäjän tulee tiedottaa tutkintokohtaisista terveydentilan ja toimintakyvyn vaatimuksista ja muista opintoihin liittyvistä edellytyksistä hakuoppaissa, muussa hakutiedotuksessa ja opiskelijaksi ottamisen yhteydessä esimerkiksi pääsy- ja soveltuvuuskokeissa. Opiskelijoiden mahdolliset tuen tarpeet tai opiskelijavalinnassa tarvittavat erityisjärjestelyt eivät saa muodostua esteeksi koulutukseen pääsulle ja opiskelulle. Koulutuksen järjestäjän tulee kehittää toimintaansa niin, että toiselle asteelle hakeutuvien opiskelijoiden valintamenettely on yhdenvertaista ja

⁴⁴ Ammatilliseen koulutukseen opiskelijaksi ottamisen perusteista, esteettömyydestä ja muista opiskelijaksi ottamisen edellytyksistä, terveydentilavaatimuksista tiedottamisesta sekä opiskelijaksi ottamiseen liittyvästä tiedon saannista säädetään ammatillisesta koulutuksesta annetun lain 27, 27 a ja 27 b §:ssä (951/2011, muutettu 787/2014). Tutkintokohtaiset terveydentilavaatimukset on määrätty valtioneuvoston asetuksen 16 §:ssä (1032/2011, muutettu 799/2014) säädetyissä humanistisen ja kasvatustieteiden, tekniikan ja liikenteen alan, luonnonvara- ja ympäristöalan sekä sosiaali-, terveys ja liikunta-alan ammatillisissa perustutkinnoissa.

vastaa tarpeisiin yksilön erityispiirteistä riippumatta. Esteetön opiskelijavalinta on yhteydessä esteettömään opiskeluun. Opiskelun esteettömyydessä on kyse yhdenvertaisten opiskelumahdollisuuksien lisäämisestä ja edistämisestä. (Esteettömästi toisen asteen opintoihin 2014.)

Lukiolain (1998 / 629, 20§) ja lain ammatillisesta koulutuksesta (1998 / 630, 27§) mukaan lukioon tai ammatilliseen koulutukseen opiskelijaksi voidaan ottaa henkilö, joka on suorittanut perusopetuksen oppimäärän tai sitä vastaavan aikaisemman oppimäärän. Opiskelijaksi voidaan ottaa myös henkilö, joka ei ole suorittanut perusopetuksen oppimäärää mutta jolla katsotaan muutoin olevan riittävät edellytykset lukio-opinnoista tai ammatillisesta koulutuksesta suoriutumiseen. Koulutuksen järjestäjä päättää muista opiskelijaksi ottamisen perusteista sekä mahdollisesti järjestettävistä pääsy- tai soveltuvuuskokeista. Käytännössä huomio kiinnittyy siihen, miten opiskelijavalintaa sovelletaan maahanmuuttajataustaisiin nuoriin ja muihin nuoriin, joilla ei ole perusopetuksen päättötodistusta Suomesta. Pääsy- tai soveltuvuuskokeiden osalta järjestelyissä tulisi erityisesti ottaa huomioon kielikyvykset tai erityisjärjestelyt vammaisille ja niistä tiedottaminen.

Yhteishaussa lukion opiskelijaksi ottaminen perustuu pääosin päättötodistuksen lukuaineiden arvosanojen keskiarvoon. Vastaanottava koulutusorganisaatio voi halutessaan kuitenkin käyttää myös pääsy- tai soveltuvuuskoetta tai muita lisänäyttöjä osana valintaa. Koetilanne tulisi suunnitella monenlaisille hakijoille soveltuvaksi ja ennakoida tarvittavia suoritusvaihtoehtoja ja yksilöllisiä järjestelyjä. Yksilöllisten järjestelyjen mahdollisuudesta ja hakemisesta on tiedotettava hakijoille pääsy- ja soveltuvuuskoekutsussa. Myös alakohtaiset erityispiirteet soveltuvuuskokeen yksilöllisissä järjestelyissä olisi huomioitava. Niin lukiossa kuin ammatillisessa koulutuksessa pääsy- tai soveltuvuuskokeen (ja ammatillisessa koulutuksessa kielikokeiden) toteutustavan tulisi olla sellainen, että jokaisella olisi tasa-arvoiset mahdollisuudet osoittaa osaamistaan. Pääsy- tai soveltuvuuskokeessa hakijan erityisjärjestelyjen tarve ei saa asettaa hakijoita eriarvoiseen asemaan. (Esteettömästi toisen asteen opintoihin 2014.)

Vuoden 2014 yhdenvertaisuuslain mukaan on voitu järjestää sellaisia erityistoinmenpiteitä, joiden tavoitteena on tosiasiallisen yhdenvertaisuuden saavuttaminen syrjinnästä johtuvien haittojen ehkäisemiseksi tai lievittämiseksi. Lain uudistuksen myötä kohtuullisen mukauttamisen laiminlyönti on määritelty syrjinnäksi.

Ammatillisen peruskoulutuksen opiskelijaksi ottamisen perusteita uudistettiin vuosien 2012-13 taitteessa siten, että perusasteen päättäneet ja ilman toisen asteen

tutkintoa ja koulutuspaikkaa olevat valitaan toisen asteen opiskelijavalinnassa ensin. Valintakriteerien pisteytyksessä on huomioitu uusien linjausten mukaisesti peruskoulun hakuvuonna päättävät, ilman ammatillista tutkintoa tai koulutuspaikkaa olevat nuoret, nivelvaiheen koulutuksessa olleet ja työpajatoimintaan tai muuhun työtoimintaan osallistuneet nuoret. Lisäpisteytyksellä tuetaan sitä, että henkilöt, jotka eivät ole tulleet valituiksi tutkintotavoitteiseen koulutukseen tai joilla ei ole riittäviä valmiuksia hakea tutkintotavoitteiseen koulutukseen hakeutuvat opiskeluvaiheeseen lisääviin, uravalintaa selkeyttäviin tai elämänhallinnan valmiuksia parantaviin koulutuksiin tai työpajatoimintaan. Tällä kannustetaan aktiiviseen toimintaan ja ehkäistään hakijan syrjäytymistä tilanteessa, jossa tavoiteltu koulutuspaikka on jäänyt saamatta. Koulutuksen järjestäjä voi myös valita enintään 30 prosenttia opiskelijoista ns. harkintaan perustuvalla valinnalla. Koulutuksen järjestäjän harkintaan perustuvaa valintaa voidaan käyttää siitä riippumatta, onko koulutus mukana ammatillisen koulutuksen ja lukiokoulutuksen yhteishakujärjestelmässä vai ei (Asetus 4 / 2013 §22).

Harkintaan perustuva valinta koskee erityisesti maahanmuuttajia ja vammaisia opiskelijoita, mutta myös nuoria, joiden peruskoulu on jäänyt kesken. Harkinnanvaraisessa haussa opiskelijan henkilöön liittyviä syitä, joiden perusteella koulutuksen järjestäjä voi tehdä valinnan, ovat oppimisvaikeudet, sosiaaliset syyt, koulutodistusten puuttuminen ja todistuksen vertailuvaikeudet. Vertailuongelmia syntyy esimerkiksi silloin, kun hakijalla on ulkomailla suoritettu perusopetus tai yksilöllistetty oppimäärä jossain aineessa. Yksilöllistetyn oppimäärän suorittaneet hakevat yhteishaussa muiden mukana, mutta lisäksi heillä on mahdollisuus hakeutua koulutukseen harkintaan perustuvan valinnan kautta. Hakijan koulutustarve ja edellytykset suoriutua opinnoista tulee arvioida ja ottaa huomioon, kun valintapistemäärästä poiketaan (Asetus 23 §). Harkintaan perustuvan valinnan tarkentamisen tavoitteena on ollut parantaa eri syistä heikommassa asemassa olevien hakijoiden mahdollisuuksia päästä koulutukseen. Kun hakija valitaan harkintaan perustuvalla valinnalla, voidaan esimerkiksi jo ennen opintojen alkua miettiä opiskelussa tarvittavia tukitoimia. Tämä edistää opintojen suorittamista ja vähentää opintojen keskeyttämistä. Valinnassa on huomioitava myös tutkinnon antamat mahdollisuudet yksilöllisiin valintoihin ja erilaiset työllistymismahdollisuudet. (Esteettömästi toisen asteen opintoihin 2014.)

Opetushallinnon yhteishakua koskevista raporteista saa perustiedot vieraskielisistä hakijoista ja peruskoulun yksilöllistetyllä oppimäärällä hakeneista.⁴⁵ Yksilöllis-

⁴⁵ Tarkempia tarkasteluja on tehty yhdistelemällä yhteishakutietoja muihin rekistereihin. Lisäksi esim. vuonna 2010 tehdyssä selvityksessä (Jauhola 2010) on tarkasteltu vieraskielisten osalta tietoja kieliryhmittäin.

tetyllä oppimäärällä hakeneiden nuorten opiskelijaksi pääsy on hankalampaa, eli heitä hyväksytään koulutukseen suhteellisesti vähemmän kuin muita. Lisäksi luvuista on nähtävissä, että myös vieraskielisiä pääsee koulutukseen suomenkielisiä vähemmän.

Raporteista ei näy, onko hakija hakenut harkinnanvaraisen haun kautta vai yhteishaussa muiden mukana, joten järjestelmä ei tunnista, onko hakija opiskellut yleis-tavoitteiden mukaan. Päätötdistusten keskiarvojen vertailukelvottomuutta on kritisoitu, ja se nostettiin esiin myös tämän tutkimuksen opettajille ja opinto-ohjaajille suunnatussa kyselyssä. Aihe on ollut pinnalla pitkään, mutta käytännöstä ei ole luovuttu. Vuodelta 2006 löytyy oikeusministerin kannanotto aiheeseen⁴⁶: ”*Ott-taen huomioon toisen asteen opiskelijaksi ottamisen perusteiden laajat mahdollisuudet, erittäin vähäisen toiselle asteelle pyrkivien, yksilöllistetyn oppimäärän suorittaneiden opiskelijoiden erittäin vähäisen osuuden ja toisen asteen opiske-lijaksi valitsemisperusteiden laatimisen vaikeuden, nykykäytäntö on humaani ja yksilön oikeusturvaan perustuva käytäntö.*”

Kevään 2014 yhteishaussa syksyllä alkavaan koulutukseen ensisijaiselta hakusijalta ”vieraskielisiä” hakijoita oli yhteensä 4 760, joista lukioon haki neljännes ja vastaa-vasti ammatilliseen koulutukseen 75 prosenttia. Lukuja tulkittaessa tulee muistaa, etteivät luvut kata kaikkia hakijoita, sillä hakijan äidinkieli voi taustasta riippuen tai riippumatta olla suomi. Vielä vuonna 2009 yhteishaussa kaikista vieraskielisistä hakijoista ammatilliseen koulutukseen haki noin 80 %, lukioon vastaavasti noin vii-dennes (Jauhola 2010), eli ero kantäväestöön on hieman pienentynyt, mutta ei vielä merkittävästi. Kuitenkin jos tarkastelee perusopetuksen oppimäärän suorittaneita, ero on vielä pienempi: vieraskielisistä reilu 60 prosenttia haki ammatilliseen koulu-tukseen, suomenkielisistä 53 prosenttia. Vuonna 2009 perusopetuksesta siirtyvistä vieraskielisistä varsinaisessa haussa lukioon haki 44 prosenttia ja ammatilliseen 56 prosenttia (Jauhola 2010). Tilannekatsauksesta puuttuvat väli vuodet, joten tämän tiedon valossa voidaan vain todeta, että hakijat, jotka ovat merkinneet kielekseen muun kuin suomen, ruotsin tai saamen, ovat hakeutuneet yhä vähemmän lukioon.

Taulukon luvuista ilmenee myös, että vieraskielisten ja suomenkielisten pääsyyssä lukiokoulutukseen on 13 prosenttiyksikön ja ammatilliseen koulutukseen 24 pro-senttiyksikön ero. Perusopetuksen oppimäärän suorittaneilla ero lukiokoulutukseen pääsyyssä on noin 10 prosenttiyksikköä ja ammatilliseen koulutukseen pääsyyssä vie-lä pienempi. Luvuissa ovat mukana vain ensimmäiseen vaihtoehtoon hakeneet⁴⁷.

46 KK 1089/2005 vp

47 Tilastojen valossa tilanne on vieraskielisten kohdalla hieman parantunut. Vielä vuonna 2009 yhteishaussa ero

Taulukko 3. Kevään 2014 yhteishaussa ensisijaisesti hakeneet ja hyväksytyt (FI ja vieraskieliset)

	FI 1. sij. hakenut	Muu 1. sij. hakenut	FI 1. sij. hyv.	Muu 1. sij. hyv
Lukio yhteensä	28 945	1 180	27 863 (96 %)	983 (83 %)
perusopetuksen oppimäärä	28 742	1 101	27 725 (96 %)	954 (87 %)
peruskoulun osittain yksilöllistettyoppimäärä	114	10	92 (81 %)	6 (60 %)
peruskoulun pääosin tai kokonaan yksilöllistetty oppimäärä	7	3	0 (0 %)	1 (33 %)
perusopetuksen yksilöllistetty oppimäärä, opetus järjestetty toiminta-alueittain	4	-	2 (50 %)	-
pohjakoulutus tuntematon	76	66	43 (57 %)	22 (33 %)
ulkomailla suoritettu koulutus	2	-	1 (50 %)	-
Ammatillinen yhteensä	45 023	3 580	36 423 (81 %)	2 036 (57 %)
perusopetuksen oppimäärä	34 162	1 852	28 695 (84 %)	1 424 (77 %)
peruskoulun osittain yksilöllistettyoppimäärä	2 607	99	2 181 (84 %)	74 (75 %)
peruskoulun pääosin tai kokonaan yksilöllistetty oppimäärä	1050	82	881 (84 %)	65 (79 %)
perusopetuksen yksilöllistetty oppimäärä, opetus järjestetty toiminta-alueittain	55	2	36 (65 %)	1 (50 %)
pohjakoulutus tuntematon	7 146	1 514	4 629 (65 %)	463 (31 %)
ulkomailla suoritettu koulutus	3	31	1 (33 %)	9 (21 %)

Lähde: Tilastokeskus - Vipunen - opetushallinnon tilastopalvelu <http://beta.vipunen.fi>

Tilanne ei ole suuresti muuttunut aikaisempaan tarkasteluun nähden. Vuosien 2008 ja 2009 luvuissa olivat eri hakusijalta hakeneet, joten ensisijaiselta hakusijalta hakeneisiin nähden vieraskieliset hyväksyttiin hieman useammin muulta kuin ensisijaiselta hakutoiveelta. (Jauhola 2010).

Erytisiä haasteita koulutukseen pääsyyn ja etenemiseen on puutteellisen koulutustaustan omaavilla, suomalaisen koulutusjärjestelmän ulkopuolelta tulleilla. Keväällä 2014 ammatilliseen koulutukseen hakeneista vieraskielisistä 43 prosentilla oli tuntematon pohjakoulutus tai ulkomaalainen todistus - hyväksytyistä 24 pro-

kaikkien hakijoiden ja vieraskielisten hyväksymisprosentissa ammatillisen koulutuksen hakutilastoissa oli yli 30 prosenttiyksikköä, kun tarkasteltiin hyväksytyjen määriä. Vuoden 2009 hyväksytyjen luvuissa oli kaikilta 1.-5. hakutoiveilta hyväksytyt hakijat, minkä lisäksi hyväksytyissä voi olla ns. moneen kertaan hyväksytyjä, jos kertaalleen hyväksytty peruu paikkansa ja hänen tilalleen valitaan uusi tai henkilö on hyväksytty muilta hakutoiveilta useampaan koulutukseen. Silti yhteishakuraporteissa hyväksymisprosentti lasketaan vakiintuneen käytännön mukaan suhteessa ensisijaisesti hakeneisiin, sillä hakijoiden määrä ei muutu vaikka hakutoiveita onkin yhdestä viiteen.

sentilla. Koulutuksen järjestäjien käytännöistä harkinnanvaraisen haun osalta ei ole tiedossa laajempaa selvitystä⁴⁸, vaikkakin tiedossa on, että myös aikaisempien selvitysten perusteella koulutukseen pääseminen on vaikeampaa (Kilpinen ja Salonen 2011, Jauhola 2010).

Esteenä koulutuspolulla on nähty myös kielikokeiden vaatimukset ammatilliseen koulutukseen siirryttäessä: noin viidenneksen peruskoulun suorittaneista ei läpäissyt koetta vuosien 2008 ja 2009 tarkasteluissa (Jauhola 2010). Koulutuksen järjestäjän pääsy- tai soveltuvuuskokeita on kehitetty valtakunnallisesti yhtenäistämällä niiden sisältöjä ja kriteeristöä sekä kielikokeita (VAKUVA II -hanke). Tällä on tavoitteena parantaa hakijoiden yhdenvertaista kohtelua ja koetulosten hyödynnettävyyttä hakeutumisprosessissa. Lisäksi uusi asetus (4/2013) korjasi muun muassa aikaisemman epäkohdan, jonka mukaan kaikki vieraskieliset nuoret, jotka olivat suorittaneet perusopetuksen Suomessa, joutuivat osallistumaan kielikokeeseen, jos koulutuksen järjestäjä sellaisen järjesti⁴⁹.

Yksi tutkimuksen teeman kannalta huomionarvoinen yksityiskohta liittyy myös asetukseen opiskelijaksi ottamisen perusteista ammatillisessa peruskoulutuksessa: asetuksessa ei ole tässä kohtaa eritelty perusopetuksen oppivelvollisuusikäisinä ja aikuisina suorittaneita. Valintapisteet annetaan perusopetuksen päättötodistuksen perusteella, joten käytännössä myös kesken oppivelvollisuusiän tai aikuisina Suomeen tulleet maahanmuuttajat voivat hyötyä lisäpisteistä. Ammatilliseen koulutukseen hakeutumisen valintapisteet annetaan kuitenkin päättötodistuksen tiettyjen arvosanojen perusteella, mutta tuntijako on erilainen oppivelvollisille ja aikuisille, jolloin valintapisteitä kerryttävä arvosana saattaa puuttua päättötodistuksesta aikuisten suppeamman opinto-ohjelman vuoksi, mikä voi heikentää muiden kuin oppivelvollisten asemaa jatko-opintoihin hakeutumisessa (Aikuisten maahanmuuttajien perusopetus. Kehittämisehdotukset 2014).

Opiskelijaksi ottamiseen liittyy myös oikeusasiamiehen ratkaisu (2012), jossa on linjattu, että ammatilliseen koulutukseen voi hakea myös ilman oleskelulupaa (ks. jäljempänä s. 81).

Uuden opiskelijaksi ottamisen asetuksen voimaantulon jälkeen on esitetty haasteena se, että lukiossa väli vuotta pitäneet tai väärän koulutusalan valinneet jäävät

48 Tätä tutkimusta varten haastateltiin kahta suuren kaupungin edustajaa, jotka kuvailivat käytäntöä siten, että kaikki hakijat kutsutaan kielikokeeseen ja sen perusteella haastatteluun. Lisäksi Karvin maahanmuuttajien koulutuspalveluiden arvioinnissa tuotetaan tietoa kielikokeissa hyväksytyjen määristä vuoden 2015 puolella.

49 Ks. Opetus- ja kulttuuriministeriön asetus opiskelijaksi ottamisen perusteista ammatillisessa peruskoulutuksessa 4/2013 24 §, www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20130004

vaille uutta mahdollisuutta. Myös maahanmuuttajien heikot mahdollisuudet päästä toisen asteen koulutukseen vaikeuttavat nuorisotakuun tavoitteiden saavuttamista. Seurantatietojen ja tukipalveluiden puuttumista haittaa se, ettei opinto-ohjaajilla ole tietoa koulutuspaikkaa vastaanottamattomista eikä paikalle saapuneista. Maahanmuuttajien koulutuksen riittävyys on myös nähty esteenä. (Nuorisotakuu, 2014.)

Yhteishaun ulkopuolella olevien oppilaitosten osalta esimerkiksi aikuislukioiden opiskelijaksi ottamisen käytännöt ovat koulutuksen järjestäjän päätettävissä. Tästä nousee esiin yksi esimerkki, joka koskee yksilöllistetyllä oppimäärällä hakeneen nuoren tapausta. Se esitellään sivulla 154.

1.4.3. Sora-lainsäädäntö eli soveltumattomuuden ratkaisuja

Ratkaisuja opiskeluun soveltumattomuuteen koskevat säädökset (SORA) (L 951/2011) tulivat voimaan ammatillisen peruskoulutuksen ja ammatillisen aikuiskoulutuksen lainsäädäntöön 1.1.2012. Muutokset koskevat ammatillisen koulutuksen lisäksi ammattikorkeakoulu- ja yliopistokoulutusta sekä soveltuvin osin myös oppisopimuskoulutusta. Lain tavoitteena on ollut parantaa turvallisuutta koulutuksessa ja sen jälkeisessä työelämässä lisäämällä koulutuksen järjestäjien mahdollisuutta puuttua tilanteisiin, jotka liittyvät opiskelijoita koskeviin soveltumattomuus- ja turvallisuuskysymyksiin. Lainsäädännöllä on ollut tarkoitus edistää potilas- ja asiakasturvallisuutta, liikenteen turvallisuutta, alaikäisten turvallisuutta, opiskelu- ja työyhteisön ja opiskelijan itsensä turvallisuutta.

Säädöksissä on periaatteena, että opiskelijaksi hakeutuvan terveydentilaan tai toimintakykyyn liittyvä seikka ei saa olla esteenä opiskelijaksi ottamiselle. Tarvittaessa ammatillisen erityisopetuksen tulee tarjota opiskelijoille mahdollisimman esteetön ja saavutettava ammatillinen koulutus ja edellytykset koulutuksen jälkeiseen työllistymiseen. Opiskelijan terveydentilaan ja toimintakykyyn liittyviä esteitä, jotka vaikuttavat alan turvallisuusvaatimuksiin, pyritään poistamaan esimerkiksi opiskelijahuollon ja opiskeluterveydenhuollon palveluilla, apuvälineillä tai muulla tuella. SORA-säädösten noudattamisessa on merkityksellistä se, että opiskelijaksi pyrkivän tulee olla kaikilla apuvälineillä, tuella ja ohjauksella varustettuna toimintakyvyltään sellainen, että hän selviytyy turvallisuutta vaarantamatta tutkinnon perusteiden mukaisista ammattitaitovaatimuksista ammatti-osaamisen näytössä tai tutkintotilaisuudessa. Päätöksen tekee aina koulutuksen järjestäjä, ja sen tulee perustua yksilölliseen harkintaan.

Näkövammaisten keskusliitto on koonnut eri tahoilta ja yhteydenotoista tapauksia, joissa lakia on nähty tulkitun opiskelijoiden oikeuksien vastaisesti. Laki antaa

oikeuden peruuttaa opiskeluoikeus terveydentilaan tai toimintakykyyn liittyvän esteen perusteella valtioneuvoston asetuksissa (811 ja 812/1998) määrätyillä koulutusaloilla. Näkövammaisten keskusliiton haastattelun ja kokoamien tapausten mukaan SORA-lain myötä vammaisten pääsy opiskelemaan on vaikeutunut. Esimerkiksi näkövammaisten pääsy lähihoitajakoulutukseen on heidän mukaansa vaikeutunut. Tiedossa on useita tapauksia, joissa näkövammaista nuorta ei ole otettu huomioon koulutukseen hakeutumisessa, ja perusteluna on käytetty SORA-säädöksiä ja sitä, ettei näkövammaisen voi toimia lähihoitajana. Vammasta aiheutuvat esteet voidaan usein poistaa kohtuudella, eikä esimerkiksi lähihoitajan ole pakko hakeutua ensihoitoon, vaan alalla on lukuisia ohjaus- ja neuvontatöitä, joissa ei tarvita näkökykyä.

Näkövammaisten keskusliiton kokoamissa tapauksissa ammattioppilaitos on saattanut säädöksiin vedoten kieltää hakemisen tai kehottaa ylipäänsä olla hakematta koulutukseen. Joidenkin tapausten taustalla on ollut pelko, ettei esimerkiksi Asperger-diagnoosi estä koulutukseen pääsyä. Seuraavana on yksi esimerkki yhteydenotosta:

CP-vammaisen oli hakenut koulunkäyntiavustajan koulutukseen. Koulutukseen hakeutumisen taustalla oli kuntoutustutkimus sekä työkokeilu/työelämävalmennus koulunkäyntiavustajan tehtävissä. Näiden pohjalta henkilö oli todettu soveltuvaksi alan työtehtäviin. Koulunkäyntiavustajan koulutuksen valintakokeissa henkilö ei tullut valituksi. Syyksi kerrottiin, ettei hän liikuntavammaisena pysty suorittamaan tutkinnon perusteiden mukaista näyttötutkinnon osaa, johon liittyy fyysinen avustaminen. Koulutukseen oli jäänyt paikkoja täyttämättä, ja hakuaikaa oli jatkettu. Henkilöllä oli suunnitelmassa oikaisupyynnön tekeminen, mutta ei ole tietoa, kuinka prosessi on edennyt tuon jälkeen.

Edellinen esimerkki kuvaa tapausta ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Ammatillisessa erityisopetuksessa opetus voidaan tutkinnon perusteiden mukaan mukauttaa, mikäli opiskelija ei jossakin tutkinnon osassa saavuta tutkinnon perusteissa ilmaistuja T1-tason tavoitteita. Mukauttaminen tarkoittaa opetuksen ja oppimistavoitteiden sopeuttamista opiskelijan oppimisedellytysten tasolle (ks. lisää esim. Mukautetut tavoitteet, opetus ja arviointi 2014). Näyttötutkinnoissa mukauttaminen ei kuitenkaan ole mahdollista. Hakeutumisvaiheessa hakijaa pitää informoida terveydentilasta ja sen merkityksestä, ja se huomioidaan henkilökohtaistamisessa.

Opiskelijoiden oikeusturvalautakunta toimii ensimmäisenä muutoksenhakuasteena ammatillisesta koulutuksesta annetun lain, ammatillisesta aikuiskoulutuksesta an-

netun lain, ammattikorkeakoululain ja yliopistolain mukaisissa opiskeluoikeuden peruuttamista ja palauttamista koskevilla asioilla.

1.5 VIRANOMAISTEN KAUTTA ESIIN TULLEET TEEMAT

Koulutuksen järjestäjällä on ensisijainen vastuu oppilaiden ja opetushenkilöstön oikeusturvan toteutumisesta. Oppilaiden oikeuksista ja velvollisuuksista sekä muutoksenhausta oppilasasioissa on säädetty koululaeissa. Aluehallintovirasto (AVI) voi sille tehdyn kantelun perusteella tutkia, onko esimerkiksi kunta koulutusta järjestäessään toiminut voimassa olevien lakien mukaisesti. Myös kunnalliset viranomaiset voivat tutkia alaistensa viranhaltijoiden toimintaa kantelun perusteella. Kouluasioissa voi tehdä valituksen aluehallintovirastoon tai hallinto-oikeuteen. Aluehallintovirasto käsittelee asiat, joissa valituksen kohteena olevaa päätöstä tarkastellaan sekä oikeudelliselta että pedagogiselta kannalta. Hallinto-oikeuteen valitetaan asioissa, jotka koskevat yksilön oikeuksiin liittyvää oikeudellista tulkintaa.

Viranomaisten toiminnan vuoksi koulutuksessa syrjintää kokenut voi aluehallintoviraston tai kuntansa sivistys-/vapaa-aika-asioita käsittelevän lautakunnan lisäksi ottaa viime kädessä yhteyttä eduskunnan oikeusasiamieheen tai oikeuskansleriin. Eduskunnan oikeusasiamies valvoo perus- ja ihmisoikeuksien toteutumista. Käytännössä tämä tarkoittaa sekä oikeusasiamiehen laillisuusvalvojan roolissa tekemää, viranomaisiin jälkikäteen kohdistuvaa valvontaa että myös oma-aloitteista toimintaa, jolla oikeusasiamies pyrkii parantamaan perus- ja ihmisoikeuksien toteutumista tulevaisuudessa. Vastaava valvontatehtävä on myös valtioneuvoston oikeuskanslerilla.

Syrjintää kokenut voi myös tehdä asiasta rikosilmoituksen poliisille tai nostaa siviilikanteen käräjäoikeuteen riita-asiana. Työelämää koskevan syrjintäkiellon valvontaa hoitavien työsuojeluviranomaisten toiminta ja sukupuolten välisen tasa-arvon ja syrjinnän tarkastelu on jätetty tämän tarkastelun ulkopuolelle.

Etnisen syrjinnän valvomiseksi on ennen uutta lainsäädäntöä (1.1.2015) ollut kaksi erityisviranomaista, vähemmistövaltuutettu ja syrjintälautakunta. Näiden kahden viranomaisen sektorit ovat olleet päällekkäisiä mutta samalla hyvin rajattuja. Uudistuneen yhdenvertaisuuslain jälkeen vähemmistövaltuutetun ja syrjintälautakunnan tehtävät on yhdistetty ja muutettu yhdenvertaisuus- ja tasa-arvolautakun-

naksi. Aikaisemman lain mukaan sukupuolivähemmistöön kuulunut henkilö, joka on kokenut syrjintää, on voinut ottaa yhteyttä tasa-arvovaltuutettuun, joka on valvonut tasa-arvolain tarjoaman syrjintäkiellon toteutumista. Uuden yhdenvertaisuuslain myötä yhdenvertaisuusvaltuutetun mandaatti kattaa etnisen alkuperän lisäksi muun muassa uskonnon ja vakaumuksen, vammaisuuden, iän ja seksuaalisen suuntautumisen. Uudistus selkiyttää järjestelmää erityisesti kantelijan näkökulmasta.

Tehty ilmoitus voi olla esimerkiksi kantelu, valitus, rikosilmoitus, kysymys tai muu asian esille nostaminen. Yksittäistapauksissa perus- ja ihmisoikeusloukkaus voi tulla esiin tuomioistuimessa käsiteltävissä jutuissa. Tuomioistuimissa voidaan vedota perus- ja ihmisoikeuksiin, ja tuomioistuinten tulee ottaa ne huomioon omassa ratkaisutoiminnassaan. Jos tuomioistuimen käsiteltävänä olevassa asiassa lain säännöksen soveltaminen olisi ilmeisessä ristiriidassa perustuslain kanssa, tuomioistuimen on annettava etusija perustuslain säännökselle.

Sisäministeriölle tehdyssä selvityksessä *Riiteleminen on pienelle ihmiselle raskasta* on selvitetty kattavasti oikeusturvakeinojen saavutettavuus ja vaikuttavuus syrjintätapauksissa. Raportin yleisessä osassa esitellään syrjintäasioissa toimivaltaiset viranomaiset ja syrjinnän vastainen lainsäädäntö. Lisäksi yleiseen osaan on kerätty saatavilla olevat tilastotiedot sekä tutkimukset oikeusturvakeinoihin turvautumisesta syrjintätapauksissa. Tutkimuksen empiirinen osa perustuu syrjinnän uhrien haastatteluihin, ja sen tarkoituksena on antaa yleiskuva erilaisten oikeudellisten ja muiden keinojen käytöstä syrjintätapauksissa. (ks. lisää Aaltonen et al. 2013.) Seuraavaksi esitellään eri kautta erityisesti perusopetuksessa, ammatillisessa peruskoulutuksessa ja lukiokoulutuksessa esiin tulleita tapauksia.

1.5.1. Aluehallintoviranomaiset

Opetusasioissa erityisinä valvontaviranomaisina toimivat Aluehallintovirastojen (AVI) sivistysoastot. Aluehallintoviraston tehtävänä on edistää oppilaiden oikeusturvaa käsittelemällä valitukset, oppilasarvioinnin oikaisupyynnöt ja kantelut. Virasto arvioi myös vuosittain peruspalvelujen saatavuuden lain mukaista ja yhdenvertaista toteutumista. Aluehallintovirastolle voi tehdä hallintovalituksen joistakin yksittäistä oppilasta/opiskelijaa koskevista viranomaisten päätöksistä. Aluehallintovirastoon voi tehdä kantelun ja pyytää AVIa tutkimaan, onko koulutusta järjestettäessä toimittu säännösten ja määräysten mukaisesti. Valtion ja yksityisen oppilaitoksen toiminnasta voi vastaavasti tehdä kantelun. Hallintokantelun voi tehdä kuka tahansa, mistä asiasta tahansa ja myös muu kuin asianosainen. Kantelun perusteella ei voi muuttaa tehtyä ratkaisua, vaan kyse on koulutuksen järjestäjän

toimien jälkikäteisestä laillisuuden arvioinnista. Jos AVI havaitsee, ettei koulutusta järjestettäessä ole noudatettu lainsäädäntöä, sen tulee kehottaa koulutuksen järjestäjää noudattamaan säännöksiä. Tarvittaessa AVI voi asettaa myös uhkasakon kehoituksensa tueksi.⁵⁰

Raporttia varten tehtiin AVIen (Etelä-Suomi, Itä-Suomi, Lappi, Lounais-Suomi, Länsi- ja Sisä-Suomi, Pohjois-Suomi) vapaamuotoiset puhelinhaastattelut, joissa kartoitettiin, missä laajuudessa yhteydenottoja tai kanteluita on tullut ja mihin teemoihin ne ovat liittyneet. Kuten aikaisemmassa selvityksessä (Huotari et al. 2011) tuotiin esiin, aluehallintoviranomaisilla ei ole varsinaisia tilastotietoja siitä, kuinka monissa sivistystoimen tarkastajien vastaanottamissa kanteluissa ja valituksissa on ollut kyse syrjinnästä. Tuolloin todettiin, ettei kanteluissa ja valituksissa juuri tule esiin syrjintää vaan ne koskevat lähinnä opetuksen järjestelyä tai opettajien toimintaa. Tutkimuksessa todettiin, että syrjintää pidetään pulmallisena asiana, koska sitä on vaikea tunnistaa eri tapauksissa eikä se tule helposti esille. Nyt tehdyssä tiedonkeruussa tilanne näyttöä samankaltaisena, mutta käsiteltävien asioiden painopisteissä korostui erityisen tuen järjestäminen perusopetuksessa ja toisella asteella erityisesti opiskelijaksi ottaminen.

Yhdessäkään AVI:ssa ei tunnistettu tapauksia, joissa valituksen tai kantelun syyinä olisi ollut vähemmistöryhmään liittyvä syrjintä. Esimerkiksi maahanmuuttajien osalta yhteydenotoissa ei vedota vähemmistöasemaan. Kun asiaa avattiinkin laajemmista yhdenvertaisuuden ja koulutuksen saavutettavuuden näkökulmista, yksittäisiä tapauksia osattiin nimetä enemmän. Tällöin näkökulmana ei ole yksiselitteinen henkilöön kohdistuva syrjintä vaan se, mihin oppilailla tai opiskelijoilla on oikeus ja mitä kunnan, koulun tai oppilaitoksen on velvollisuus järjestää.

Aluehallintoviranomainen toimii erityistä tukea koskevissa päätöksissä ja opetuksen erityisjärjestelyjä koskevissa asioissa ensimmäisenä valitus- ja oikaisuviranomaisena ennen hallinto-oikeutta, joten haastatteluissa eriteltyt tapaukset liittyivät pitkälti valituksiin ja kanteluihin, joissa jonkin asteen vammaisuus on mukana. Suurimmassa osassa aluehallintovirastoista tuotiin esiin, että yhteydenottoja tulee erityisesti vammaisten nuorten koulunkäynnin järjestämisestä ja opetuspaikan määrittämisestä. Tällöin kysymys liittyy siihen, onko vamma peruste siirtää lapsi erityisopetukseen ja erottaa ei-vammaisista ikätovereista. Tyypillisessä tilanteessa lapsi on sijoitettu oman lähikoulunsa pienryhmään, jossa on muita tukea tarvitsevia oppilaita, tai toiseen kouluun, kun pienryhmiä on keskitetty kunnissa.

50 www.avi.fi (luettu 27.10.2014)

Haastatteluissa ei kartoitettu täsmällisiä lukuja, sillä syrjinnän tai koulutuksellisen tasa-arvon toteutumisen aihepiiriä on vaikea rajata. Esimerkkinä voidaan mainita yhdestä AVI:sta saatu arvio, jonka mukaan opetustoimen tapauksia on vuosittain 30-50 ja näistä suuri osa koskee perusopetusta. Suuressa osassa näistäkin tapauksista perusteena ei ole terveydentila tai muu selvityksen alla oleva yhdenvertaisuutta koskeva tekijä. Ammatillisen koulutuksen puolella tapauksia on muutamia, ja vuodessa ilmenee 1-2 tapausta, joissa koulutuksen yhdenvertaisuuden toteutuminen on jollain tavalla esillä. Yhdestä AVI:sta ainoana tapauksena viime vuosilta mainittiin vammaisryhmään liittynyt valitusasia, jossa haluttiin viittomakielisen oppilaan opetuksen järjestäminen viittomakielisen opettajan eikä avustajan välittämänä. Toisen AVI:n haastateltava arvioi erityistä tukea tarvitsevien osalta valitusten määräksi vuositasolla alle kymmenen. Yleensä valitukset koskevat alakoulua. Pääsääntöisesti perusteluna on se, ettei lasta eroteltaisi ns. yleisryhmästä. Osa tosin koskee tapauksia, joissa vanhemmat toivovat, että lapsi pääsee nimenomaan erityiskouluun. Ongelmana voi olla tällöin puuttuva diagnoosi, kehitysvamma tai laaja-alainen kehityshäiriö, jota ei ole diagnosoitu. Seuraava esimerkki kuvaa tilannetta, jossa lapsen erityisen tuen tarve on ollut syrjintätekijänä.

Valituksena käsiteltävässä tapauksessa äidinkieleltään englanninkielinen lapsi oli hakenut yläkoulun alusta alkaen oppilaaksi englanninkieliselle luokalle (eli perusopetuslain 28 §:n 2 momentissa tarkoitettuun painotettuun opetukseen). Hän oli käynyt alakoulun normaalisti suomenkielisellä luokalla, jota perheelle oli suositeltu peruskoulun alkaessa. Lapsella oli diagnosoitu ADHD, ja hän oli saanut erityistä tukea peruskoulun alusta alkaen. Lisäksi hän oli käynyt alakoulua erityisopetuksen pienryhmässä (joissain oppiaineissa mahdollisesti yleisopetuksen ryhmään integroituna). Yläkoulun rehtori ei ollut ottanut lasta englanninkieliselle luokalle. Käytännössä syy viittasi lapsen ADHD-diagnoosiin. Päätös kumottiin, ja ratkaisua perusteltiin sillä, ettei lasta oltu kohdeltu oppilasvalinnassa tasapuolisesti (kunnan oppilasvalintaperusteiden mukaan luokka oli tarkoitettu mm. nimenomaan äidinkieleltään englanninkielisille lapsille). Päätöstä olisi voinut perustella myös sillä, että lapsi oli ilman hyväksyttävää syytä asetettu terveydentilansa perusteella perustuslain 6 §:n 2 momentin vastaisesti erilaiseen asemaan muihin hakijoihin nähden.

Saman AVI:n tietojen mukaan toiselle asteelle hakeutuvien osalta tyypillisimmät tapaukset koskevat opiskelijavalintaa. Haastateltu kertoi tapausten yleisyyttä kuvanneen sen, että vuoden 2013 aikana tehdyistä ammatillisen koulutuksen opiske-

lijavalinnoista oli tullut AVI:lle viime vuonna 1-2 oikaisuvaatimusta ja tänä vuonna (kesäkuuhun 2014 mennessä) jo neljä tai viisi. Yleisesti ottaen toiselle asteelle siirryttäessä vanhempien, rehtoreiden ja sivistystoimen johtajien yhteydenotot puhe- ja sähköpostitse liittyvät haastateltujen mukaan pitkälti juuri opiskelijavalintaan. Samalla tuotiin esiin, että tapauksia on vaikea todentaa toisen asteen oppilasvalinnoissa. Esimerkkinä voisi mainita oikaisuvaatimuksen, jossa nuori, jolla on kielen kehityksen häiriö, oli hylätty ammatillisen oppilaitoksen soveltuvuuskokeessa. Oikaisuvaatimuksen mukaan kokeessa ei ollut otettu huomioon erityistä tukea hakijan kannalta. AVI:n edustajan mukaan tilanteita ei ole ollut mahdollista todentaa jälkikäteen.

Ammatillisen koulutuksen puolelta mainittiin myös tapaus, jossa hakijan mielen-terveyden ongelmien on nähty vaikuttaneen opiskelijaksi ottamiseen. Oikaisuvaatimuksen tekijä oli hankkinut lääkärinlausunnon, jonka mukaan hakija on ollut kykenevä suoriutumaan opinnoista. Haastateltava painotti jälleen, että todistaminen on jälkikäteen haasteellista soveltuvuuskoetilannetta näkemättä.

Ammatillisen koulutuksen osalta nostettiin yhdestä AVI:sta esiin myös terveydentilaa ja erityisesti epilepsiaan liittyviä valitusasioita. Oppilaitos on esimerkiksi katsonut, ettei hakijaa voida valita, mutta lääkäreiden todistusten perusteella hylkäysperusteet eivät ole olleet riittäviä. Sora-lainsäädännössä⁵¹ on säädetty tarkkaan, missä tutkinnoissa lakia voidaan soveltaa, ja lain henkeen kuuluu aina ensin esteettömyysajattelu. Epäilynä on ollut, että alkuvaiheessa lainsäädännön on ajateltu helpottavan opiskelijaksi ottamisen rajausta.

Vammaispalveluihin kuuluvissa avustaja-asioissa valitetaan suoraan hallinto-oikeuteen. Siten AVI:lle tulleet tapaukset liittyvät lähinnä tiedusteluun tai juridiseen neuvontaan, joka koskee henkilökohtaista apua ammatillisissa opinnoissa. Epäselvyyttä on aiheuttanut esimerkiksi se, toimiiko maksajana oppilaitos vai kunta eli liittyykö kyseessä oleva avustamispalvelu oppimiseen vai ylipäänsä koulunkäynnin mahdollistavaan tukeen. Yhdessä haastattelussa esiin nostettiin ammatilliseen koulutukseen liittynyt avustajan järjestämisvelvollisuutta koskeva tapaus, jossa ei-tutkintoon johtavan valmentavan ja kuntouttavan koulutuksen osalta AVI oli päätyntä siihen, että kunta toimii maksajana. Perusteluna oli käytetty sitä, että tutkintotavoitteisessa koulutuksessa maksajana kuuluu olla oppilaitos. Käytännössä lain mukaan vastuu määräytyy sen perusteella, liittyykö tuki oppimiseen vai ei (ks. luku 1.3.1 Vammaiset nuoret).

51 www.finlex.fi/fi/esitykset/he/2010/20100164, ks. lisää luvussa 1.4.3.

1.5.2 Eduskunnan oikeusasiamies

Eduskunnan oikeusasiamiehen puoleen voi kääntyä epäillessään, ettei viranomainen ole noudattanut lakia tai täyttänyt velvollisuuksiaan tai jos kantelija epäilee, etteivät perus- ja ihmisoikeudet ole toteutuneet asianmukaisesti. Kantelun seuraukset riippuvat siitä, mitä oikeusasiamiehen tutkimuksissa tulee ilmi.

Oikeusasiamies voi nostaa syytteen, jos kyse on vakavasta lainvastaisuudesta, tai antaa huomautuksen, jos viranomainen on menetellyt vastoin lakia tai laiminlyönyt velvollisuutensa. Oikeusasiamies voi myös saattaa viranomaisen tietoon käytöksensä lainmukaisesta menettelystä, kiinnittää viranomaisen huomiota hyvän hallinnon vaatimukseen tai näkökohtiin, jotka edistävät perus- ja ihmisoikeuksien toteutumista. Oikeusasiamies voi tehdä viranomaiselle esityksen virheen oikaisemiseksi tai epäkohdan korjaamiseksi tai hyvittämiseksi, kiinnittää valtioneuvoston huomiota säännöksissä tai määräyksissä havaitsemiinsa puutteisiin ja tehdä esityksiä puutteiden poistamiseksi.⁵²

Oikeusasiamies antaa myös lausuntoja, joista vuoden 2014 puolella tutkimuksen kannalta erittäin keskeinen aihe on ulkoasiainministeriön pyytämä lausunto eduskunnan oikeusasiamieheltä YK:n vammaisten henkilöiden oikeuksista tehdyn yleissopimuksen ja valinnaisen pöytäkirjan voimaansaattamista valmistelleen työryhmän mietinnöstä. Oikeusasiamies nostaa lausunnossaan esille, että *”kantelu- ja valvontakäytännössä on havaittu, että vammaisten vanhempien ja vammaisten lasten oikeudet eivät ole aina täysimääräisesti toteutuneet esimerkiksi peruspalveluissa tai opetuksen järjestämisessä. Osin kysymys on voinut olla rakenteellisista ongelmista esimerkiksi viranomaisten välisessä yhteistyössä ja sen toteutumisessa, lainsäädännön suoranaista puutteesta, viranomaisen organisaattiorakenteista tai esimerkiksi riittämättömistä voimavaroista. Epäkohtia on voinut olla myös perusopetuksen jälkeiseen opiskeluun liittyvän erityisen tuen järjestämisessä. Joissain tapauksissa vammaisten opiskelijoiden oikeus opiskella on voinut vaikeutua sen johdosta, että tarvittavien ja riittävien tukitoimien järjestämisestä on ollut epätietoisuutta eri viranomaisten kesken.”* (Dnro 306/5/14.)

Vuoden 2014 keväällä tutkimuksen kannalta relevantti päätös on koskenut ns. paperittomien lasten oikeutta perusopetukseen. Oikeusasiamiehen mukaan se, että kaikille kouluikäisille lapsille ei ole järjestetty perusopetusta, koska heillä ei ole kotikuntaa Suomessa, on vastoin perustuslakia ja lapsen oikeuksien sopimusta. Asia koskee ns. paperittomien lasten lisäksi vailla kotikuntaa olevia, Suomeen työhön

⁵² www.oikeusasiamies.fi

tai opiskelemaan tulleiden henkilöiden tai turvapaikan hakijoiden lapsia. Opetus- ja kulttuuriministeriö on katsonut tekemässään selvityksessä ongelmien aiheutuneen lain virheellisestä tulkinnasta ja siitä, että kunnassa asuminen on määritelty kuntalain perusteella. Lakia ei siten ole tarve muuttaa. Perustuslain mukaan kuntien velvollisuus järjestää perusopetusta on laaja. Perusopetuslaki ei edellytä, että lapsen asuminen kunnassa olisi pysyvää tai että kunnan tulisi olla kotikuntalain mukaan määräytyvä lapsen kotikunta. Oikeusasiamies puuttui perusopetuksen järjestämisvelvollisuuteen myös vuonna 2013, kun hän pyysi ministeriöltä selvitystä ilman huoltajaa Suomeen tulleiden lasten perusopetuksen järjestämisestä. Ministeriö katsoi tuolloin, että nykyinen lainsäädäntö riittää turvaamaan oikeuden maksuttomaan opetukseen kansainvälistä suojelua hakeville lapsille.⁵³

Seuraavassa on kuvattu tarkemmin vuoden 2013 toimintaa oikeusasiamiehen vuosikertomuksesta ja lyhyemmin tapauksia vuosilta 2010-2012. Oikeusasiamiehen toiminnankertomuksissa on kuvattu käsiteltyjen tapausten määrää, teemoja ja ratkaisuja. Vuonna 2013 saapui 212 opetusalan kantelua, mikä on 30 prosenttia enemmän kuin vuonna 2012. Ratkaistujen kanteluiden määrä, 189, oli samalla tasolla kuin edellisenä vuonna (195)⁵⁴. Opetusalan kanteluissa toimenpideprosentti oli 13. Kanteluiden pääosa käsitteli perusopetuksen toteutusta. Kanteluiden aiheina olivat muun muassa koulurakennusten sisäilmaongelmat, koulujen lakkauttaminen, koulumatkojen järjestäminen, koulun päivänavauksen sisältö ja lasten kielelliset oikeudet päivähoidossa. Lisäksi tutkimuksen teemoihin liittyen käsiteltävänä oli koulukiusaamisen selvittäminen ja siihen puuttuminen. Ylioppilaskokeeseen liittyen selvitettiin muun muassa vaikeavammaisen kokelaan tarvitsemaa erityistä tukea koejärjestelyissä. Ammatillisen koulutuksen ja aikuiskoulutuksen puolella tutkittiin esimerkiksi harjoittelupaikkojen saantivaikeuksia ja sitä, voidaanko työharjoitteluun tuleville opiskelijoille tehdä huumetesti. (Eduskunnan oikeusasiamiehen kertomus vuodelta 2013.)

Koulukiusaamista koskeva tapaus liittyi riittämättömiin toimenpiteisiin koulukiusaamisen ehkäisemiseksi. Kantelija oli arvostellut kaupungin opetustointia ja koulua siitä, että lapsi oli joutunut useiden vuosien ajan vakavan koulukiusaamisen kohteeksi, ja kantelun mukaan lapsi oli kokenut henkistä väkivaltaa suullisesti, Facebookin kautta ja puhelimitse perheelle tulleen häirintänä ja pahoinpitelynä.

53 www.oikeusasiamies.fi/Resource.phx/pubman/templates/2.htx?id=1022

54 Vuonna 2014 kanteluista johti toimenpiteisiin 24 asiaa. Niistä huomautuksia oli yksi, käsitys esitettiin kymmenessä asiassa, kahdeksassa tapahtui korjaus, esityksiä tehtiin neljä ja muuhun toimenpiteeseen johti yksi tapaus. Omaaloitteisesti otettiin tutkittavaksi kolme asiaa. Niistä yhtenä kysymyksenä oli EU:n liikkuvan väestön lapsille kuuluva perusopetus.

Vuonna 2012 saapui 163 opetusalan kantelua. Ratkaistujen kanteluiden määrä, 195, oli merkittävästi suurempi kuin edellisenä vuonna (164). Kanteluista johti toimenpiteisiin 36 asiaa, joista 25 johti käsityksen esittämiseen ja 11 asiassa tapahtui korjaus. Omaaloitteisesti otettiin tutkittavaksi kolme asiaa. Opetusalan kanteluissa toimenpideprosentti oli 18,5. Toimenpideprosentti on opetusallalla keskimäärin sama kuin kanteluissa yleensä.

Oikeusasiamies katsoi, että kunkin kiusaamistapauksen jälkeen opetus- ja oppilashuoltohenkilöstön olisi tullut tehdä yhteistyötä osapuolina olleiden oppilaiden kotien kanssa, jotta pitkäkestoinen koulukiusaaminen olisi voitu tehokkaasti ehkäistä ja kiusaamiskierre katkaista. Oikeusasiamies antoi kaupungin kasvatus- ja opetuslautakunnalle ja koululle huomautuksen (2084/4/12). (Eduskunnan oikeusasiamiehen kertomus vuodelta 2013.)

Toisessa tapauksessa kantelijat kertoivat, että koulussa oli jatkuvasti tapahtunut lapsen kiinnipitoja, joihin oli osallistunut useita opettajia. Tässä tapauksessa kunnan opetustoimi ei oikeusasiamiehen tulkinnan mukaan ollut järjestänyt koululle riittäviä oppilashuollollisia ja muita tukitoimia yhteistyössä muiden viranomaisten kanssa. Kunnan opetustoimi on vastuussa vaikeiden tilanteiden hallinnasta. (Eduskunnan oikeusasiamiehen kertomus vuodelta 2013.)

Kolmas kuvattu ratkaisu liittyy syrjivään menettelyyn kehitysvammaisten oppilaiden perusopetuksessa: kantelussa arvosteltiin kehitysvammaisten oppilaiden kohtelua Espoon perusopetuksessa. Kantelijat pyysivät erityisesti tutkimaan, voitiinko kaupungissa sitovasti määrätä tiettyyn diagnoosiryhmään kuuluvien oppilaiden sulkeminen yleisopetuksen ulkopuolelle. Opetus yleisopetuksen opetusryhmässä lapsen lähikoulussa oli suljettu kokonaan pois kehitysvammaisilta oppilailta. Yhdenvertaisuuden periaate ja syrjinnän kieltö ohjaavat ja rajoittavat opetuksen järjestäjän harkintavaltaa päätettäessä opetuksen käytännön järjestelyistä. Espoon kaupungin erityisopetuksessa ei toteudu lain edellyttämä yksittäisen oppilaan tilanteeseen perustuva arviointi erityisen tuen päätöstä tehtäessä, mikäli lievästi tai keskivaikeasti kehitysvammaisten opetus järjestetään kategorisesti vain joko erityisluokalla tai ryhmäintegraationa. Ryhmän perustaminen edellyttää vähintään neljää hakijaa. Opetuspaikkaa koskevan päätöksenteon tulee aina perustua ensisijassa lapsen etuun, lasta koskevaan tietoon ja tapauskohtaisen harkintaan. Mikäli opetuspaikan järjestämisen ja oppilaaksi ottamisen perusteena on pelkkä tiettyyn vammaisryhmän kuuluminen, Espoo menettelee syrjivästi. Apulaisoikeusasiamies saattoi käsityksensä Espoon suomenkielisen varhaiskasvatus- ja opetuslautakunnan tietoon ja pyysi kaupunkia ilmoittamaan, mihin toimenpiteisiin se ryhtyy päätöksen johdosta. (Eduskunnan oikeusasiamiehen kertomus vuodelta 2013).

Saamen kielen opiskelua koskenut kantelu ei johtanut toimenpiteisiin. Lainsäädäntö turvaa lähinnä saamenkielisille itselleen oikeuden saada saamen kielen opetusta ja opetusta saameksi. Kantelussa taas tarkoitettiin muiden kuin saamenkielisten henkilöiden mahdollisuutta opiskella saamen kielen alkeita (2575/4/13) (Eduskunnan oikeusasiamiehen kertomus vuodelta 2013.)

Lisäksi selvityksen teeman kannalta kiintoisa kantelu koski suvirren laulamista koulujen kevätjuhlissa. AOA katsoi, että vallitsevassa kulttuuriympäristössämme suvirren sisältö ei aiheuta sitä, että koulun päättäjistäilaisuudesta muodostuisi uskonnonvapauden negatiivisen ulottuvuuden kannalta kielletyllä tavalla luonteeltaan uskonnollinen tilaisuus.⁵⁵

Eduskunnan oikeusasiamies antoi myös vuonna 2013 eduskunnan sivistysvaliokunnalle lausunnon, joka koski valtioneuvoston selontekoa aluehallintouudistuksen toimeenpanosta ja toteutuksesta. Siinä hän tarkasteli valtion aluehallinnon suorittamaa laillisuusvalvontaa. Lausunnossa todetaan, että oikeudellisten ongelmien ilmetessä viime vuosien organisaatiouudistusten, henkilövaihdosten ja eläköitymisen myötä epäviralliset kanavat eivät enää toimi entisellä tavalla. Kuntien odotukset valtion aluehallinnon suhteen riippuvat kuntien koosta ja omista resursseista. Suuret kaupungit suoriutuvat myös oikeusturvasta omine resursseineen. Monesti niiden laillisuusresurssit ovat jopa merkittävästi suuremmat kuin aluehallintoviraston. Sen sijaan pienissä kunnissa omat resurssit ovat vähäiset, ja yhteys aluehallintoon on uusien organisaatioiden vuoksi heikentynyt (1382/5/13). Laillisuusvalvonnan kannalta merkittävänä nähtiin myös se, etteivät aluehallintovirastot tee opetustoimen alalla tarkastuksia vaan valvonta tapahtuu muilla keinoin kuten kanteluita käsittelemällä. (Eduskunnan oikeusasiamiehen kertomus vuodelta 2013.)

Oikeusasiamiehen toimintakertomuksessa vuodelta 2012 tuotiin esiin maahanmuuttajien koulutuksen kannalta merkittävä ratkaisu: koulutukseen voi hakea ilman oleskelulupaa. Tapauksessa ammattiopisto ei ollut antanut ulkomaalaisen osallistua sosiaali- ja terveysalan koulutuksen valintakokeeseen. Perusteena oli oleskeluluvan puuttuminen, vaikka opiskelija oli menestynyt kielikokeessa moitteettomasti. AOA:n mukaan maahanmuuttajan on voitava hakea opiskelupaikkaa ilman oleskelulupaa. Sen sijaan opiskelua varten myönnetyn oleskeluluvan voi saada Maahanmuuttovirastosta vasta, kun opiskelija on hyväksytty oppilaitokseen. Koulutuskuntayhtymä perusteli linjaansa sillä, että kouluihin oli viime vuosina tullut paljon opiskelijoita, joille opiskelu ei ole ensisijainen tavoite. OKM katsoi lausunnossaan, että koulutuksen järjestäjän ohjeistus ja käytäntö eivät perustuneet

⁵⁵ Kantelussa arvosteltiin Opetushallituksen johtokunnan puheenjohtajan, kansanedustaja Sari Sarkomaan menettelyä hänen lähetettyään sosiaalisessa mediassa viestin, jonka mukaan suvirren laulaminen kevätjuhlissa ei ole uskonnon harjoittamista. Ratkaisussaan AOA totesi 11.11.2011 (3634/4/10) ottaneensa kantaa kunnan koulutoimen menettelytapaohjeeseen, jonka mukaan ruokarukoukset ovat uskonnon harjoittamista ja ne tulee korvata esimerkiksi yleisellä rauhoittumisella ja ruokahetken kunnioittamisella. Tuolloin AOA oli pitänyt selvänä, että koulussa opettajan johdolla päivittäin lausuttavaa ruokarukousta voidaan pitää uskonnon harjoittamisena eikä hänellä ollut huomauttamista koulutoimen ohjeeseen. Suvirrtä arvioitaessa AOA piti merkityksellisenä ensinnäkin sitä, että - toisin kuin esimerkiksi nimenomaisen ruokarukouksen pitäminen koulussa - suvirren laulamisen asiayhteytenä ei ole itsessään uskonnollinen tilaisuus. Koulun kevätjuhla on lukuvuoden yhteinen päätöstilaisuus.

ulkomaalaislain säännökseen. Myös sisäasiainministeriön maahanmuutto-osasto totesi, ettei ulkomaalaislainsäädäntö rajoita ilman oleskelulupaa Suomeen saapuneen ulkomaalaisen oikeutta luoda perusteita oleskeluoikeudelleen esimerkiksi opiskelemalla. AOA:n mukaan oppilaitoksen rehtori ei toiminut asiassa sopimattomasti, koska ohjeistus maahanmuuttajaopiskelijoiden kohtelusta oli puutteellinen. AOA kuitenkin katsoi, että ammattiopiston tulee muuttaa käytäntöään ja myös tarkentaa ohjeistusta tältä osin (2947/4/11). (Eduskunnan oikeusasiamiehen kertomus vuodelta 2012.)

Vuoden 2011 kertomuksessa tuotiin esiin, ettei opiskelijoiden erityisopetus päätöstä saa tulla esiin tai olla pääteltävissä oppilaitoksen toimintakertomuksessa. Toinen aiheeseen liittyvä päätös liittyi uskonnonvapauteen ja opiskelijan oikeuteen olla osallistumatta joulukirkkoon, sillä vaikka evankelisluterilaiseen kirkkoon kuuluvien tuleekin osallistua uskonnon opetukseen, uskonnon harjoittaminen ei saa olla pakollista. (Eduskunnan oikeusasiamiehen kertomus vuodelta 2011).

Vuoden 2010 kertomuksessa todettiin, että opetus- ja kulttuurialaa koskevien kanteluiden määrä oli erityisesti kahtena viime vuonna kasvanut selvästi yli sadan, kun määrä vuosikymmenen alkupuolella oli jäänyt sen alle. Ratkaisujen määrä, 133, oli miltei yhtä suuri kuin edellisvuonna (147). Ratkaistuista kanteluista 39 koski yliopistoja ja muita korkeakouluja, 14 opetusministeriötä, neljä perusopetusta, kaksi ylioppilastutkintoa ja 84 muita opetus- ja kulttuurisektorin asioita. Yhdenvertaisuusteemoista käsiteltiin saamenkielisen päivähoidon järjestämistä. (Eduskunnan oikeusasiamiehen kertomus vuodelta 2010.)

1.5.3. Yhdenvertaisuusvaltuutettu ja yhdenvertaisuus- ja tasa-arvolautakunta

Ennen yhdenvertaisuuslain uudistusta (1.1.2015) vähemmistövaltuutettu ja syrjintälautakunta ovat toimineet itsenäisinä valvontaviranomaisina, jotka ovat käsitelleet etnistä syrjintää koskevia asioita. Syrjintälautakunta on ollut erityisesti yhdenvertaisuuslainsäädäntöä tulkitseva oikeusturvaelin. Vähemmistövaltuutettu puolestaan on aikaisemmin keskittynyt etnisen syrjinnän ehkäisyyn ja etnisten vähemmistöjen aseman ja oikeuksien turvaamiseen. Lisäksi tasa-arvovaltuutettu on valvonut naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta annetun lain noudattamista. Tasa-arvovaltuutettu on valvonut myös sukupuolivähemmistöjen syrjintäsuojan toteutumista.

Uuden lain myötä (1325/2014) vähemmistövaltuutetun virka on muuttunut yhden-

vertaisuusvaltuutetun viraksi ja yhdenvertaisuusvaltuutetun toimistoksi. Syrjintälautakunta ja tasa-arvolautakunta yhdistyvät yhdenvertaisuus- ja tasa-arvolautakunnaksi. Uudistuksen yhteydessä tasa-arvovaltuutetun, lapsiasiavaltuutetun ja yhdenvertaisuusvaltuutetun virat ja toimistot kootaan oikeusministeriön hallinnonalalle. Tämä koskee myös yhdenvertaisuus- ja tasa-arvolautakuntaa. Erityisvaltuutetut ja uusi lautakunta toimivat itsenäisinä ja riippumattomina viranomaisina.

Lain mukaan yhdenvertaisuus- ja tasa-arvolautakunta (20 §) vahvistaa osapuolten välisen sovinnon syrjintää tai vastatoimia koskevassa asiassa, jollei sovinto ole lain vastainen tai selvästi kohtuuton taikka loukkaa sivullisen oikeutta. Sovinto, jonka lautakunta on vahvistanut, pannaan täytäntöön kuten lainvoimainen tuomio. Yhdenvertaisuus- ja tasa-arvolautakunta voi tuomioistuimen, yhdenvertaisuusvaltuutetun tai muun viranomaisen taikka yhdenvertaisuutta edistävän yhteisön pyynnöstä antaa lausunnon lain tulkinnan kannalta merkittävästä asiasta, jollei asia kuulu työsuojeluviranomaisen toimivaltaan taikka koske työ- tai virkaehtosopimuksen tulkintaa. Yhdenvertaisuus- ja tasa-arvolautakunta voi kieltää asianomaista jatkamasta tai uusimasta syrjintää tai vastatoimia taikka määrätä tämän ryhtymään kohtuullisessa määräajassa toimenpiteisiin laissa säädettyjen velvollisuuksien täyttämiseksi. Lautakunta voi asettaa antamansa kiellon tai määräyksen tehoiseksi uhkasakon.

Yhdenvertaisuusvaltuutettu voi avustaa syrjinnän uhriksi joutuneita henkilöitä näiden tekemiä syrjintävalituksia tutkittaessa, avustaa edistämistoimenpiteiden suunnittelussa, antaa yleisiä suosituksia syrjinnän ehkäisemiseksi ja yhdenvertaisuuden edistämiseksi ja ryhtyä toimenpiteisiin sovinnon aikaansaamiseksi. Valtuutettu voi antaa yksittäistapauksessa perustellun kannanoton lain vastaisen menettelyn ennaltaehkäisemiseksi taikka sellaisen jatkamisen tai uusimisen estämiseksi, jollei kyse ole työsuojeluviranomaisen valvontatoimivaltaan kuuluvasta asiasta taikka työ- tai virkaehtosopimuksen tulkinnasta.

Seuraavaksi on koottu kuvauksia aikaisemmista vähemmistövaltuutetun ja syrjintälautakunnan käsiteltäviksi tulleista tapauksista.

Vähemmistövaltuutettu

Vuosikertomuksen 2012 mukaan romanit olivat suurin yksittäinen asiakasryhmä. Saamelaiset ovat toinen asiakastyössä näkyvä perinteinen vähemmistö. Maahanmuuttajataustaisista ryhmistä kanteluista tulee vuosikertomuksen mukaan eniten

venäläisiltä ja somalialaisilta. Vuonna 2012 yhteydenottajat edustivat 62 erilaista etnistä taustaa. Esimerkiksi somalialaiset ja aasialaistaustaiset henkilöt näkyvät asiakaskunnassa vähemmän kuin heidän osuutensa väestöstä on tai mitä syrjintätutkimukset antaisivat olettaa. Myös suomalaiset kantelivat syrjinnästä ja kysyivät neuvoja esimerkiksi tuttavansa puolesta tai kantelivat rasistisesta toiminnasta. Suurin osa yhteydenotoista tulee pääkaupunkiseudulta. Yhteydenottajat olivat tasapuolisesti miehiä ja naisia, mutta nuoret ottavat vähäisesti yhteyttä vähemmistövaltuutetun toimistoon. Vähemmistövaltuutetulle kannellaan useimmiten viranomaispalveluista, yksityishenkilöiden tarjoamista palveluista sekä työelämään ja asumiseen liittyvistä ongelmista. Varsinaista syrjintää tulee esille erityisesti asumisessa ja työelämässä. Vähemmistövaltuutetulla ei ole toimivaltaa käsitellä yksittäisiä kanteluita syrjinnästä työpaikalla. (Vähemmistövaltuutetun vuosikertomus 2012; 2013.)

Tutkimuksen teemaan liittyen vähemmistövaltuutetun vuosikertomuksessa 2012 on nostettu esiin erityisopetuspäätökset. Oppilaan siirto perusopetuslaissa (628/1998) säädetyn erityisopetuksen piiriin on herättänyt kysymyksiä ja jopa koettu syrjintänä. Huomiota on kiinnitetty oppilaitosten erityistoimenpiteiden päätöksentekomenettelyihin ja korostettu, että lapsen ja hänen huoltajansa täytyy tulla prosessissa asianmukaisesti kuulluiksi. Erityisopetuksen tavoite on turvata lapsen oikeus opetukseen ja erityiseen tukeen. Ongelmaksi on vuosikertomuksen mukaan noussut perusopetuslaissa säädetty oppilaiden oikeus tehostettuun tukeen (16 § a) ja erityiseen tukeen (16 § b). Vähemmistövaltuutetun vuosikertomuksessa painotetaan, että tukea tarvitsevalle oppilaalle pitää ensin laatia tehostetun tuen oppimissuunnitelma yhteistyössä oppilaan ja huoltajan kanssa. Vasta tämän jälkeen oppilas voidaan tarvittaessa siirtää erityisen tuen piiriin. Lisäksi valtuutettu korostaa, että oppilaitosten tulee välittää oppilaita koskevat perustelut päätöksissä huoltajien tiedoksi selkokielellä, jotta kaikki osapuolet ymmärtävät toimenpiteen tarkoituksen. Erityisopetuksen tavoite on turvata lapsen oikeus opetukseen ja erityiseen tukeen. (Vähemmistövaltuutetun vuosikertomus 2012.)

Tyypillisimmät vähemmistövaltuutetun toimistoon tulleet koulutukseen liittyvät asiakasyhteydenotot koskevat vuosikertomuksen mukaan kuitenkin kiusaamista ja siihen puuttumista. Yhteydenotoissa todetaan, ettei koulussa tai oppilaitoksissa tehdä tarpeeksi kiusaamisen lopettamiseksi. Näissä tapauksissa vähemmistövaltuutettu painotti neuvonnassaan asian eteenpäin viemistä koulun tai oppilaitoksen omien mekanismien kautta. Yksittäisiä tapauksia seurattiin ja arvioitiin, miten hyvin asia onnistuttiin ratkaisemaan keskustelemalla koulujen ja oppilaitosten henkilökunnan kanssa. Vuosikertomuksen mukaan yhteydenottojen perusteella oli

muodostunut kuva, että monessa koulussa ja oppilaitoksessa on olemassa selkeät toimintamallit ja -ohjeet kiusaamiseen puuttumiseksi. Myös ennaltaehkäisevää työtä tehdään monessa oppilaitoksessa. Haasteita oppilaitoksille tuottivat kiusaamistapauksista kumpuavat tulehtuneet välit oppilaiden huoltajiin. Kuitenkin todetaan lasten itse kokevan, ettei aikuisilla ole tyydyttäviä keinoja puuttua kiusaamistilanteisiin ja että he tuntevat usein jäävänsä asian kanssa yksin. Vähemmistöihin kuuluvat lapset kokevat myös enemmän kiusaamista ja häirintää, joka usein liittyy heidän henkilökohtaisiin ominaisuuksiinsa kuten ulkonäköön, seksuaaliseen suuntautumiseen tai etnisyyteen. Vuosikertomuksessa viitataan Itä-Suomen yliopiston Lasten ja nuorten kokema syrjintä Suomessa -tutkimukseen vuodelta 2011 ja Mannerheimin lastensuojeluliiton tukipuhelimen tilastoihin tässä yhteydessä. (Vähemmistövaltuutetun vuosikertomus 2012.)

Romaneiden osalta vähemmistövaltuutettu on kiinnittänyt huomiota erityisesti asunnonsaannin ongelmiin, mikä edesauttaa huono-osaisuuden siirtymistä sukupolvelta toiselle vaikeuttaen näin lasten kiinnittymistä kouluuyhteisöön ja myöhemmin työllistymistä. Vähemmistövaltuutetulle romaneilta tulleet kantelut koskivat pääosin juuri vuokra-asuntojen saamista. Vuosikertomuksessa todetaan, että lasten koulutustason turvaaminen ja nuorisotakuun toteutuminen ovat välttämättömiä velvoitteita yhdenvertaisuuden toteutumiseksi. (Vähemmistövaltuutetun vuosikertomus 2012.)

Syrjintälautakunta

Syrjintälautakunnan Lausunnot ja tapausselostet -verkkosivuilla tapausselostet sisältävät lautakunnan keskeiset päätökset vuosittain ryhmiteltynä. Vuonna 2013 syrjintälautakunnalle oli tullut käsiteltäväksi neljä tapausta, joista yksi liittyi tutkimuksen teemaan. Tapauksessa vedottiin etniseen taustaan liittyvään syrjintään peruskoulussa (Diaarinumero 2013/1025). Tällöin vähemmistövaltuutettu pyysi syrjintälautakuntaa tutkimaan, onko yhdenvertaisuuslain 6 §:ssä säädettyä syrjinnän kieltoa rikottu, kun A:n ja B:n ulkomaalaistaustaisen adoptiolapsi C:n opetus oli toteutettu normaaliluokan sijasta pienryhmässä. Syrjintälautakunta katsoi kunnan kasvatus- ja opetuslautakunnan kymmenen toimittamassaan selvityksessä asianmukaisin perusteluin osoittamaan, että C:n opetuksen toteuttaminen pienryhmäopetukseen sijoittamalla oli perustunut asiallisiin ja hyväksyttäviin syihin. Syrjintälautakunta ei katsonut C:n tulleen syrjityksi etnisen alkuperänsä perusteella koulun järjestämän opetuksen saamisessa ja hylkäsi hakemuksen.

1.5.4. Hallinto-oikeudet

Tutkimusta varten otettiin yhteyttä kaikkiin hallinto-oikeuksiin ja pyydettiin päätöksiä, jotka ovat liittyneet koulutukseen (lähinnä perusopetus, ammatillinen koulutus, lukiokoulutus) ja joiden teemoina on ollut syrjintä koulutuksessa, vammais- palvelut, henkilökohtainen apu, opiskelijaksi ottaminen, erityinen tuki, arviointi ja opetuksen järjestäminen. Lisäksi haussa pyydettiin huomioimaan vähemmistöryhmät, jotka kattavat seksuaali- ja sukupuolivähemmistöt, maahanmuuttajat, uskonnolliset vähemmistöt, romanit, saamelaiset ja vammaisryhmät. Hakusanoina annettiin myös yhdenvertaisuuslaki (2 ja 6 §) ja perustuslaki (6 ja 16 §). Aikarajaksi annettiin erityisesti vuodet 2009-2014. Tutkimusta varten toimitettiin tiedot yhteensä 87 päätöksestä, joista osa vain sivusi tutkimuksen teemoja. Päätösten määrät vaihtelivat suuresti alueittain⁵⁶.

Pohjois-Suomen hallinto-oikeudesta saatiin tiedot vuosilta 2013 ja 2014 yhteensä 12 päätöksestä, joista neljä koski kurinpitokysymyksiä ja muut esimerkiksi asuntolapaikan saamista. Vain yksi päätös koski perusopetuksen avustajapalveluiden saamista eli oli relevantti tutkimuksen kannalta. *Vaasan hallinto-oikeuden* 15 toimitetusta päätöksestä vuosilta 2010-2014 useat koskivat oppilaaksi tai opiskelijaksi ottamisen valituksia ja esimerkiksi lukion kurinpitotoimenpiteitä, jotka eivät suoraan liittyneet tutkimukseen. Perusopetuksen avustajapalveluita koskevia valituksia oli kaksi, joista toiseen oli tullut kantajan kannalta myönteinen päätös. Mukana oli myös valitus oppilaan erityistä tukea koskevassa asiassa. *Turun hallinto-oikeudesta* saatiin tieto viidestä päätöksestä, jotka eivät liittyneet suoranaisesti tutkimuksen aihepiiriin. *Helsingin hallinto-oikeuden* päätöksiä toimitettiin kuusi vuosilta 2008-2014. Päätökset liittyivät yliopistojen opiskelijavalintaan ja osa kielitaitovaatimukseen. Kaksi muuta liittyi tarkastelun ulkopuolisiin teemoihin. Lisäksi aineiston toimittaja kuvasi, että Helsingin hallinto-oikeuden asiainhallinnasta suurin osa koulutusasioissa tehdyistä ratkaisuista on sellaisia, joissa on kyse opiskelijaksi ottamisesta eli vaaditaan pääsykoepisteiden korottamista ja hyväksymistä tiedekuntaan yliopistolain ja yliopistojen omien määräysten nojalla, ja sellaisia, joissa on kyse perusopetuslain mukaisista koulukuljetuksista.

Itä-Suomen hallinto-oikeuden päätöksiä on aineistossa seitsemän vuosilta 2011-2014. Perusopetuslain mukaisista valituksista suurin osa koskee maksutonta koulukuljetusta, jolloin taustalla on ollut myös esimerkiksi oppilaan vakava sairaus. Mukana on myös perusopetuksen järjestämisestä koskeva päätös, joka edellytti pe-

⁵⁶ Joistakin hallinto-oikeuksista kerrottiin yhteydenoton perusteella, että viime vuosina tapahtuneiden hallinto-oikeuksien yhdistymisten jälkeen niiden tietokantoja ei ole saatu vielä yhdenmukaisiksi, mikä voi aiheuttaa tietoaukkoja, eikä kaikkia päätöksiä välttämättä saada mukaan aineistoon. Siten myös rajaus vuosilta 2009-2014 oli viitteellinen. Päättökäytännönä oli saada käsitys siitä, mitä tapauksia hallinto-oikeuksissa on viime vuosina käsitelty.

dagogista tarkoituksenmukaisuutta koskevaa arviointia, joten päätökseen ohjattiin hakemaan muutosta perusopetuslain 42 §:n 2 momentin mukaan valittamalla aluehallintovirastoon. Lisäksi mukana oli henkilökohtaisen koulunkäyntiavustajan saamista koskeva valitus ja erityisen tuen maksusitoumusta koskeva tapaus, jossa kaupunki ei ollut myöntänyt tukea tukijaksolle erityiskouluun. Kaikki valitukset oli hylätty.

Hämeenlinnan hallinto-oikeuden päätökset ovat poikkeuksellinen aineisto, sillä annetuilla hakusanoilla toimitettiin yhteensä 42 päätöstä vuosilta 2009-2014. Tutkimuksen teemaan liittyvät päätökset on listattu seuraavaksi: peräti 14 liittyi perusopetuslain mukaisten avustajapalvelujen saamiseen. Näistä kaksi oli johtanut valittajalle myönteiseen päätökseen. Erityisopetukseen otetun oppilaan opetuspaikan osoittamista koskevia valituksia oli neljä (2009:1 ja 2011:3); erityisopetukseen ottamista koskeva valitus (2011); perusopetuslain mukaisen erityisen tuen antamista koskeva valitus (2014); pidennetyn oppivelvollisuuden päättämistä ja yleisen oppivelvollisuuden piiriin siirtämistä koskeva valitus (2013); oppilaaksi ottamista koskevia valituksia (6, joista erityisesti yksi koski tutkimuksen teemoja). Yksi vammaispalvelua koskeva valitus ammatillisessa koulutuksessa (2012) tuotti kantajalle myönteisen päätöksen, jonka mukaan hänelle tuli myöntää henkilökohtaista apua tilanteisiin, joissa hänen työharjoitteluunsa tai erilaisiin tutustumiskäynteihinsä liittyy ruokailutilanteita. Yhdessä yliopistokoulutusta koskevassa valituksessa oli epäilynä rassistiset syyt, mutta ne osoitettiin oikeudessa perusteettomiksi. Yksi valitus koski korkeakoulun opiskelijavalintaa ja riittävän kielitaidon osoittamista. Muissa päätöksissä käsiteltiin muun muassa kotiopetuksessa olevalle oppilaalle myönnettävän maksuttoman oppimateriaalin kysymystä. Lisäksi tapauksissa oli myös oppilaan iltapäivätoimintaan liittyviä valituksia, joita ei otettu käsiteltäviksi. Useissa muissakin hallinto-oikeuksissa tapauksista osa jätettiin käsittelemättä väärän valitustien vuoksi.

Tapauksen oikeudellinen tulkinta ei ole aina selkeää. Hallinto-oikeuden päätöksissä oli esimerkiksi tapaus, jossa rehtori oli itse tekemällään päätöksellä päättänyt perusopetuslain 25 §:n 2 momentin tarkoittaman pidennetyn oppivelvollisuuden ja siirtänyt nuoren yleisen oppivelvollisuuden piiriin (vuonna 2013). Vanhempien mielestä koulun ja koulupsykologin peruste pidennetyn oppivelvollisuuden purkamiseksi on, että yläasteella ryhmien muodostaminen helpottuu, koska ryhmien koon ei tarvitsisi olla 20 oppilasta tai alle. Pidennetyn oppivelvollisuuden purkamisen syynä ei saa olla opetusryhmien muodostaminen. Hallinto-oikeus ei tutkinut valitusta, poisti kasvatus- ja opetuslautakunnan päätöksen (2012) ja siirsi valituksen aluehallintovirastolle ratkaistavaksi. Nuorelle tehtiin (2013) erityisen tuen

päätös, johon on kirjattu muun muassa mahdollisuus ryhmäkohtaiseen avustajaan ja osa-aikaisiin avustajapalveluihin. Hallinto-oikeuden päätöksessä todetaan, että tässä tapauksessa pidennetyn oppivelvollisuuden päättämistä ja yleisen oppivelvollisuuden piiriin siirtämistä koskevat päätökset voidaan asiasisällöltään rinnastaa perusopetuslain 17 §:n erityisen tuen antamista koskevaan päätökseen, jossa arvioidaan lähinnä päätöksen pedagogista asianmukaisuutta. Tähän nähden muutoksenhakusäännöksiä on tulkittava niin, että esillä olevista perusopetuksen johtavan rehtorin päätöksistä haetaan valituksenalaisilta osiltaan muutosta aluehallintovirastolta hallintovalituksin siten kuin hallintolainkäyttölaissa säädetään. Näin ollen kasvatus- ja opetuslautakunnan päätös oli poistettava sekä valitus jätettävä tutkimatta ja siirrettävä aluehallintoviraston ratkaistavaksi.

Hallinto-oikeuksien päätöksissä oli myös suuri joukko tapauksia, joissa virheellinen valitustie tai sen tulkintojen epäselvyys on aiheuttanut sen, ettei tapauksia ole käsitelty, esimerkiksi:

Hallintolainkäyttölain 32 §:n 1 momentin mukaan kun valitus on tehty, valitusviranomaisen voi kieltää päätöksen täytäntöönpanon tai määrätä sen keskeytettäväksi tai antaa muun täytäntöönpanoa koskevan määräyksen. Valittajat ovat pyytäneet hallinto-oikeutta antamaan väliaikaismääräyksen A:n opetuksen järjestämisestä valituksen käsittelyn ajan. Valituksenalaisella päätöksellä A:n opetuksen järjestämispaikaksi on määrätty pien- tai erityisryhmä. Kun hallinto-oikeuden toimivaltaan ei kuulu opetuksen järjestämispaikan määrääminen, hallinto-oikeus ei voi antaa pyydettyä määräystä toimivaltaansa kuulumattomana.

Jotkin tapaukset olivat ehtineet raueta käsittelyaikana, sillä nuori oli esimerkiksi ehtinyt siirtyä toiselle kouluasteelle.

II EMPIIRINEN OSA:

YHDENVERTAISUUDEN TOTEUTUMINEN KOULUTUKSESSA - ERITYISTARKASTELUSSA OPINTOJEN OHJAUS

2. YHDENVERTAISUUDEN TOTEUTUMINEN JA SYRJINNÄN ILMENEMINEN KOULUPOLULLA

Tässä osassa tarkastellaan yhdenvertaisuuden toteutumista ja syrjinnän ilmenemistä koulutuspolulla opettajille ja opinto-ohjaajille suunnatun kyselyn pohjalta perusopetuksen yläluokilla, ammatillisessa koulutuksessa ja lukioissa. Luvussa 2.7 tuodaan esiin opinto-ohjaajakouluttajien haastattelujen tapauskuvaukset. Luvussa 2.8 käsitellään nuorten kokemuksia yhdenvertaisuuden toteutumisesta oppilaan- ja opinto-ohjauksessa ja laajemmin koulutuspolulla. Nuorten saama opinto-ohjaus, opinto-ohjaajien ja opettajien saama koulutus ja lisäkoulutus ja opettaja- ja opinto-ohjaajien koulutuslaitosten opetussuunnitelmat ja sisällöt ovat vaihdelleet eri ajankohtina. Silti kunkin tahon tuoma näkemys rikastuttaa käsitystä koulutuksen ja opinto-ohjauksen yhdenvertaisuusvaikutuksista. Nuorten haastatteluilla haluttiin saada esille kokemuksia eri vähemmistöihin liittyvien ennakko-odotusten vaikutuksista ohjauksen sisältöön ja näkemyksiä oppilaanohjaajien, opinto-ohjaajien ja opettajien antamasta ohjauksesta jatko-opintoihin sekä ura- ja työelämäpolkuihin liittyvissä asioissa. Lisäksi tavoitteena oli tuoda esiin mahdollisia syrjintäperusteita koulutuspolulla.

Ohjaus alkaa varhaiskasvatuksesta ja jatkuu koko koulutuspolun aina työelämään. Ohjaus on siten koko opintopolun kestävä prosessi, ja se toteutuu laajemmassa kouluyhteisössä. Siten tutkimuksessa on otettu toimeksiannossa määritellyn opinto-ohjauksen - ainevalintoihin ja urasuunnitteluun liittyvän ohjauksen - lisäksi myös laajempi näkökulma, jotta voidaan tarkastella eri opintojen vaiheissa tarjotun tuen, opetuksen ja ohjauksen heijastusvaikutuksia. Samoin oppilaitoksen ilmapiiriin ja johtamiseen liittyvät teemat voivat vaikuttaa koko koulu- ja oppilaitosyhteisöön ja yksilöiden polkuihin suoraan tai välillisesti.

Ohjauksen keskeisimpinä tavoitteina on edistää oppilaan tai opiskelijan kasvua ja kehitystä, vahvistaa hänen itsetuntemustaan sekä kehittää opiskelutaitoja ja

valmiutta uranvalintaan. Opetushallitus julkaisi vuonna 2014 hyvän ohjauksen kriteerit perusopetukseen, lukiokoulutukseen ja ammatilliseen koulutukseen⁵⁷. Niiden mukaan ohjaus koulussa ja oppilaitoksessa on jatkuvaa, vuorovaikutteista ja tavoitteellista toimintaa oppilaan ja opiskelijan oppimisen, kasvun ja kehityksen tueksi. Ohjaus on kaikkien koulussa ja oppilaitoksessa sekä erilaisissa oppimisympäristöissä työskentelevien yhteistä työtä. Koulun toimintakulttuurin tulee tukea ohjauksen järjestämistä. Jokaista oppilasta ja opiskelijaa tulee kunnioittaa yksilönä, jolla on oikeus laadukkaaseen ja omiin tarpeisiinsa nähden riittävään ohjaukseen. Oppilas ja opiskelija ovat ohjauksessa aktiivisia ja osallistuvia. He arvioivat omaa oppimistaan ja toimintaansa. Ohjauksen avulla autetaan ja tuetaan oppilasta ja opiskelijaa kuulumaan ryhmään ja toimimaan ryhmän jäsenenä. Ohjauksella edistetään opiskelunvalmiuksien kehittymistä ja opintojen sujumista sekä tuetaan lasta ja nuorta elämään, koulutukseen ja uranvalintoihin liittyvissä päätöksissä. Ohjauksen tarkoituksena on lisätä oppilaan ja opiskelijan itsetuntemusta niin, että hän tunnistaa omat vahvuutensa ja kehittämiskohteensa. Ohjaus tukee nuorten ammatillisen identiteetin kehittymistä, auttaa ura- ja elämänsuunnittelutaitojen muotoutumisessa ja antaa valmiudet jatko-opintoihin ja työelämään siirtymiseen. Riittävä ohjaus on perusta sille, että nuoret pystyvät aktiivisesti kehittämään tulevaisuuden kannalta merkittäviä taitoja, suunnittelemaan koulutustaan ja uravalintojaan ja tekemään itsenäisiä, itsensä kannalta merkityksellisiä valintoja tulevaisuutensa suhteen. (Hyvän ohjauksen kriteerit 2014.)

Ohjauksella nähdään olevan keskeinen merkitys hyvinvoinnin lisäämisessä ja syrjäytymisen ehkäisyssä, mutta sillä tulee myös edistää koulutuksellista, etnistä ja sukupuolten välistä tasa-arvoa (vrt. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.) Oppilaan- ja opinto-ohjaus on yksilökohtaista ja ryhmämuotoista. Oppilaitoksissa tarjotusta ohjauksesta vastaavat opinto-ohjaajat yhdessä opettajien kanssa, mutta nuorten saamaa tukea ja ohjausta tulisi vahvistaa yhteistyöllä eri toimijoiden kanssa. Opettajat ohjaavat oppilasta tai opiskelijaa oppiaineen opiskelussa ja auttavat oppimaan oppimisen taitojen ja oppimisen valmiuksien kehittämisessä sekä pyrkivät ennaltaehkäisemään opintoihin liittyvien ongelmien syntymistä. Parhaimmillaan perusasteen oppilaanohjaus on henkilökohtaista, säännöllistä ja oppilaan vahvuudet tunnistavaa. (Esteettömästi toisen asteen opintoihin 2014.) Hyvän ohjauksen kriteerit on koottu seuraavaan kuvaan:

57 www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/ohjeita_koulutuksen_jarjestamiseen/hyvan_ohjauksen_kriteerit

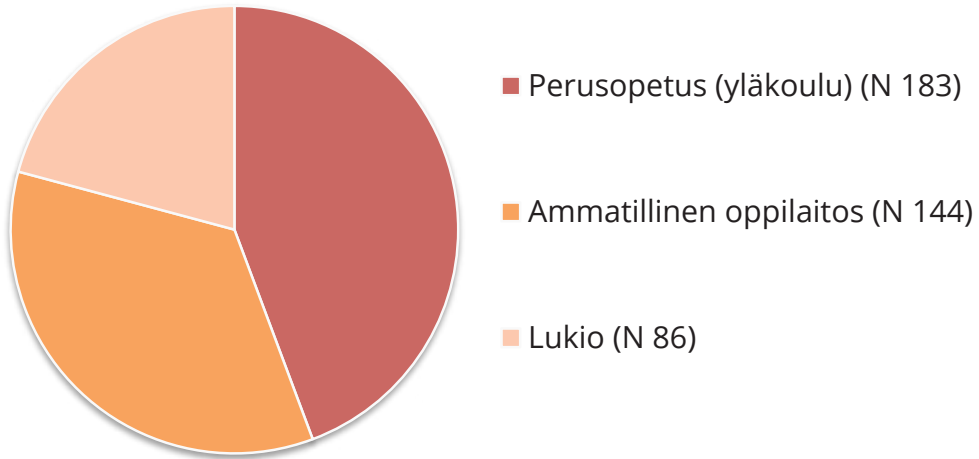


Kuvio 2. Hyvä ohjaus perusopetuksessa, lukiokoulutuksessa ja ammatillisessa koulutuksessa (Lähde: Hyvän ohjauksen kriteerit 2014)

2.1. OPINTO-OHJAAJILLE JA OPETTAJILLE SUUNNATUN KYSELYN VASTAAJAT

Opinto-ohjaajille ja opettajille suunnattuun kyselyyn saatiin vastauksia yhteensä 414 (30.10.2014)⁵⁸. Vastaajista lähes puolet työskenteli perusopetuksessa (yläluokat), reilu kolmannes ammatillisessa oppilaitoksessa ja joka viides lukiossa. Käytännössä kaikki koulut tai oppilaitokset olivat yleisiä. Erityiskoulussa tai -oppilaitoksessa työskenteli vain kaksi prosenttia vastaajista. Opettajia oli 65 prosenttia ja opinto-ohjaajia 35 prosenttia. Ammatillisen koulutuksen vastaajissa oli enemmän opettajia (74 %) kuin muilla kouluasteilla (peruskoulu 63 % ja lukio 55 %). Opettajista käytännössä kaikki (99 %) olivat muodollisesti kelpoisia opettajia. Peruskoulun opettajista 81 prosenttia oli aineen opettajia ja 15 prosenttia erityisopettajia, lisäksi osa vastaajista oli luokanopettajia ja tuntiopettajia. Ammatillisen koulutuksen opettajista 73 prosenttia oli ammatillisten aineiden opettajia, 23 prosenttia

⁵⁸ Kysely lähetettiin 1.10.2014 Opetusalan ammattijärjestön (OAJ) tekemän otoksen pohjalta ja Suomen opinto-ohjaajat ry:n (SOPO) jakelun kautta jäsenille.

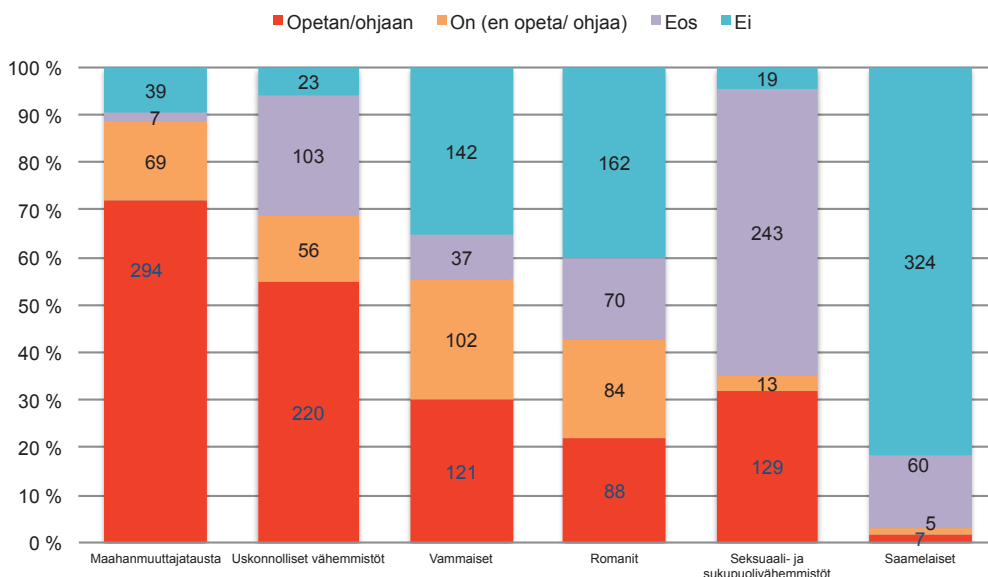


Kuvio 3. Kyselyn vastaajien koulutusmuoto

yhteisten aineiden opettajia ja 6 prosenttia erityisopettajia. Lukioiden opettajista 86 prosenttia oli lehtoreita/aineen opettajia, 14 prosenttia päätoimisia tuntiopettajia ja 2 prosenttia erityisopettajia. Jakaumissa on huomioitava, että vastaajat saattoivat valita useamman kohdan (esim. aineenopettaja ja tuntiopettaja), joten jakaumat menevät yli sadan prosentin.

Sukupuolen mukaan tarkasteltuna vastaajista valtaosa oli naisia (70 %, miesten osuus 30 % ja yksi ”muu sukupuoli”). Ammatillisen oppilaitoksen vastaajissa on enemmän miehiä (37 %) kuin muilla kouluasteilla (peruskouluissa 23 % ja lukioissa 32 %). Kyselyyn osallistuneiden jakauma painottuu yli 45-vuotiaisiin (65 % vastanneista). Ammatillisen koulutuksen vastaajien ikäjakauma painottuu myös muita enemmän vanhempiin ikäluokkiin. Ikäjakaumaan sopii se, että suurimmalla osalla vastaajista (69 %) on suhteellisen pitkä työkokemus eli yli 10 vuotta. Vain seitsemän prosenttia vastanneista on ollut työssään alle neljä vuotta. Suurimmalla osalla vastaajista (83 %) oli suoritettuna ylempi korkeakoulututkinto. Vastaajia on lähes kaikista maakunnista, eniten Uudenmaan alueelta (20 %). Keski-Pohjanmaan maakunnasta on puolestaan vähiten edustajia (1 %). Kyselyyn vastanneista reilu kolmannes (36 %) on alle 25 000 asukkaan kaupungista tai kunnasta. Pääkaupunki-seudulta oli 14 prosenttia vastanneista.

Kyselyyn osallistuneilta opettajilta ja opinto-ohjaajilta kysyttiin, millaisia vähemmistöryhmiä oppilaitoksessa on ja ovatko he itse työssään tekemisissä näiden ryhmien kanssa (kuvio 4). Vastaajat työskentelevät useimmiten maahanmuuttajataus-



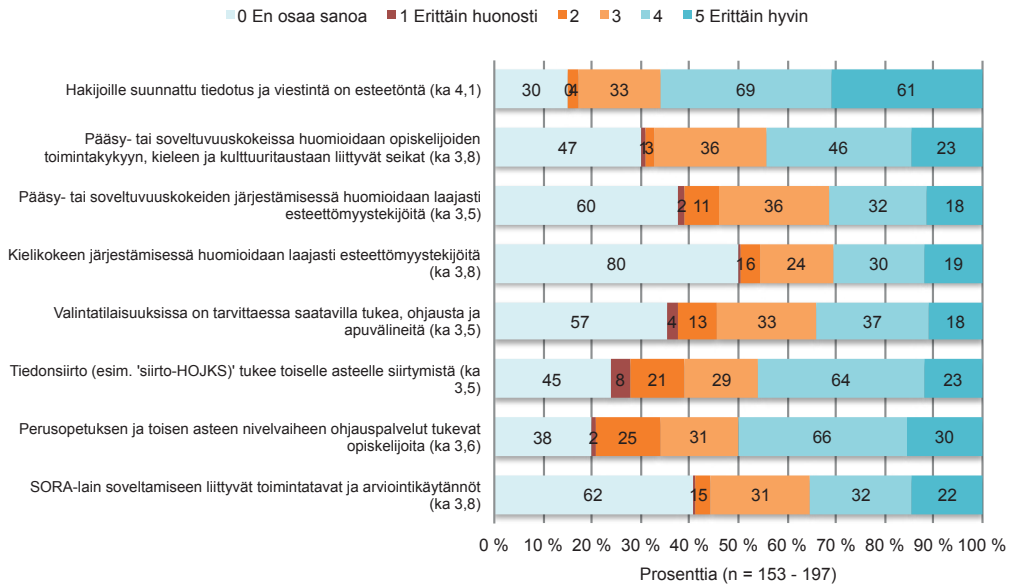
Kuvio 4. Onko koulussasi/ oppilaitoksessasi nuoria vähemmistöryhmästä?

taisten opiskelijoiden kanssa. 71 prosenttia vastanneista opettaa tai ohjaa tähän ryhmään kuuluvia opiskelijoita. Myös uskonnollisten vähemmistöjen kanssa työskentelee suhteellisen moni (55 %). Vammaisten opiskelijoiden kanssa työskentelee 30 prosenttia vastanneista. Seksuuali- ja sukupuolivähemmistöjen kanssa työskentelee vajaa kolmannes, mutta voidaan myös olettaa, ettei ryhmään kuuluvia useinkaan tunnisteta oppilaitoksissa. Romaneita opettaa tai ohjaa 21 prosenttia vastaajista. Saamelaiten kanssa tekemisissä on vain kaksi prosenttia vastaajista.

Melko harva vastaaja (n = 37,9 %) kuuluu itse mihinkään vähemmistöryhmään. Uskonnollisiin vähemmistöihin kuuluu viisi prosenttia kyselyyn osallistuneista ja seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin kaksi prosenttia.

2.2. YHDENVERTAISUUDEN TOTEUTUMINEN JA SYRJINNÄN ILMENEMINEN OPISKELIJAVALINNASSA OPETTAJIEN JA OPINTO-OHJAAJIEN NÄKEMÄNÄ

Luvussa esitetään ensin vastaajien yleisiä näkemyksiä yhdenvertaisuuden toteutumisesta opiskelijavalinnassa ja sitten erikseen vastaajien havaintoja syrjinnän ilmenemisestä. Vastaajat ovat arvioineet kysymyspatteristoissa yhdenvertaisu-



Kuvio 5. Yhdenvertaisuuden toteutuminen opiskelijavalinnassa

den toteutumista ja kuvanneet avovastauksissa kehittämiskohtia, havaitsemaansa syrjintää ja näkemyksensä mukaan syrjinnän seurauksia. Syrjinnän määritelmänä kyselylomakkeessa käytettiin yhdenvertaisuuslain (2014) määritelmää.

Opiskelijavalinnan yhdenvertaisuutta koskevat kysymykset kysyttiin vain toisen asteen opettajilta ja opinto-ohjaajilta. Kuvioista 5 nähdään, miten vastaajat arvioivat yhdenvertaisuuden toteutumista. Kysymyspatteristo oli suunnattu vain lukioiden ja ammatillisten oppilaitosten vastaajille. Kohtaan tuli noin 200 vastausta kutakin kysymystä kohden.

Vastaajien arvioita yhdenvertaisuuden toteutumisesta opiskelijavalinnassa voidaan pitää varsin hyvinä, sillä keskiarvot ovat yleisesti lähellä neljää ("hyvin")⁵⁹. Keskiarvojen perusteella parhaiten toteutuu tiedotuksen ja viestinnän esteettömyys. Kaikki vastaajat eivät luonnollisesti ole tekemisessä opiskelijavalinnan kanssa, mikä näkyy "en osaa sanoa" -vastausten runsaana määränä. Niinpä valintaan liittyviä haasteita ei välttämättä tunnisteta. Esimerkiksi vastauksissa, joissa kerrotaan,

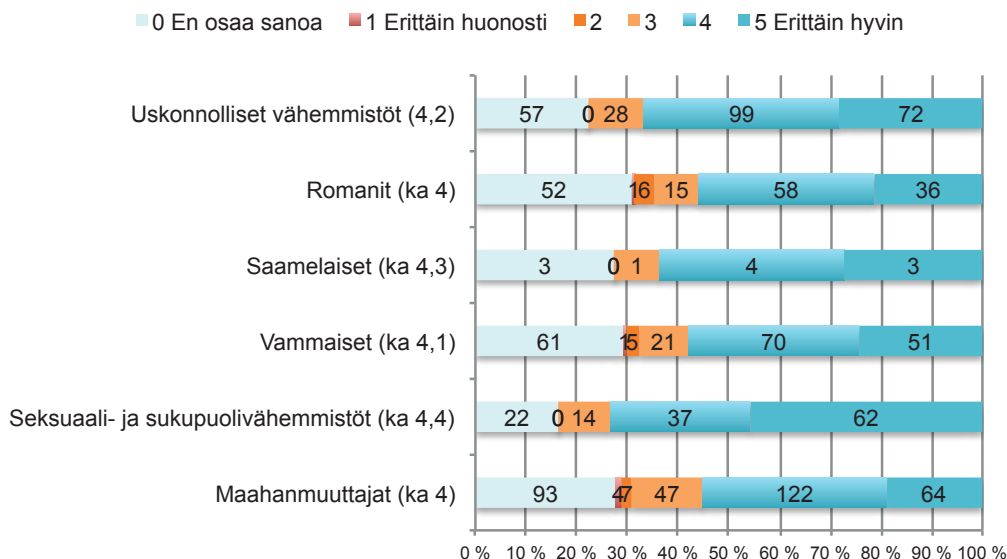
⁵⁹ Kysymyksiin vastanneista "hyvän arvosanan" antaneiden osuudet vaihtelevat 66 prosentin ja 31 prosentin välillä, ja en osaa sanoa -vastausten määrä on suhteellisen suuri. Huonon arvosanan antaneiden osuus on melko vähäinen, enimmillään 14 prosenttia. Lukioissa arviot ovat yleisesti hieman paremmat kuin ammatillisissa oppilaitoksissa, mutta nivelvaiheen tiedonsiirron kohdassa lukiot antavat selvästi huonomman arvion (3,10) kuin ammatilliset oppilaitokset (3,7) Opinto-ohjaajien ja opettajien arvioissa ei ole isoja eroja, vaikkakin opinto-ohjaajat antavat heikoimmat arvosanat nivelvaiheen palveluiden ja tiedonsiirron toteutumiselle.

että peruskoulun päättötodistuksella haettaessa opiskelijavalinnan kriteerit ovat kaikille samat, ei tunnisteta laajempaa näkökulmaa yhdenvertaisuuden toteutumiseen.

Kouluasteiden välisistä eroista merkittävin on se, että nivelvaiheen tiedonsiirto (esim. siirto-HOJKS) tukee toiselle asteelle siirtymistä paremmin ammatillisissa oppilaitoksissa kuin lukioissa, ja sama pätee nivelvaiheen ohjauspalveluihin, eli perusopetuksen ja toisen asteen yhteistyö toimii paremmin ammatillisissa oppilaitoksissa kuin lukioissa. Perusopetuksen ja lukion/amatillisen koulutuksen nivelvaiheeseen ja tiedon siirron kehittämiseen on kiinnitetty vuosien varrella varsin paljon huomiota. Sitä on pidetty pääsääntöisesti jo toimivana (ks. esim. Kotamäki et al. 2011, Jauhola ja Miettinen 2012). Käytäntöjä on jouduttu uudistamaan uudistuneen oppilas- ja opiskelijahuoltolain ja muun muassa perusopetuksen kolmiportaisen tuen uudistuksen jälkeen, mihin myös viitattiin joissain avovastauksissa⁶⁰. Lukioista toivottiin parempaa tiedonsiirtoa peruskoulujen kanssa. Yhdessä vastauksessa myös kerrottiin, että tiedonsiirtopalaverit olivat toteutuneet kuluvana lukuvuonna ensimmäistä kertaa päätoimisen erityisopettajan palkkauksen jälkeen. Lukioista kiinnitettiin lisäksi huomiota siihen, että viestintämateriaalia ja esimerkiksi lomakkeita tulisi olla myös englanniksi tai ylipäänsä useammalla kielellä. Muutamassa vastauksessa viitattiin maahanmuuttajien puutteelliseen kielitaitoon lukioon haettaessa. Tällöin kritisoitiin joko suomen kielen opetuksen tasoa perusopetuksessa tai toivottiin esimerkiksi kielikoetta lukioon hakeville. Lisäksi lukioiden vastauksissa toivottiin lisää tukea, ohjausta ja apuvälineitä valintakokeeseen.

Myös yksittäisissä ammatillisen koulutuksen vastauksissa nostettiin esiin perusopetuksen ja toisen asteen nivelvaiheen ohjauspalveluiden ja tiedonsiirtokäytäntöjen kehittäminen. Ammatillisen koulutuksen puolella nostettiin pääasiassa esiin tarve kehittää esteettömyyttä pääsykoejärjestelyissä, oppilaitoksessa yleensä ja/ tai viestinnässä mukaan lukien myös ennakkotiedotus tuen ja ohjauksen saannin mahdollisuuksista. Yhteishakujärjestelmää kritisoitiin muutamassa vastauksessa kahdesta syystä. Yhtäältä sen nähtiin olevan vaikeaselkoinen (maahanmuuttajien ja erityisopiskelijoiden osalta), mikä aiheuttaa virhevalintoja. Toisaalta taas kritisoitiin ns. tähtiopiskelijoiden eli yksilöllistetyllä oppimäärällä opiskelemaan haकेutuneiden opiskelijoiden numeroiden vertailuvaikeutta. Lisäksi nostettiin esiin yhteishaun uudistuksen myötä seikka, että jo yhden tutkinnon suorittaneet ovat pudonneet pois yhteishausta, jolloin vastaaja näkee heidän olevan käytännössä

⁶⁰ Avovastauksia, joissa tarkennetaan kehittämisen kohtia, saatiin varsin vähän (N 35, joista lukioista 13 ja ammatillisista oppilaitoksista 22).



Kuvio 6. Yhdenvertaisuus opiskelijavalinnassa vähemmistöryhmittäin vastaajien mukaan

heitteillä. Maahanmuuttajataustaisten osalta esitettiin huoli siitä, että kielitaidon takia nuoria karsiutuu psykologisissa testeissä. Haastatteluihin kaivattiin myös pätevämpiä psykologeja ja opettajien palauttamista haastattelijoiksi. Sora-lakia koskeva kohta ohjeistettiin koskemaan vain ammatillisten oppilaitosten edustajia. Vastaajat, jotka ovat ottaneet kantaa, pitävät käytäntöjä suurimmalta osin toimivina, vaikkakin yksittäiset vastaajat nostivat esiin, että epäselvyyksiä tulkinnoissa on vielä.

Vähemmistöryhmittäin tarkasteltuna yhdenvertaisuuden arvioidaan toteutuvan opiskelijavalinnassa yleisesti varsin hyvin. Maahanmuuttajien, vammaisten ja romanien kohdalla on esitetty joitain erittäin kriittisiä arvioita.

Syrjinnän ilmenemistä valintamenettelyssä kysyttiin erikseen. Syrjintää oli havainnut 21 vastaajaa (noin 5 %), joista 18 mainitsi jonkin esimerkin opiskelijavalinnan yhteydessä. Kouluasteiden mukaan tarkasteltuna valintatilanteissa tapahtuva syrjintä on hieman yleisempää ammatillisissa oppilaitoksissa, joiden vastaajista seitsemän prosenttia oli havainnut syrjintää. Peruskoulujen ja lukioiden vastaajista syrjintää oli havainnut noin neljä prosenttia. Valintatilanteissa tapahtuvan syrjinnän huomaavat lähinnä opinto-ohjaajat, joista joka kymmenes kertoi havainneensa syrjintää. Valintamenettely syrjii kyselyn perusteella lähinnä maahanmuuttajia ja vammaisia nuoria. Vastausten perusteella korostuvat kielitaitoon liitty-

vät ongelmat ja myös epäilykset vammaisen opiskelijan soveltuvuudesta alalle. Syrjinnän seurauksena opiskelija ei pääse opiskelemaan tai ei saa tietoa kaikista mahdollisuuksistaan.

Myös perusopetuksen vastaajat olivat huomanneet syrjintää muun muassa ammatillisen koulutuksen kielikokeiden järjestämisessä.

Toisen asteen kielikoetilanteessa ei huomioitu hakijan lähtökohtaa/taustaa: opiskeli suomen kielellä ja sai hyvän päättötodistuksen mutta hylätyn kielikoetuloksen.

Vielä ennen vuonna 2013 voimaan tullutta uudistusta peruskoulunsa Suomessa suorittaneet oppilaat saattoivat joutua kielikokeeseen hyvistä arvosanoista huolimatta⁶¹.

Muut perusopetuksen vastaukset liittyivät opiskelijavalintoja edeltäviin tekijöihin: esimerkiksi siihen, että erityistä tukea tarvitsevat nuoret eivät saa tarpeeksi tukea isossa ryhmässä. Lisäksi mainittiin esimerkiksi koulun sisäiset tasoerot eli ryhmien segregatio: koulu jakaantuu hyvin menestyviin liikuntaluokkiin ja heikommin menestyviin maahanmuuttajaluokkiin. Yksi vastaaja oli tässä yhteydessä tuonut esiin, että ”ohjausta pitäisi tehdä siten, että S2-oppilaat jakautuisivat tasaisemmin eri koulutusaloille”, mikä voi olla viittaus siihen, ettei nuoria ohjata kuin tietyille aloille. Syrjintänä mainittiin myös tiettyjen ammattien säädösten vaatimat työasut ”hygieni- tai muista syistä”, minkä vastaaja ilmeisesti koki vaikuttavan ohjaukseen tietyille aloille.

Muutamassa kommentissa kritisoitiin harkinnan varaisen haun järjestelmää siitä, ettei se todellisuudessa tarjoaisi maahanmuuttajataustaisille opiskelijoille yhdenvertaisia mahdollisuuksia päästä opiskelemaan, koska oppilaitoksilla ei ole veloitetta ottaa haun kautta tiettyä määrää maahanmuuttajataustaisia opiskelijoita.

Lukion puolelta tuli vain kaksi avovastausta, joista yhdessä koettiin puutteellinen tiedottaminen eri kieliryhmille syrjivänä ja toisessa kerrottiin opiskelijoiden kielitaitoa korostettavan soveltuvuuden ohi. Ammatillisen koulutuksen vastaajat tunnistivat enemmän vähemmistöryhmiin suoraan kohdistuvaa syrjintää.

Ei ole haluttu valita esim. viittomakielistä opiskelijaa, vaikka opiskelijalla on kaikki edellytykset onnistua ja osallistua opetukseen.

61 Ks. lisää www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20130004

Esimerkiksi mietitään, voiko kuuro opiskelija opiskella lähihoitajana, vaikka hänellä on jo tulevaisuudessa tieto, mihin sijoittuu työskentelemään valmistuttuaan.

Ei haluta omalle luokalle ja ollaan valitsematta.

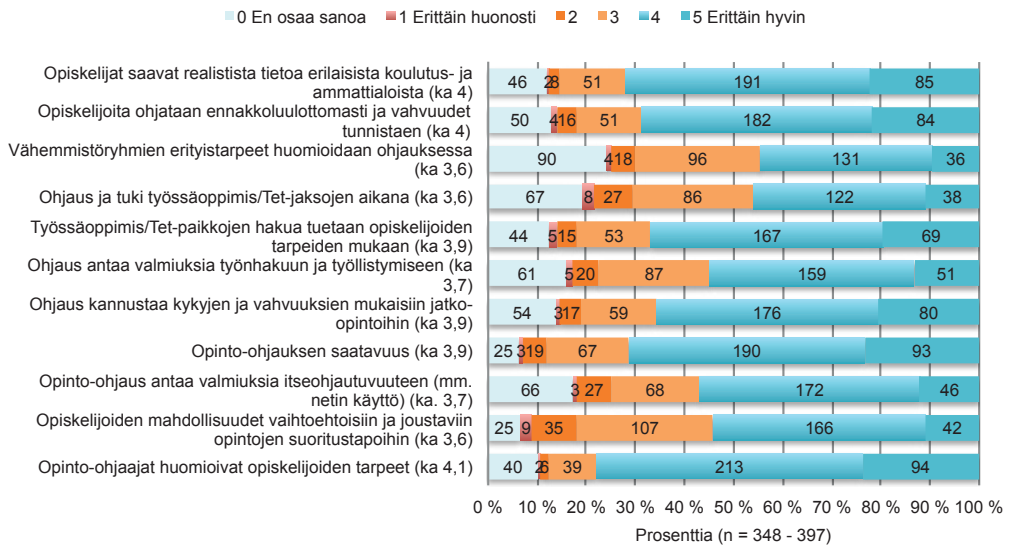
Muutama muu vastaus koski kieliongelmiin sivuuttamista, kielitaidon ja opiskelun edellytysten epäilyä tai tarkemmin maahanmuuttajien eriarvoista asemaa psykologisissa soveltuvuuskokeissa ja muissa valintakokeissa sekä valintajärjestelmän monimutkaisuutta.

2.3. YHDENVERTAISUUDEN TOTEUTUMINEN JA SYRJINNÄN ILMENEMINEN OPINTO-OHJAUKSESSA OPETTAJIEN JA OPINTO-OHJAAJIEN NÄKEMÄNÄ

Luvussa käsitellään oppilaan- ja opinto-ohjausta suppeammin määriteltynä. Ohjaus opintojen aikana -kysymyspatteristo vastausten keskiarvot ovat opettajille ja opinto-ohjaajille suunnatun kyselyn kaikista kyselyn osuuksista korkeimmat (keskiarvo 3,8).

Vastajat arvioivat yhdenvertaisuuden toteutuvan heikoiten opiskelijoiden mahdollisuuksissa joustaviin ja vaihtoehtoihin opintoihin sekä työelämään tutustumisjaksojen tai työssäoppimisen aikaisen ohjauksen osalta. Teeman kannalta keskeinen kysymys ”vähemmistöryhmien erityistarpeiden huomiointi ohjauksessa” saa keskiarvon 3,62 (45 % hyvä arvosana, 24 % ei osaa sanoa ja 6 % huono). Ohjaus toteutuu vastaajien mukaan hieman muita paremmin lukioissa, ammatillisissa opilaitoksissa taas hieman heikommin. Opinto-ohjaajat antavat systemaattisesti hieman paremmat arviot kuin opettajat.

Kohtaan saatiin 65 avovastausta, joista lähes puolet tuli perusopetuksen puolelta. Yleisesti vastauksissa kritisoitiin opinto-ohjauksen puutteellisia resursseja ja tuotiin myös esiin, että ne vaihtelevat alueellisesti ja valtakunnallisesti. Resurssit mahdollistaisivat sen, että ohjaaja tuntee nuoret tarpeeksi hyvin osatakseen kannustaa oikeisiin jatko-opintoihin. Toisaalta myös opettajille toivottiin lisää aikaa ohjaukseen.



Kuvio 7. Opinto-ohjauksen yhdenvertaisuuden toteutuminen opettajien ja opinto-ohjaajien mukaan

oppilaan ohjausprosessi ei toteudu, vaan on rikkonainen ohjaajan ja ryhmän vaihtuessa vuosittain. Henkilökohtaista ohjausta on liian vähän tai osalla vuosiluokista ei ollenkaan.

Oppilaat ovat kaupungin sisällä eriarvoisessa asemassa ohjauksen saatavuuden suhteen, koska ohjaus on resursoitu kouluissa eri tavalla. Joissakin kouluissa oppilaanohjaaja on vain 'käypäläinen', jolloin tavoitettavuus tarpeen tullen on huono. Myös yksilöohjaukselle jäävä työaika vaihtelee suuresti.

Ohjauksen toteuttamisessa joustavuutta kouluyhteisöltä. Esimerkiksi muiden oppiaineiden opettajat kokevat että tutustumisvierailut vievät heidän oppiaineelta tunteja pois. Kaikkia oppilaita kiinnostavia kohteita ei voi vierailla opotuntien aikana.

Opinto-ohjaajat eivät tunne oppilaita riittävästi osatakseen kannustaa oikeisiin jatko-opintoihin. Kaikki oppilaat eivät ole kypsiä siirtymään toisen asteen opintoihin. Ammatilliseen koulutukseen tarvittavat valmiudet puuttuvat usealta - tästä seuraa epäonnistuneita valintoja, keskeytyksiä. Eräs ratkaisu voisi olla esim. kehrittelemäni 'täsmäopoilu' joka on kolmen vuoden ohjelma omalle uralle hakeutumisesta. TET- jaksoille tarvitaan työpaikka-ohjaajia avaamaan eri työpaikkojen mielekkyyttä. Työn rytmi on niin kiireinen niillä, joilla on työtä, että he eivät jouda neuvomaan tetteläisiä.

Edellisessä vastauksessa on huomio kiinnitetty myös TET-jaksojen tukeen. TETin parempaa hyödyntämistä ja työelämäyhteistyöhön kehittämistä kaivattiin monessa muussakin vastauksessa, mutta näitä ei yhdistetty erityisesti vähemmistöryhmiin.

Ammatillisen ja lukiokoulutuksen puolelta huomio kiinnittyi lähes kaikissa vastauksissa henkilöresursseihin, joita tulisi olla lisää. Opiskelijamäärät vaihtelevat paljon, samoin mahdollisuus ohjata henkilökohtaisesti. Yksittäisissä ammatillisen koulutuksen vastauksissa kritisoitiin muun muassa sitä, että ohjauksessa ei tule riittävästi työnhakutietoutta, tai että erityisesti maahanmuuttajien työllistymisen tukeminen ei ole riittävä. Yhdenvertaisuuden vastaiseksi on nähty myös se, että palvelu koetaan kohdistuvan vain joillekin oppilaille:

Tällä hetkellä opot huolehtivat vain ja erityisesti syrjäytymisuhan alaisista ja sairaista oppilaista - myös muut oppilaat pitäisi ottaa huomioon.

Ei kyse ole opoista vaan oppilaista. Opot juoksevat joittenkin saamattomien yksilöiden perässä jotta hekin pääsisivät jatsoon. Suorastaan hyysätään. Avuttomuus kyvyttömyys vain lisääntyy. Ei osata ottaa omaa vastuuta mistään tekemisistä.

Aikaresurssit estävät yhdenvertaisuuden toteutumisen, ajan vievät tiettyjen opiskelijoiden syvemmät haasteet, kun ohjauksen tavoite on tarjota aikaa jokaiselle opiskelijalle.

Osa vastaajista on taas näkee erityistä tukea tarvitsevien nuorten polut etukäteen polutettuna:

Erityisoppilaiden jatkokoulutuspaikat ovat maantieteellisesti kaukana; lähempänä oleviin olisi selkeästi tarvetta.

-- Tarvitsisin lisää tietoa erityisryhmien koulutusvaihtoehtoista. Erityisoppilaille on vain vähän vaihtoehtoja ja ne vaativat usein muuttamista pois kotoa. Maahanmuuttajille ja heidän lapsilleen on naurettavan vähän vaihtoehtoja, jos valmentava koulutusvuosi on jo käyty ja kielitaito ei meinaa riittää lukioon eikä ammatilliseen.

Vastauksessa voidaan kiinnittää huomio myös siihen, että milloin opiskelija haakeutuu erityisoppilaitokseen tai muu vaihtoehtoon kauemmaksi, maantieteellinen sijainti edellyttää asuntolaa ja mahdollisesti tuettua asumista.

Vastaajat eivät tunnistaneet itsessään tai muissa toimijoissa kovin vahvasti ennakoluulojen ja asenteellisuuden kysymyksiä ohjauksen yhdenvertaisuuden haasteena, mitä voi pitää myös luonnollisena ”itsearviointina”. Joissain vastauksissa kuitenkin toivottiin yleistä tietoisuuden lisäämistä ja asennekoulutusta niin opettajille kuin opinto-ohjaajille koulutuksen muodossa tai muuten:

Opinto-ohjaajilla on myös ennakoluuloja. Toiset meistä ovat hyvinkin ennakoluuloisia ja varautuneita.

Osassa vastauksista on myös tulkittavissa, että opinto-ohjaus miellettiin usein vain opinto-ohjaajien asiaksi. Ammatilliselta puolelta tosin myös kommentoitiin muutamassa vastauksessa, että opettaja hoitaa ohjauksen ja opinto-ohjaaja on ”vain paperinpyörittäjä”, mutta myös, ettei opettaja ole ollut tekemisissä oppilaitoksen opinto-ohjaajan kanssa.

Yhdessä lukion opinto-ohjauksen yhteydessä purettiin myös painetta siitä, ettei opettaja ehdi eriyttämään tarpeeksi, mikä siis mielletään myös opinto-ohjauksen kenttään kuuluvaksi eli siitä huolehtiminen, että oppilas saa yhdenvertaista opetusta, mikä on edellytys opinnoissa menestymiselle ja sujuvalle siirtymiselle.

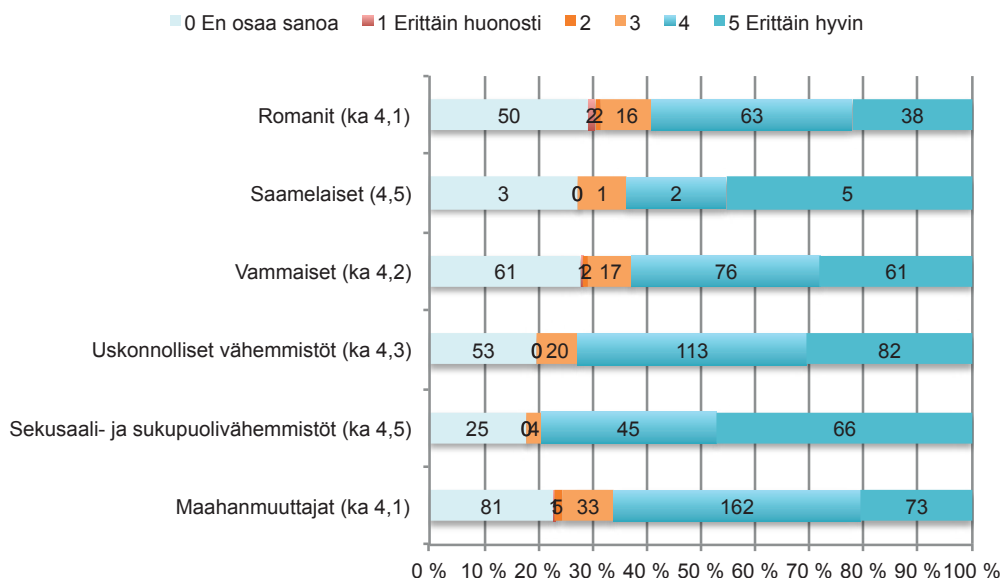
Eri vähemmistöryhmien opinto-ohjauksen kysymyksiä nousi aika vähän (edellä viitattujen lisäksi):

Joskus opiskelijan kielitaidon vajavaisuus rajoittaa ohjausta. Erityisalojen koulutuksen infoaminen myös lukion opoille

Tässä yhteydessä nostettiin myös uskonnollisten vähemmistöryhmien näkökulmasta haaste silloin kun nuoren seurakunta ei tue kouluttautumista. Oppilaan vahvuuksia on silloin vaikea tukea:

-- Mieleton lahjakkuusreservi jää käyttämättä kun seurakunta ei halua nähdä heidän kouluttautuvan. Vai onko tämä vain minun näkökulmani? Pitäisikö tukea sitä erilaisuutta, että ei yli ysin keskiarvon tytön kannata jatkaa koulunkäyntiä? -- .

Vastaajat saivat arvioida erikseen vielä opinto-ohjauksen yhdenvertaisuuden toteutumista vähemmistöryhmittäin. Arvioita voi pitää varsin positiivisina, sillä keskiarvot nousivat tässä osiossa ”hyvän” puolelle kaikkien vähemmistöryhmien kohdalla. Keskiarvojen mukaan hieman heikommassa asemassa ovat kuitenkin romanit, maahanmuuttajat ja vammaiset nuoret.



Kuvio 8. Opinto-ohjauksen yhdenvertaisuuden toteutuminen vähemmistöryhmittäin vastaajien mukaan

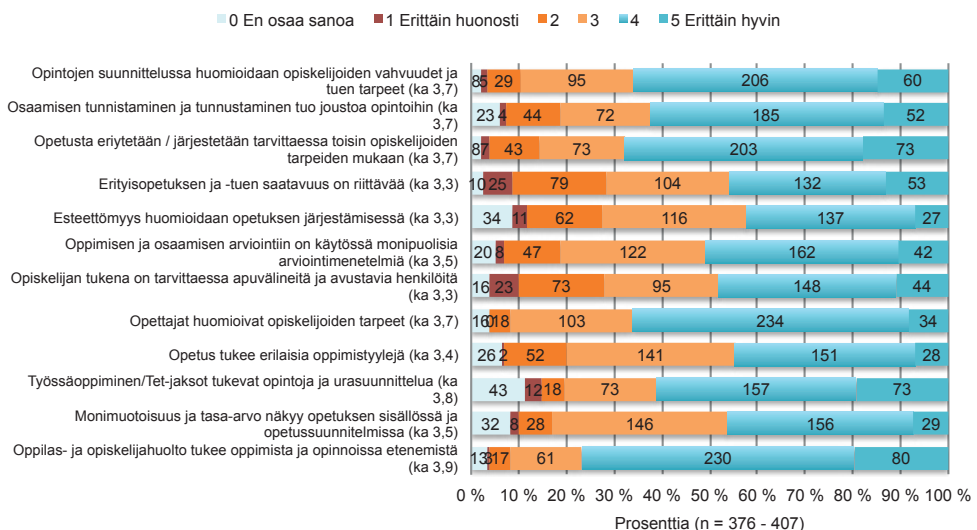
Varsinaista syrjintää opinto-ohjauksessa oli havainnut vain kolme vastaajaa, mikä on vähän verrattuna kyselyn muihin osiin verrattuna. Vastaajat eivät siten näe omassa, kollegoiden toiminnassa tai palvelujärjestelmässä erityisiä syrjinnän merkkejä. Kahdessa avovastauksessa kerrottiin, että syrjintä on kohdistunut oppilaan taustaan ja osaamiseen ja että tukea ja ohjausta ei ylipäänsä saa riittävästi, mikä lisää keskeytysten määrää ja vaikuttaa muun muassa nuorten itsetuntoon. Opinto-ohjaukseen kuuluvia havaintoja tuotiin esiin kuitenkin jossain määrin kyselyn muissa osissa.

2.4 YHDENVERTAISUUDEN TOTEUTUMINEN JA SYRJINNÄN ILMENEMINEN OPETUKSESSA, ARVIOINNISSA JA OPPIMISYMPÄRISTÖISSÄ OPETTAJIEN JA OPINTO-OHJAAJIEN NÄKEMÄNÄ

Luvussa esitetään ensin vastaajien näkemyksiä yleisemmin yhdenvertaisuuden toteutumisesta opetuksessa ja sen suunnittelussa sekä erikseen vastaajien havaintoja syrjinnän ilmenemisestä myös työelämään tutustumisen ja työssäoppimisen yhteydessä, opiskelijan arvioinnissa ja opiskeluhollossa.

Yhdenvertaisuuden toteutuminen opetuksessa ja oppimisympäristöissä arvioitiin hieman heikommaksi kuin opiskelijavalinnan tai opinto-ohjauksen kohdalla (keskimäärin ka. 3,57), mutta silti varsin positiivisesti. Parhaiten arvioitiin toteutuvaksi se, miten opiskelijahuolto tukee opintoja (77 % antaa hyvän arvion). Erityisopetuksen ja -tuen saatavuuden riittävyyden arvioitiin toteutuvan huonoiten (25 % antaa huonon arvion), samoin esteettömyyden ja yleensäkin avun ja tuen saamisen opetuksen aikana. Koulutusmuodoittain tarkasteltuna peruskoulun vastaajat arvioivat opetuksen ja oppimisympäristöjen yhdenvertaisuuden toteutuvan yleisesti positiivisemmin ja lukiossa heikoiten. Perusopetus erottuu parhaana vastaajien mukaan esimerkiksi siinä, miten opetusta eriytetään ja järjestetään yksilöllisten tarpeiden mukaan. Myös erityisopetuksen ja tuen saatavuus toteutuu vastaajien mukaan parhaiten peruskouluissa, heikoiten lukioissa. Esteettömyyden arvioidaan toteutuvan heikoiten ammatillisissa, parhaiten lukioissa. Oppimisen ja osaamisen arvioinnin yhdenvertaisuuden arvioidaan toteutuvan parhaiten ammatillisissa oppilaitoksissa, heikoiten lukioissa.

Vastaajaryhmittäin tarkasteltuna opinto-ohjaajat arvioivat tilanteen hieman paremmaksi kuin opettajat opetuksen ”arkeen” liittyvissä asioissa. Opinto-ohjaajat näkevät kuitenkin opettajia enemmän puutteita siinä miten opetus tukee erilaisia oppimistyytlejä. Kouluasteiden erot säilyvät kun tarkastellaan pelkästään opettajien antamia arviointeja. Yhdenvertaisuuden työelämässä tapahtuvassa oppimisessä arvioitiin paremmaksi peruskoulussa työelämään tutustumisen yhteydessä, ja



Kuvio 9. Yhdenvertaisuuden toteutuminen opetuksen suunnittelussa, opetuksessa ja oppimisympäristöissä

yhdenvertaisuus työssäoppimisen yhteydessä ammatillisessa koulutuksessa arvioitiin toteutuvan hieman heikommin. Asiaa avataan myöhemmin luvussa 2.4.2.

Avovastauksissa saatiin kohtaan 81 kappaletta. Eniten vastauksia, joissa perusteltiin kehittämisen tarvetta tuli perusopetuksen puolelta (N=41). Ammatillisen koulutuksen edustajista saatiin 23 ja lukion puolelta 17 avovastausta.

Perusopetuksen vastauksissa yhdenvertaisuutta estävänä tekijänä nähtiin lisäresurssin tarve. Vastaajat kaipasivat enemmän aikaa suunnitteluun, samanaikaisopetukseen ja esimerkiksi erityisopettajan työhön. Tukituntien riittämättömyys korostui erityisesti maahanmuuttajataustaisten nuorten tukemisen yhteydessä. Seuraavaksi eniten toivottiin lisää avustajia ja koulunkäyntiohjaajia. Osaamisvajetta nähtiin eriyttämisessä ja opetuksen joustavan toteutuksen, esimerkiksi tietojaviestintätekniiikan hyödyntämisessä. Viidessä vastauksessa viitattiin opettajien asenteisiin, joihin tulisi vaikuttaa, jotta muun muassa epätietoinen syrjintä vähenisi. Yksittäiset muut vastaukset liittyivät esteettömyyteen, arviointiosaamiseen ja opetusryhmien muodostamiseen. Uskonnollisten vähemmistöryhmien osalta nostettiin huoli elämäkatsomustiedon ryhmien muodostamisesta. Lisäksi tuotiin esiin oppilaskuntatoiminnan roolin nostaminen asioiden kehittämiseksi. Joissain vastauksissa viitattiin myös siihen, että erityislahjakkaat tulisi ottaa paremmin huomioon opetuksessa. Alla esimerkkejä perusopetuksen vastauksista:

Aineenopettajana toivoisin enemmän mahdollisuuksia yksilön tukemiseen, esim. tukitunteja n. 200 oppilasta kohden 5-6 lukukaudessa. Maahanmuuttaja, joka on ollut yli 6 v. perusopetuksessa ei enää saa maahanmuuttajatuikiopetusta eikä siten 5-6 tuikiopetustuntia ole mahdollista suunnata vain heille, vaan isommille porukoille.

Erytysluokalla oloa ei saisi perustella vain sillä että joskus ekalla luokalla kysyttiin haluatko opiskella pienessä vai isossa ryhmässä.

Maahanmuuttajataustaisten lukiolaisten kielitaito pitäisi huomioida entistä paremmin arvioinnissa. On epäreilua, että kurssi arvioidaan kaikkien osalta samalla kirjallisella kokeella. Valinnaisen liikunnan pitäisi voida valita palloilun tai tanssin sukupuolesta riippumatta, nyt ei käytännössä voi. Muualla suoritettut opinnot hyväksiluetaan lukiossa, yläkoulussa ei. Osalla opettajista on ihmeellisiä asenteita maahanmuuttajia ja seksuaalivähemmistöjä kohtaan. Vanhojen tansseissa tyttöpareja aiottiin erottaa, jotta 'kaikille riittäisi pari'.

Ammatillinen koulutuksen vastauksissa päällimmäiseksi nousi ylipäänsä puutteelliset resurssit joko opinto-ohjaajilla, ammatillisilla opettajilla tai erityisopettajilla, ryhmien liian suuret koot ja erityisen tuen saatavuus ja opetuksen monipuolisuus, mukaan lukien samanaikaisopetus. Muut vastaukset liittyivät opettajien asenteisiin ja tiedostamiseen muun muassa opetusmenetelmiin, ohjaajien puutteeseen ja esteettömyyteen. Myös oppimisympäristöjä ja opetusta koskevissa vastauksissa toivottiin opiskelijahuollon parempaa saatavuutta. Alla esimerkkejä ammatillisen koulutuksen vastauksista:

Ryhmäkokojen suuruus vaikeuttaa opetuksen suunnittelua ja erilaisten oppijoiden huomioimista

Opiskelijamäärät ovat törkeitä toisella asteella, esim. yksi erityisopettaja ja 1000 opiskelijaa

Opiskelijoiden vahvuuksien huomiointia enemmän.

Opettajien asenteet/ sitoutuminen opettamaan erilaisia oppijoita ja kiinnostus monipuolisiin menetelmiin.

Tiedostaminen (ml. positiivisen erityisjärjestelyiden mahdollisuudet) ja huomiointi laajemmin (ei vain puhetta).

Erot on valtavia eri opettajien välillä. On niitä jotka huomioi ja niitä jotka kieltäytyvät huomioimasta mitenkään kaikkea 'erilaisuutta'. Esteettömyys toimii toisaalla, mutta toisissa toimipisteissä ei lainkaan joten opiskelijan opintolinjan valintaan vaikuttaa myös nämä seikat = on liikaa rajoja asetettava tekijä. Arvioinnissa ja osaamisen tunnistamisessa on vielä hurjasti tehtävää että kaikki saisivat samanlaiset mahdollisuudet myös käytännössä, ei vain teoriassa. Mitä monipuolisemmin pääsee tutustumaan eri työympäristöihin. sen helpompi ja onnistuneempi on urasuunnittelu eli tieto lisää vaihtoehtoja.

Pienemmät ryhmäkoot ja avustajia lisää. Lisäksi suuri epäkohta on se, että mukautetut arvosanat eivät tule huomioituksi haussa, jolloin mukautetut hakevat normiarvosanoilla ja pääsevät helposti sisään 'normi-ammattikouluun'. Ongelmia syntyy heti, kun tuen tarve on valtavaa ja oikea paikka olisi erityisoppilaitos. Opiskelija ei kuitenkaan yleensä halua siirtyä.

Viimeisessä vastauksessa konkretisoituu se, ettei inklusion toteutuminen ole itsestäänselvyys, mikä tulee epäsuorasti esiin joissain muissakin vastauksissa.

Lukioiden vastauksissa viitattiin myös puutteellisiin resursseihin ja liian suuriin ryhmäkokoihin yhdenvertaisen koulutuksen esteenä. Lisäksi toivottiin laajempaa yhdenvertaisuuden huomioimista ja osaamista opettajille ja kerrottiin tukitoimien riittämättömyydestä. Yhdessä vastauksessa kerrottiin, että uusi erityisopettaja on tuonut ”napakkuutta erityisjärjestelyihin”. Myös lukion vastauksissa toivottiin lisää panostusta opiskelijahuollon palveluihin, uuden opiskelijahuoltolain myös kerrottiin heikentäneen oppilaitoksen opiskelijahuoltoa yhdessä vastauksessa. Nivelvaiheen tiedonvaihtoon Tietotekniikan hyödyntämisen lisääminen niin erityisjärjestelyissä myös sairauden ollessa kyseessä lisäisi yhdenvertaisuutta. Alla esimerkkejä lukioiden vastauksista:

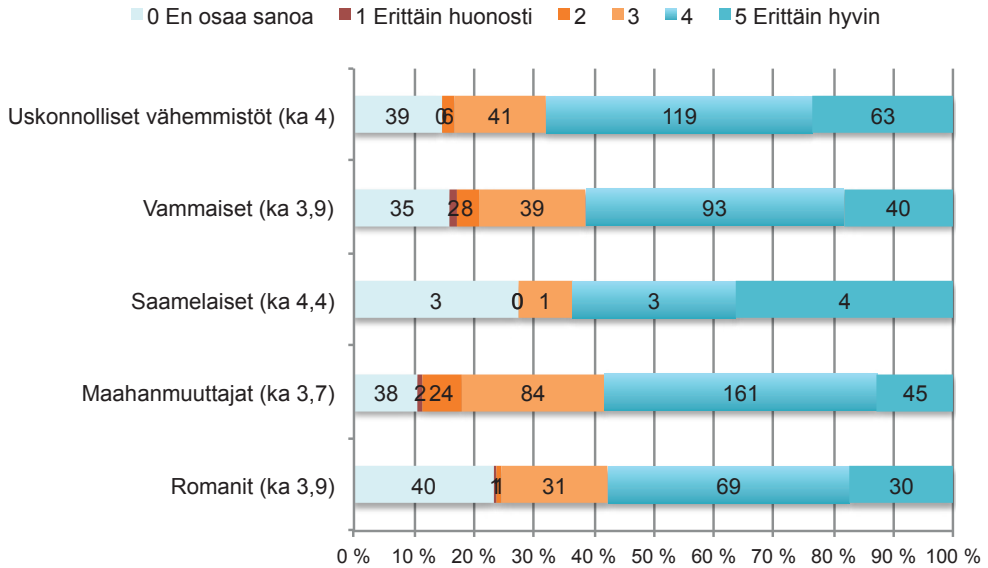
Lukio opintojen eriyttämisen ja toisin järjestämisen mahdollisuuksista olisi hyvä olla enemmän tietoa.

Erytisopettajat lukioon, opettajille enemmän mahdollisuuksia opetuksen/ arvioinnin monimuotoistamiseen, nyt päättökoe liian määrävä ja joustamaton.

Arviointi- ja koemenettelyt pitäisi olla joustavampia, opetussuunnitelmat ovat liian tiukkoja.

Tiedonkulku nivelvaiheessa, opettajille koulutusta opiskelijan kohtaamisessa ja opetuksen järjestämisessä.

Vastaaajien mukaan vähemmistöryhmistä heikoimmassa asemassa opetuksen ja eri oppimisympäristöjen yhdenvertaisuusnäkökulmasta ovat maahanmuuttajat, romanit ja vammaiset nuoret.



Kuvio 10. Yhdenvertaisuuden toteutuminen opetuksessa ja oppimisympäristöissä vastaajien mukaan vähemmistöryhmittäin tarkasteltuna

2.4.1. Syrjinnän ilmeneminen opetustilanteissa opettajien ja opinto-ohjaajien näkemänä

Kyselylomakkeessa syrjinnän määritelmässä käytettiin yhdenvertaisuuslain (2004) määritelmää. Noin joka kymmenes (9 %) vastaaja oli havainnut syrjinnän merkkejä erilaisissa opetustilanteissa. Kyselyn perusteella tämä on yleisintä ammatillisissa oppilaitoksissa, joiden vastaajista 13 prosenttia kertoo havainneensa syrjintää. Peruskouluissa (7 %) ja lukioissa (5 %) syrjintää havainneita on hieman vähemmän. Tämä syrjintää näkyy opettajille (10 %) luonnollisesti hieman yleisimmin kuin opinto-ohjaajille (6 %). Vastanneista 25 oli kuvannut tarkemmin havaitsemaansa syrjintää. Peruskoulun puolelta tilanteita avasi kahdeksan vastaajaa, ammatillisen koulutuksen puolelta 14 vastaajaa ja lukiokoulutuksen puolelta kolme.

Peruskoulussa selkeää syrjintää opetustilanteissa on ilmennyt esimerkiksi romaaneihin tai vieraskielisiin kohdistuneena vähättelynä, aliarvioimisena taikka siten, ettei heikosti suomea ymmärtävää oppilasta huomioida, minkä seurauksena opintomenestys heikkenee. Seurauksena myös ilmapiiri ”*tukee sitä, että kulttuurisen perimän takia kuuluukin tulla kohdelluksi eri tavoin kuin muita*”. Tässä yhteydessä nostettiin esiin myös oppilaiden keskinäinen kiusaaminen, jota avataan erikseen toisaalla tässä raportissa.

Uskonnollisten vähemmistöjen osalta nostettiin esiin, että oppilas ”huijataan” osallistumaan tanssiin siten, ettei opettaja kerro tunnin aiheita etukäteen.

Seurauksena uskonnollisen vakaumuksen omaavista oppilaista osalla on tosi vaikea olla tunnilla, jos heidän tarpeitaan ei ole huomioitu. Osa ei uskalla puhua asiasta.

Ammatillisen koulutuksen puolella syrjintä on näyttäytynyt opetustilanteissa siten, ettei opetuksessa hyödynnetä erilaisia opetus- ja oppimistapoja eri kohde-ryhmille, mikä muun muassa aiheuttaa oppimisvaikeuksia ja opintojen venymistä. Lisäksi syrjintä on näyttäytynyt vähättelynä, valikointina tai poissulkemisena opiskelijoiden tai henkilöstön taholta. Sen seurauksena on tuotu esiin, että oppiminen kärsii ja poissaolot lisääntyvät tai opiskelijat muuttuvat esimerkiksi apaattisiksi.

Ajan antaminen opiskelijalle, valikointia. Näkymättömäksi tekeminen. Vähäinen kannustus.

Tämä vaikeuttaa ryhmätöitä, ilmapiiri voi olla räjähdysherkkä

ei saa olla rauhassa oma itsensä, lintsaus, huono opiskelumenestys

Opettajat eivät auta suomea toisena kielenä puhuvia yhtä paljon kuin esim. lukivaikeuksia.

Opiskelijan itsetunto heikkenee ja samalla opintomenestys.

Paikan valinta, äänen käyttö ja sillä 'syrjintä' maahanmuuttajia kohtaan, kieltäytyminen opettaa joitakin asenteiden ja arvojen perusteella. Seurauksena oppiminen heikkoa, motivaatio vähenee, poissaolot.

Ryhmätöissä syrjitään, ei pääse ryhmiin (oppilaat), kielitaito aiheuttaa ongelmia, oppiminen useille eri syistä vaikeaa, alakaan ei ehkä oikea kun ei ole ollut varmaan täysin tietoinen alan vaatimuksista hakiessaan. Opettaja ei jaksata tahkota samaa asiaa koko ajan, annetaan helpompia asiakastöitä koska vaativimmat ei onnistu eikä opettajalla ole resursseja kokoajan opastaa.

Seurauksena häiriöitä opetuksessa, puututtava, vie aikaa pois opetuksesta

Opiskelijat tuovat esille rasistisia mielipiteitä, osin myös opettajat. Seurauksena on, että yksittäistä opiskelijaa ei haluta mukaan ryhmiin, opetuksessa voidaan vahvistaa syrjiviä ennakkoluuloja.

Suomalaiset opiskelijat eivät halua toimia yhdessä vierasäidinkielisten kanssa. Seurauksena opettaja joutuu pakottamaan yhteistyöhön, antamaan palautetta asiasta henkilökohtaisesti, antamaan lisätukea ja opastusta mamu-taustaiselle.

Viittomakielistä ei halutta lainkaan ryhmään (vaikka tulkki olisi ollut käytössä).

Lukiosta nousi tässä yhteydessä vain kommentteja, joissa korostetaan opettajien valmiuksia tukea maahanmuuttajataustaisia tai vammaisia opiskelijoita. Alla esimerkki:

Opettajat saattavat kokea työläänä opetuksen jalostamisen kielitaidottoman tai vammaisen opiskelijan tarpeisiin. Tällöin erityistarpeessa olevat opiskelijat joutuvat joskus selviytymään omillaan.

Tasapäästäminen, opettajista osa kieltäytyy systemaattisesti eriyttämästä. Lahjakkaat jäävät vaille mielekkäitä tehtäviä, heikompi piiskataan parempiin suorituksiin sanallisesti, ei opetusmenetelmiä muuttamalla. Opiskelijoiden itsetunto heikkenee ja he alkavat inhota ko. oppiainetta.

Tässä yhteydessä käsitellään myös kysymys syrjinnän ilmenemisestä oppilas- ja opiskelijahuollossa. Erikseen kysytyyn kohtaan saatiin vain muutama vastaus. Vaikka teemaa sivuttiin muissa yhteyksissä kehittämisen kohteena, varsinaista syrjintää ei sen osalta ole liiemmin havaittu. Annetuissa vastauksissa kiinnitettiin huomio siihen, että oppilashuoltopalvelu ei ole aina riittävää vammaisten nuorten kohdalla:

Ei saada aina riittävän laajaa moniammatillista oppilashuoltoa yksittäisen oppilaan kohdalla kasaan, kun kuntoutusvastuu kehitysvammaisen oppilaan suhteen voi olla jollain tekijällä, jota ei saada palaveriin ja esim. psykologi ei tule paikalle kun oppilaan pulma on jo tiedossa jne.

Lisäksi nostettiin esiin, että romanien koetaan ainakin paikoin saavan muita opiskelijoita huonompaa palvelua:

Romaneihin. Romanien on vaikeampi saada oikeanlaista apua. Tarvittavan avun laatua ei selvitetä yhtä hyvin kuin valtaväestön kohdalla.

2.4.2. Syrjintä työssäoppimisen ja työelämään tutustumisen yhteydessä opettajien ja opinto-ohjaajien näkemänä

Syrjintää työssäoppimisen (TOP) ja työelämään tutustumisen (TET) yhteydessä on havainnut vajaa viidennes kaikista vastaajista. Perusopetuksen vastaajista syrjintää (TETin yhteydessä) oli havainnut 16 prosenttia, ammatillisen koulutuksen vastaajista (TOPin yhteydessä) syrjintää oli havainnut 31 prosenttia vastaajista ja lukiokoulutuksen puolella vain 3,5 prosenttia.

Syrjinnän muotoja ja kohdistumista avattiin 59 avovastauksessa, joissa yli puolessa mainittiin erikseen, että syrjintä kohdistuu maahanmuuttajiin (N 31). Osassa vastauksista tuotiin esiin, että syrjintä kohdistuu erityisesti somalitaustaisia kohtaan. Romanit mainittiin erikseen viidenneksessä vastauksista (N 12) ja vammaiset nuoret neljässä vastauksessa. Uskonnollisiin vähemmistöihin viitattiin muutamassa vastauksessa lähinnä hunnun kautta. Yhdessä vastauksessa mainittiin erikseen lastenkotitaustaiset nuoret.

Yleisimpänä syrjinnän muotona oli se, ettei nuoria oteta lainkaan työelämään tutustumisjaksolle tai työssäoppimaan. Erikseen tuotiin esiin myös ennakkoluuloihin perustuvat säännöt, joita voidaan pitää jopa legiitiminä syrjinnän tapana. Syrjintänä nähtiin myös vähemmistöryhmien nuorille annetut erilaiset tehtävät ja tarkkailu työpaikoilla.

Kun varaa työssä oppimispaikkoja, kysytään, minkä niminen, jos nimi ulkomaalaistaustainen -> ei paikkaa

Nuori maahanmuuttaja kysyy paikkaa viidestä yrityksestä, eikä pääse niistä mihinkään, kun käy itse kysymässä. Kun opo yrittää soittaa nuorelle paikkaa, ja selittää tilannetta, niin paikkaa ei silti löydy. TET-jakso on suoritettu sitten kunnan työpajalla.

Romanitaustaiselle annetaan avustavia töitä, ei päästetä asiakaspalveluun tai ei edes oteta työssäoppimaan, vieraskielistä ei haluta työssäoppimaan.

Opiskelija ei saanut työssäoppimispaikkaa etnisestä taustastaan johtuen. Opiskelija oli erityisen positiivinen, iloinen, hyväkäytöksinen ja ammatilliselta taidoiltaan luokkatovereidensa tasolla.

Hunnutettujen muslimityttöjen sekä kansallispukuisten romanityttöjen on vaikeampi saada TOP-paikka.

Vastaajien mukaan syrjinnän seurauksena nuorten on vaikeampi saada TOP- tai TET-paikkoja ja työnantajat ovat jopa systemaattisesti kieltäytyneet ottamasta maahanmuuttajataustaisia tai romaneita. Siitä jatkumona opiskelijoiden opinnoissa edistyminen ja motivaatio kärsii. Vastauksissa mainittiin myös, että tilanne voi heijastua oppilaitokseen yleisemminkin jos asenteelliset työnantajat jäävät pois valikoimasta. Nuorten ulkopuolisuuden ja riittämättömyyden tunne kasvaa ja samalla myös kynnyks hakea töitä. Syrjintä voi johtaa myös koulutuksen keskeyttämiseen, syrjäytymiseen ja vaikeuttaa yhteiskuntaan kiinnittymistä. Samalla luonnollisesti opettajien ja opinto-ohjaajien työmäärä kasvaa.

2.4.3. Syrjinnän ilmeneminen oppimisen ja osaamisen arvioinnissa opettajien ja opinto-ohjaajien näkemänä

Reilu kymmenes vastanneista (12 %) oli havainnut syrjinnän merkkejä oppimisen ja osaamisen arvioinnissa. Kouluasteiden mukaan eroteltuna tällainen syrjintä on yleisintä peruskouluissa, joiden edustajista 15 prosenttia kertoo havainneensa syrjintää. Ammatillisten oppilaitosten vastaajista 12 prosenttia on havainnut syrjintää. Lukioiden vastaajista puolestaan vain kuusi prosenttia oli havainnut syrjintää arvioinnissa. Opettajien ja opinto-ohjaajien näkemyksissä ei ole olennaista eroa. 33 vastaajaa kuvasi huomaamaansa syrjintää avovastauksissa tarkemmin.

Opiskelujen ja koulutuksellisen pärjäämisen kannalta huolestuttavinta lienee se, että vähemmistöryhmien koetaan toisinaan joutuvan virheellisen arvioinnin kohteeksi. Arviointi voi olla liian tiukkaa tai sitten suorituksia katsotaan «läpi sormien». Molemmat tavat tuottavat valheellisen kuvan osaamista, eli opiskelijan todellinen osaaminen ja myös nuoren mielikuva osaamisestaan voi olla parempaa tai huonompaa kuin arviointi osoittaa. ”Läpi sormien” katsomisen ongelmana on lisäksi se, että siihen liittyy usein vahvat ennakoasenteet kyseisen opiskelijan koulutettavuudesta, tämä kohdistuu etenkin romaneihin. Suuri osa vastauksista liittyi siihen, että nuoren kielitaito vaikuttaa arvosanoihin. Muiden vähemmistöryhmien osalta tuli vähemmän kuvauksia. Seuraavassa on sitaatteja tällaisesta virheellisestä ja asenteellista arvioinnista:

Asenteellista arviointia, ei osaamisperusteista.

Romaanien opetus ja arvostelu annetaan mennä läpi sormien

Arvioidaan liian tiukasti tai löysästi, riippuen tilanteesta. Arvioidaan eri kriteerein kuin muita yleisopetuksen opiskelijoita, joka antaa väärän mielikuvan oppilaille osaamisestaan.

Opettaja antaa arvosanoja naamakertoimen mukaan. julkisesti biseksuaalinen opiskelija saa enemmän kritiikkiä. opiskelija saa huonompia arvosanoja kuin muut.

Romaneihin. Positiivista syrjintää. Romanian kohdalla vähempi työmäärä ja huonommat tulokset ovat riittäneet.

Maahanmuuttajien kohdalla korostuu myös se, että huono kielitaito vaikuttaa heikentävästi arviointiin. Nämä opiskelijat eivät pysty näyttämään parasta osaamistaan, koska huono kielitaito vaikeuttaa tehtävien ymmärtämistä ja myös niiden suorittamista. Maahanmuuttajien osalta toivotaan myös parempia mahdollisuuksia aiemman osaamisen tunnistavaan ja tunnustavaan arviointiin. Seuraavassa on sitaatteja maahanmuuttajien arvioinnin haasteista:

Arvosanat jäivät heikoiksi heikon suomen kielen taidon takia, vaikka näin ei saisi olla.

Vaikea arvioida, johtuuko maahan muuttajan heikko arvosana kielellisistä vaikeuksista vai todella osaamattomuudesta.

Kieliongelmiin alle kahliutuu osaamista

Kielitaidon puutteesta johtuen oppilas ei aina ymmärrä kokeiden ja muiden tehtävien tehtävänantoja. Tätä ongelmaa ei aina tunnisteta.

Ulkomaalaiset opinnot pitäisi tunnustaa paremmin sekä muualla hankitun osaaminen pitäisi saada näyttää.

Etenkin maahanmuuttajien kieliongelmiin takia arviointiin halutaan lisää vaihtoehtoisia arviointimahdollisuuksia. Vaihtoehdot ja joustavuus asettaa opiskelijat enemmän samalle viivalle. Maahanmuuttajien lisäksi monipuoliset vaihtoehdot tukevat myös muiden tukea tarvitsevien opiskelijoiden oppimista ja arviointia. Seuraavassa sitaatteja näistä toiveista:

Ei viitsitä miettiä, millä muulla tavalla kuin muiden kanssa samoilla kokeilla arvioitaisiin nuorta, joka ei juuri osaa suomea.

Ei osata huomioida erilaisia arvioinnin keinoja erilaisten oppijoiden suhteen

Maahanmuuttajien kielitaito haittaa kirjallisissa kokeissa suoristumista. Suullisia kokeita ei käytetä, vaikka niihin laki antaa mahdollisuuden.

Arvioinnissa voitaisiin joustaa enemmän ja antaa mahdollisuuksia näyttää osaamista muullakin tavalla kuin kirjallisella kokeella.

Arvioinnissa ei käytetä kaikkia keinoja tunnistaa osaaminen, kirjallinen tuotos liikaa korostettu jos opiskelijalla on ongelmia tässä esim. maahanmuuttajat ja vammaiset.

Edellä on kuvattu arvioinnin keskeisimpiä ja yleisimpiä ongelmakohtia ja haasteita. Näiden teemojen lisäksi kysely nostaa esiin yksittäisiä asioita, jotka kuvaavat arvioinnin ongelmakohtia monesta eri suunnasta:

Arviointi on usein enemmän lannistavaa kuin kannustavaa. Erityisen tuen tarpeessa olevan oppilaan arviointi ei ole suhteessa yleisiin arviointikriteereihin myöskään muissa oppiaineissa kuin tuetuissa.

Arvioidaan esim. ADHD oppilaan käyttäytymistä kun pitäisi arvioida jonkin oppiaineen osaamista.

Arviointiin vaikuttaa alentavasti, jos uskonnollisen vakaumuksen omaava ei osallistu tanssiin.

Kun vastaajien kommentteja lukee kouluasteiden mukaan eroteltuna, niin samat ongelmakohdat ja haasteet näkyvät kaikilla koulutusasteilla.

Huonon arvioinnin vaikutukset näkyvät luonnollisesti siinä, että opiskelija saa väärän kuvan osaamisestaan. Tämä puolestaan vaikuttaa opinnoissa etenemiseen ja itsetuntoon. Liian alhainen arvosana vaikuttaa latistavasti, liian hyvä arvosana luu muuten vaan virheellistä minäkuvaa. Molemmat vaihtoehdot vaikuttavat opiskelijan jatko-opintomahdollisuuksiin ja valintoihin. Seuraavissa sitaateissa vastaajat kuvaavat syrjintää tuottavan arvioinnin vaikutuksia:

Nuorille kasvaa epäaito kuva itsestään. he yrittävät kyllä, mutta esim. maahanmuuttajien arviot omasta osaamisestaan vääristyvät, kun saavat esim. kaseja yleisopetuksen äidinkielen tunnilla, missä natiivisuomea puhuvat saavat kutosia.

etenemisesteitä tulee -- arvioinnit eivät ole laadullisesti yhdenvertaisia

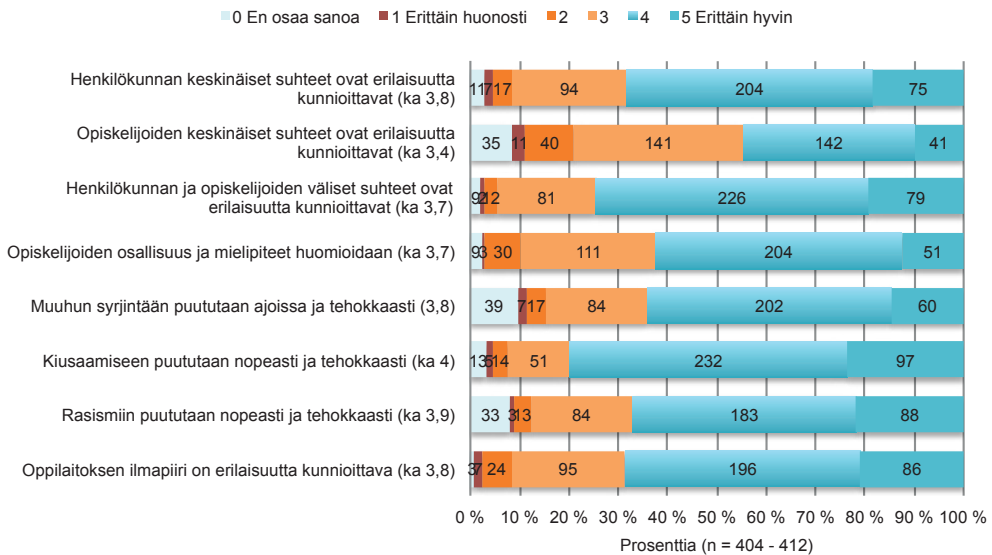
Maahanmuuttajataustaiset putoavat lukio-opinnoista. En pysty kuin ohjaamaan muualle, jos aineenopettajilla ei riitä ymmärrys ja jousto.

2.5. YHDENVERTAISUUDEN TOTEUTUMINEN OPPILAITOKSEN ILMAPIIRISSÄ JA JOHTAMISESSA OPETTAJIEN JA OPINTO-OHJAAJIEN NÄKEMÄNÄ

2.5.1. Yhdenvertaisuuden toteutuminen oppilaitoksen ilmapiirissä

Ilmapiirin kohdalla arvioiden keskiarvo on 3,80, eli lähes ”hyvän” tasolla. Oppilaitoksen ilmapiiriä pitää hyvänä 68 prosenttia vastaajista ja huonona 8 prosenttia. Heikoimpana erottuvat opiskelijoiden keskinäiset suhteet (45 % hyvä, 13 % huono). Lukioissa tilanne arvioidaan hieman paremmaksi kuin perusopetuksessa ja ammatillisessa koulutuksessa, etenkin opiskelijoiden keskinäisissä suhteissa. Koulusteiden välisissä eroissa näkyy mielenkiintoisesti se, että lukioissa ilmapiiri, opiskelijoiden osallisuus ja opiskelijoiden keskinäiset suhteet arvioidaan paremmiksi kuin muualla. Toisaalta kiusaamiseen ja rasismiin puuttumisessa eroja ei ole nähtävissä. Tämän voisi tulkita ilmentävän sitä, että peruskouluissa ja ammatillisissa oppilaitoksissa on täytynyt kehittää hyviä puuttumismenetelmiä syrjintään, koska ilmapiiri tukee yhdenvertaisuutta huonommin. Tämä tulee vielä vahvemmin esiin kun tarkastellaan pelkästään opettajien ja opojen ryhmässä. Henkilökunnan keskinäisten suhteiden toimivuudessa eri ole eroja koulutusasteilla.

Kehittämistarpeita tunnistettiin muun muassa tahallisen ja tahattoman rasismien ilmenemiseen puuttumisessa, koulutuksen ja erilaisten yhdenvertaisuutta edistävien mallien tarpeessa. Teemoja avataan erikseen tarkemmin alaluvussa, jossa kuvataan syrjinnän ilmenemistä muun muassa henkilöstön ja opiskelijoiden suhteissa. Tässä yhteydessä kuitenkin huomionarvoinen seikka on se, että oppilaskun-



Kuvio 11. Yhdenvertaisuuden toteutuminen oppilaitoksen ilmapiirissä

tatoiminta ja opiskelijoiden osallisuus mainittiin murto-osassa vastauksia selkeänä kehittämistarpeena.

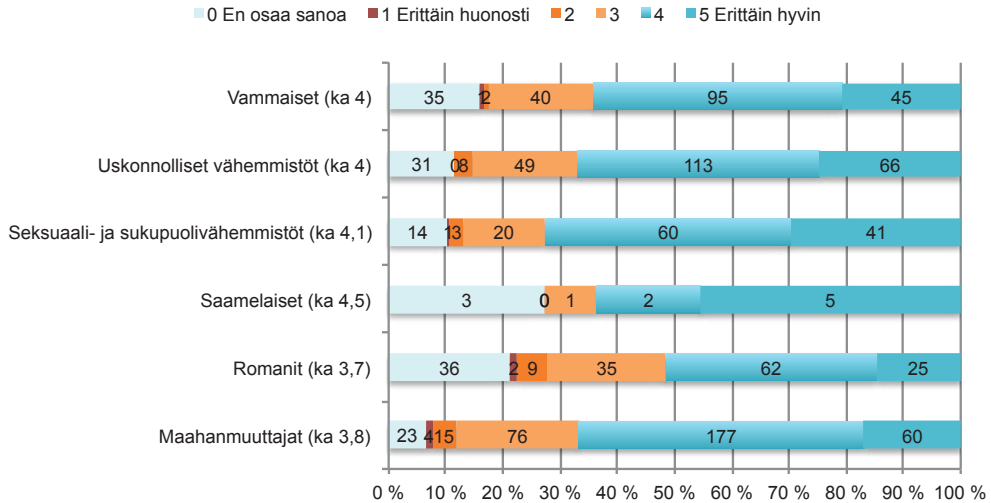
Tukioppilas- ja oppilaskuntatoiminnan virallistaminen ja paikka ops:ssa vaikkapa ohjetunnin nimellä.

opiskelijoiden osallisuutta vahvistettava vielä entisestäänkin

Oppilaskunnalla pitäisi olla suurempi merkitys. Osa opettajista kunnioittaa erilaisuutta, osa ei niinkään. Toiset haluaisivat valita esim. lukion opiskelijat tarkemmin. Oletuksena tuntuu olevan, ettei maahanmuuttaja pärjää lukiossa. Opettajat eivät uskalla puhua avoimesti erilaisesta perheestään kollegoille tai oppilaille. Osa oppilaista homottelee toisiaan, siihen puututaan, mutta se ei tahdo loppua. Kiroilua naista ja naisen häpyä halventavilla sanoilla kuulee myös liikaa. Rasismia on - etenkin venäläistäustaiset nuoret yrittävät peittää taustaansa kiusaamisen pelossa.

Niin kuin monessa muussakin kohtaa, mukana oli myös yksittäisiä vastauksia, joista ilmenee, että vastaajien näkemys yhdenvertaisuudesta voi olla moninainen:

On väärin, että mielenterveysongelmaiset (sekä oppilaat että opettajat) pääsevät kaikessa aina helpommalla kuin tavikset.



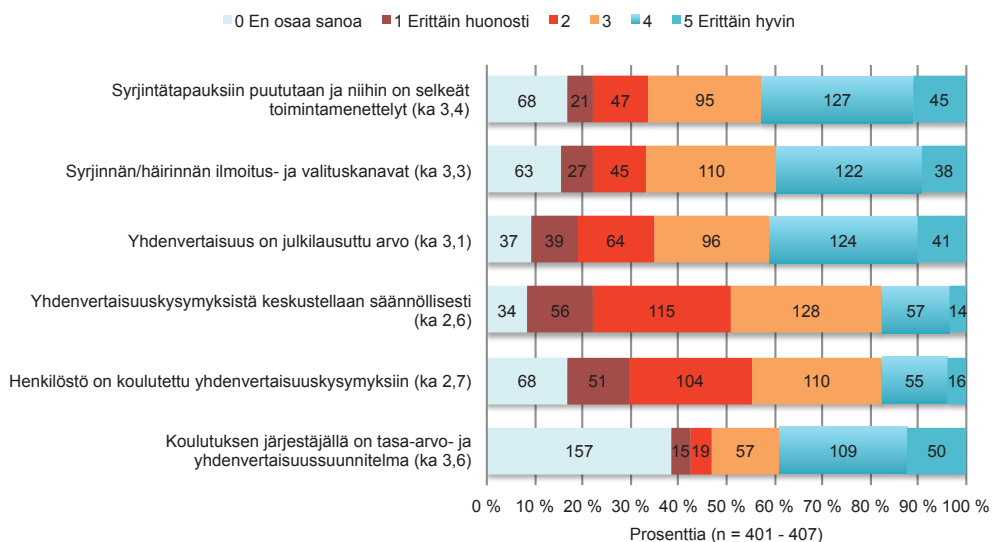
Kuvio 12. Yhdenvertaisuuden toteutuminen oppilaitoksen ilmapiirissä vähemmistöryhmittäin

Yhteenvetona kuviossa 12 on esitetty arvio oppilaitoksen ilmapiiristä vähemmistöryhmittäin. Vastajien näkemysten mukaan heikoimmassa asemassa ovat romanit ja maahanmuuttajataustaiset nuoret.

Seuraavassa luvussa avataan tarkemmin vastaajien näkemyksiä syrjinnän ilmeneisestä ilmapiirissä ja johtamisessa.

2.5.2 Yhdenvertaisuuden toteutuminen oppilaitoksen johtamisessa

Johtamiskäytäntöjen osalta annetaan kaikkein heikoin arvosana, keskiarvo on 3,1, eli lähellä ”ei hyvää eikä huonoa”. Heikoiten toteutuu se, miten yhdenvertaisuuskysymyksistä keskustellaan (18 % hyvin, 42 % huonosti) ja henkilöstön koulutus (18 % hyvin, 38 % huonosti). Opinto-ohjaajien arviot toteutumasta olivat tässäkin yhteydessä paremmat kuin opettajien, ja koulutusmuodoittain tarkasteltuna erot näkyvät vain opettajien vastauksissa. Ammatillisissa oppilaitoksissa arvioidaan tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmia olevan eniten, mutta myös syrjinnän ilmoitus- ja valituskanavat ovat selkeiden tiedossa. Lukioiden vastausten perusteella yhdenvertaisuusasioista keskustellaan ja se on myös julkilausuttu arvo, mutta syrjinnän ilmoitus- ja valituskanavat ovat huonoiten tiedossa. Vastauksista ei voi päätellä sitä, tunnistetaanko esimerkiksi lukioissa syrjintää, jolloin puuttumismalleja tai koulutusta ei asian tiimoilta ole myöskään tarjottu.



Kuvio 13. Yhdenvertaisuuden toteutuminen johtamisessa

Keskustelua, asian käsittelyä (arvot vs. todellisuus) ja vuorovaikutusta yhdenvertaisuusteemoista toivottiin 14 vastauksessa. Selkeämpiä toimintatapoja toivoi 16 vastaajaa. Teemaa toivottiin myös selkeämmin osaksi perehdyttämisen käytäntöjä (3) ja muutamassa vastauksessa tuotiin myös esiin, että johdon tulisi esimerkillään tukea yhdenvertaisuuden toteutumista.

Pitäisi olla enemmän keskustelua asiasta ja yhteiset toimintatavat. Syrjintästä kyllä on, mutta nyt sitä ei tiedosteta tarpeeksi.

Toimintamallien kehittämiskohteet liittyivät ilmoitus- ja valituskanaviin ja puuttumiseen, suunnitelmien tekemiseen, jalkauttamiseen tai toimenpiteiden loppuun saakka viemiseen.

Ilmoitus- ja valituskanavat selkeämmiksi + puuttumiseen tarkempi 'polku'

Kiva-tiimin tekemän huomioid vältävä johdonkin tasolla loppuun asti, ratkaisemattomat avoimet kysymykset jäävät välillä vaille vastausta, jolloin koko kiva-tiimin työ nollautuu.

Monikulttuurisuuden ja yhdenvertaisuuden toimintaohjeen päivittäminen.

Oppilaitosten omat innovaatiot tälläkin osa-alueella toimivat parhaiten. Ylhäältäpäin tuleva toimintaohjeistus on muokattava ja myllytettävä oppilaitoksen tekijöiden kanssa, oppilaat ja opettajat.

Osa opettajista elää vanhan opetuskulttuurin mukaista aikaa. Tämä on haaste muille opettajille ja eriarvoistaa opiskelijoita. Johto ei riittävän painokkaasti tue uusien käytänteiden sisäänajoa, koska vastassa vahvoja 'vanhoja' persoonia.

Perusopetuslaki sanoo yhtä, tukiviidakko toista ja oppilashuoltolaki kolmatta. Selvyys helpottaisi tässä?

Myös koulutusorganisaatioiden erilaisiin käytäntöihin ja kunnan tasolla tehtäviin suunnitelmiin viitattiin:

Isossa koulutusorganisaatiossa on hankala toimia yhtenäisesti, opetusaloiilla paljon eroavuuksia ko. kysymyksissä. Toivoisin, että johto myös laatisi selkeät käytänteet liittyen sora-lakiin.

Kuntatasolla tehdään eriyttäviä toimenpiteitä (mm. painotusluokat). Tämä on hiljaisesti hyväksyttyä toimintaa.

Muissa maininnoissa toivottiin muun muassa, että tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmat otettaisiin opettajakokouksen aiheeksi. Osa vastaajista kommentoi tässä yhteydessä yleistä tyytymättömyyttä yhdenvertaisuusteeman esillä pitämiseen.

Yhdenvertaisuus ei ole (lukio)oppilaitoksen johdon arvoissa kovin korkealla. Enemmän painavat mitattavat oppimistulokset ja niihin kannustaminen, yksilöllisistä eroista viis.

2.5.2.1 Syrjinnän esiintyminen henkilökunnan ja opiskelijoiden välillä

Noin joka kymmenes vastanneista (11 %) oli havainnut syrjinnän merkkejä henkilökunnan ja opiskelijoiden välillä. Kouluasteiden mukaan eroteltuna tällainen syrjintä on yleisintä ammatillisissa oppilaitoksissa, joiden edustajista 18 prosenttia kertoo havainneensa syrjintää. Peruskouluissa (9 %) ja lukioissa (5 %) tämänkaltaisen syrjintä on kyselyn perusteella vähäisempää. Opettajien ja opinto-ohjaajien

näkemyksissä ei ole olennaista eroa. Kyselyn avovastausten perusteella syrjintä on myös molemminpuolista; henkilökunnan koetaan paikoin syrjivän opiskelijoita ja opiskelijoiden koetaan toisinaan kohtelevan henkilökuntaa syrjivällä tai häiritsevällä tavalla.

Tässäkin yhteydessä on nostettava esille piilossa olevan rasismien olemassa olo: henkilökunnan asenteet välittyvät opiskelijoille ilman että niistä erityisesti puhutaan. Toisaalta vastaukset ilmentävät myös selkeää, julkista, rasismia ja siihen liittyviä ennakkoluuloja. Seuraavat sitaatit kuvaavat tällaisia syrjinnän muotoja:

Rasistiset asenteet välittyvät opiskelijalle, vaikka opettaja ei sanoisi äänen mitään, viesti menee perille muutenkin. Varsinkin afrikkalaistaustaisilla on haastetta tulla kohdelluksi asianmukaisesti.

Maahanmuuttajaopiskelijoiden ja romaanien poissaolojen syitä on epäilty.

Henkilökunta puhuu paha uskonnollisen lahkoon jäsenistä (oppilaista), vaikka asialla ei ole mitään tekemistä uskonnon kanssa.

Henkilökunnalla saattaa olla vahvoja ennakkokäsityksiä esimerkiksi tietyn perheen lapsista, kaikki leimataan yhden vaikean oppilaan vuoksi. Samanlainen ennako-oletus on monilla maahanmuuttajia kohtaan: ei haluta eikä voida vaihtaa entisiä käytänteitä uusissa tilanteissa (esimerkiksi tulkkipalveluiden käyttäminen).

Henkilökunnan taholta tulevan syrjinnän muodoiksi voidaan lukea myös sellaiset asiat, jotka johtavat opiskelijan erilaiseen kohteluun. Tähän liittyen mainitaan muun muassa opiskelijoille kuuluvan tuen epääminen, herkempi puuttumiskynnys ja vähäisemmät vaatimukset. Seuraavat sitaatit kuvaavat näitä syrjinnän muotoja:

Esim. annetaan olla ilman asiaankuuluvaa tukea taustan takia.

Herkempänä puuttumisena konfliktitilanteissa.

Ennakkoluulot tiettyä ryhmää kohtaan - ei anneta mahdollisuutta oppia ja näyttää osaamista annetaan vain aputoita ja helppoja töitä, ei haasteita, ei ohjata haasteellisiin työssäoppimapaikkoihin, joissa oppimista eniten tapahtuisi vaan jätetään jopa vain kouluun tekemään ko. jakso, vaikka se antaisi huomattavasti enemmän työpaikalla (myös integroituminen yhteis-

kuntaan tapahtuisi paremmin ja opiskelija itse näkisi mitä osaamista vielä tarvitsee ja työelämä vaatii, jotta voisi työllistyä. Mitätöintiä ja aliarviointia, vähättelyä.

Kyselyyn vastanneet kuvaavat myös sitä, kuinka opiskelijat kohtelevat henkilökuntaa syrjivällä tavalla. Tähän kuuluu nimittelyä ja rasististen kommenttien huute-
lua. Seuraavissa sitaateissa on esimerkkejä tästä teemasta perusopetuksen puolelta:

Oppilaat kohtelevat eri kulttuurista tulevaa henkilökunnan edustajaa huonosti, huutelevat rasistisia kommentteja.

Somalitaustaiset haukkuvat opettajia rasisteiksi aina kun on tilaisuus. Pilkkavat myös opettajia, etenkin naisia.

Henkilökunnan ja opiskelijoiden välisen syrjinnän vaikutukset ulottuvat moneen suuntaan. Ensinnäkin kyse on tietysti siitä, että syrjimine heikentää oppilaitoksen ilmapiiriä ja vaikuttaa kielteisesti työssä ja opinnoissa jaksamiseen. Syrjimine vaikuttaa tässäkin muodossaan itsetuntoon ja johtaa luottamuspuolaan osapuolten kesken. Epäluottamus heijastuu taas suoraan opiskelutilanteisiin, kuten seuraava perusopetuksen puolen sitaatti kertoo:

Opettaminen on vaikeaa, jos oppilaat ja opettaja eivät voi luoda hyvä vuorovaikutussuhdetta keskinäisten erimielisyyksien vuoksi.

Merkillepantavaa on siis se, että etenkin henkilökunnan taholta tuleva syrjintä vaikuttaa myös opiskelijoiden oppimiseen ja tutkinnon suorittamiseen. Kommenttien perusteella syrjintä johtaa esimerkiksi siihen, että opiskelijat eivät saa riittävästi tukea ja ohjausta tai siihen, että vähemmistöön kuuluvien suorituksia arvioidaan eri tavalla kuin muiden opiskelijoiden. Tahaton tai tahallinen huomiotta jättäminen johtaa myös siihen, että opiskelijalle ei järjesty oman oppimistyylin mukaista opetusta. Seuraavat sitaatit kuvaavat näitä syrjinnän vaikutuksia:

Erilaiset oppimistyyli jää huomioimatta, tukea ja ohjausta ei saa riittävästi.

Arvosana voi tietyn etnisen taustan omaavalla jäädä heikoksi tai opettaja ei vaivaudu tukemaan riittävästi opinnoissa.

Avovastausten perusteella on vaikea sanoa tämänkaltaisen syrjinnän ja siihen liittyvien vaikutusten yleisyydestä. Henkilökunnan ja opiskelijoiden välinen syrjintä näyttäisi myös olevan samankaltaista kaikilla kouluasteilla. Olennaista on kuitenkin se, että henkilökunnan taholta tulevan syrjinnän koetaan vaikeuttavan opiskelijan opinnoissa etenemistä.

2.5.2.2. Syrjinnän esiintyminen henkilökunnan keskinäisissä suhteissa

Kyselyyn vastanneista 13 prosenttia oli havainnut syrjinnän merkkejä henkilökunnan keskinäisissä suhteissa. Kyselyn perusteella tämä näyttäisi olevan aavistuksen yleisempää lukioissa, joiden vastaajista 15 prosenttia oli havainnut syrjintää. Peruskouluissa ja ammatillisissa oppilaitoksissa osuudet olivat 12-13 prosentin tienoilla. Ammattiryhmittäin katsottuna tämä kokemus on yleisempää opinto-ohjajille (16 %), sen sijaan opettajista kahdeksan prosenttia oli havainnut syrjintää henkilökunnan keskinäisissä suhteissa.

Henkilökunnan keskinäisissä suhteissa esiintyvän syrjinnän kohdalla näkyy erittäin hyvin se, että syrjintä ja eriarvoistava kohtelu voi perustua lähes mihin tahansa. Halutessaan ”kaikki voivat syrjiä ja kiusata kaikkia”, eli jos erilaisuutta ja eriarvoisuutta halutaan nähdä, siihen löytyy aina syy. Kyse ei ole lähestulkoon aina vähemmistöjen ja valtaväestön ristiriidoista vaan enemmänkin siitä, että henkilökunta luo itse erilaisia vähemmistöjä ja määrittelee tätä kautta normaalin rajoja. Avovastaukset kertovat myös siitä, että lähes kaikki työpaikkakiusaamisen muodot ovat esillä myös oppilaitoksissa. Ilmiön yleisyydestä ei kuitenkaan voi sanoa mitään.

Vähemmistöryhmiin kohdistuvan syrjinnän kohteeksi näyttäisi kyselyn perusteella joutuvan esimerkiksi uskonnollisen vakaumuksen ja seksuaalisten taipumusten takia. Nämä vähemmistöryhmät nousevat ainakin avovastauksissa selkeimmin esiin. Seuraavat sitaatit ilmentävät ryhmien kokemaa syrjintää:

Rehtori sanoi opettajalle, että hän ei voi olla opettaja ja edustaa valtaväestöstä poikkeavaa uskontoa. Kyse oli omantunnon kysymyksestä.

En koe voivani kertoa täysin avoimesti näkemyksistäni, ja niihin myös suhtaudutaan nihkeästi, jos ne poikkeavat kristinukon ”totuuksista”. En myöskään voi avoimesti kertoa biseksuaalisuudestani.

Uskonnollisten vähemmistöjen edustajat pakotetaan osallistumaan juma-lanpalveluksiin ja ev.-lut-seurakunnan järjestämiin aamunavauksiin.

Seksuaalivähemmistöille erityisesti homoseksuaaleille naureskelua yleisellä tasolla.

Puheet eivät aina kestäisi tulla kuulluiksi. Juorut ja väärät viestit ohittavat toden esim. uskonnollisten ryhmien ja seksuaaliväh. kohdalla

Uskonnollinen vähemmistö; on sanottu ettei voi olla opettaja ja edustaa tiettyä uks.vähemmistöä. Kyse ei ollut työpaikalla tapahtuvasta palveluksesta tms., vaan vakaumuksen vastaisesta työtehtävästä

Myös maahanmuuttajiin kohdistuvaa syrjintää esiintyy, mutta uskonto ja seksuaalisuus nousevat selkeimmin esiin. Vastauksista voi päätellä myös sen, että syrjinnässä on monenlaisia eri muotoja. Äärimmillään kyse on siitä, että henkilö ei ”voi toimia ammatissaan”. Muita syrjinnän muotoja ovat toimintoihin pakottaminen sekä vaikenemisen ja syrjivän vuorovaikutuksen kulttuuri. Syrjivän vuorovaikutuksen kulttuurilla tarkoitetaan sitä, että henkilö ei voi kertoa avoimesti näkemyksistään, vähemmistöille ei puhuta tai sitten puhutaan juorujen, kuiskuttelun tai ohittamisen keinoin.

Henkilökunnan keskinäisissä suhteissa esiintyvä syrjintää vaikuttaa monella tavalla. Tyypillisiä seurauksia ovat esimerkiksi työuupumus, luottamuksen puute ja heikko työilmapiiri. Äärimmillään syrjintä johtaa työpaikan vaihtoon. Syrjintä vaikuttaa myös työn toteuttamiseen ja tuo haasteita työn organisoinnille. Yleisimmin syrjintä vaikuttaa yhteisöllisyyden ja vuorovaikutuksen heikentymiseen. Seuraavat sitaattit ilmentävät näitä vaikutuksia:

Ei pysty luottamaan työkaveriin. Ei uskalla kertoa omasta vakaumuksesta, jos kuulee opettajien jo valmiiksi puhuvan pahaa kyseisestä ryhmästä. Syrjintää tapahtuu myös esim. viranhaltijan ja tuntiopettajan välillä, jolloin tuntiopettaja laitetaan eri asemaan. Se laskee työmotivaatiota.

Monet tekevät työnsä ”laput silmillä”. Halutaan tehdä oma työ hyvin, mutta yhteistyö on vaikeaa, jopa vastenmielistä.

Koulutuksen ja oppimisen kannalta on olennaista huomata se, että henkilökunnan keskinäiset suhteet heijastuvat myös opiskelijoille ja vaikuttavat siten opetukseen:

Huono työilmapiiri, työssä jaksaminen, näkyy myös luokassa opiskelijoille.

2.5.2.3. Syrjinnän esiintyminen opiskelijoiden välillä

Kyselyn perusteella syrjinnän yleisin ilmenemistapa on opiskelijoiden keskinäisissä suhteissa tapahtuva syrjintä. Puolet kyselyyn vastanneista oli nähnyt syrjintää opiskelijoiden välillä. Tämä vaikuttaisi olevan kaikkein yleisintä peruskouluissa (59 %). Ammatillisten oppilaitosten vastaajista 51 prosenttia mainitsi nähneensä tällaista syrjintää, lukiodien edustajista selvästi vähemmän (29 %). Kyselyn perusteella vaikuttaa siltä, että opettajat (53 %) havaitsevat tämän syrjinnän herkemmin kuin opinto-ohjaajat (44 %).

Myös opiskelijoiden keskinäisissä suhteissa näkyy, että syrjintä voi perustua lähes mihin tahansa ja ”kaikki syrjivät toisiaan”. Valtaväestö löytää aina vähemmistöjä syrjittäviksi tai luo niitä itse. Myös vähemmistöjen koetaan syrjivän valtaväestöä. Kaiken muun ohella kyselyyn vastanneet kuvaavat sitä, kuinka vähemmistöt käyvät syrjivää valtataistelua myös keskenään.

Vähemmistöryhmien osalta voidaan varovasti sanoa, että maahanmuuttajataustaisiin opiskelijoihin kohdistuva syrjintä on suhteellisen yleistä ja ehkä myös tyypillisintä. Toisaalta vastaajista myös suurempi osa opetti tai ohjasi maahanmuuttajataustaisia nuoria kuin muita vähemmistöryhmiä. Maahanmuuttajat erottuvat kielen ja ulkonäön perusteella. On syytä muistaa, että kieli ja ulkonäkö ovat nuorten keskuudessa sosiaalisuuteen liittäviä tai siitä syrjäyttäviä ominaisuuksia. Esimerkiksi kielen ja ”puheen” merkitys näkyy siinä, kuinka myös hiljaiset opiskelijat joutuvat herkästi syrjinnän kohteeksi. Vastaavasti hyvät puheenlahjat, slangin tunteminen ja äänekkyydet ovat ominaisuuksia, jotka on tyypillisesti liitetty sosiaalisiin menestyjiin. Seuraavat sitaatit kuvaavat maahanmuuttajien kohtaamaa syrjintää:

Maahanmuuttajataustaiset, hiljattain maahan tulleet nuoret eivät saa kunnolla ystäviä suomalaisista, ja varsinkin hiljaisemmille naureskellaan.

Opiskelijoiden kohdalla syrjintä liittyy lähinnä huonoon kielitaitoon. Tämän vuoksi ei välttämättä haluta tehdä niin paljon yhteistyötä kouluasioissa, koska työmäärä on kantaväestöllä aina suurempi.

Maahanmuuttajat ovat koulun alinta kastia.

Kun kommunikaatiokieltä ei kunnollista ole, niin silloin oppilaat voivat jättää oppilaan yksin. Myös tällaisiin oppilaita kohtaan voi helposti tulla asenne, että hän ei ymmärrä mitään, joten hänelle voi sanoa mitä tahansa.

Mitä paremmin kieltä osaa tai jos samalla luokalla on samaan kieliryhmään kuuluvia oppilaita, niin sitä helpommin menee asiat.

Ikäviä, muslimeihin liittyviä vessakirjoituksia.

Myös seksuaaliseen suuntautumiseen nouseva syrjintä nousee avovastauksissa esiin. Varovasti voi sanoa, että tämä näkyy etenkin peruskouluissa opiskelevilla nuorilla. Tässä iässä seksuaalisuus ja sen mahdolliset poikkeavuudet ovat muutenkin vahvasti mielessä ja syrjivää käyttäytymistä (esim. huutelua, nimittelyä) harastetaan ikään kuin varmuuden vuoksi myös ”normaalien” ikätoverien suuntaan. Tässä näkyy ehkä kaikkein selkeimmin se, kuinka syrjinnällä rakennetaan myös omaa normaalisuutta. Seuraavat sitaatit ilmentävät seksuaaliseen suuntautumiseen kohdistuvaa syrjintää:

Oppilaat on pääasiassa kasvatettu kristillisiksi ja heteronormatiivisiksi. Tämä näkyy heidän asenteissaan, esimerkiksi joidenkin haukkumisena homoiksi

Perinteisiä sukupuolirooleja rikkovien poikien kiusaamista sanallisesti ja kepposin.

Uskonnollisiin vähemmistöihin kohdistuva syrjintä on osin samanlaista kuin maa-hanmuuttajien ja sukupuolivähemmistöjen kohtaama. Tässä ryhmässä näkyy lisäksi se, kuinka syrjintä voi perustua näiden ryhmien erilaiseen kohteluun ja toisaalta uskonnollisten ryhmien omien arvojen esiintuomiseen. Uskonnon takia voidaan saada vapautuksia esimerkiksi aamunavauksista ja uskonnolliset vähemmistöt tuovat usein oman kulttuurinsa arvot ja säännöt vahvasti ja ylpeästi esiin. Seuraavat vastaukset kuvaavat uskuntoon liittyvää syrjintää:

lestadiolaisia kutsutaan 'lesoiksi' ja valitetaan kun he saavat poikkeusjärjestelyä tai kyseenalaistetaan, miksi heille pitää järjestää jotain muuta esim. elokuvan tai tanssin ajaksi.

Opiskelijoiden ärsyntyminen joissakin tilanteissa kun vahvasti uskonnollinen ihminen pohjaa asioita omasta arvomaailmasta lähtien.

Myös romanit ja vammaiset nuoret joutuvat syrjityiksi oman erilaisuutensa takia oppilaiden taholta.

Syrjintä on kohdistunut lievästi kehitysvammaiseen oppilaaseen. Oppilaan takana on 'matkittu' liikehdintää ja naureskeltu kädenasennoille, käsiliik- keille ja epänormaalitylle tavalle kävellä.

Kehitysvammaisiin oppilaisiin välituntisin syrjintää ja joskus kommentoin- tia, jopa suoranaista haukkumista. Oppilaiden väliset suhteet kärsivät ja oppilas oireilee psykofyysisesti.

Romaneihin. Välttelyä, varkaustapauksissa on väitetty romanien olevan syyllisiä.

Saamelaiden osalta aineistossa ei noussut yhtään eritysmainintaa. Saamelaita opettavia tai ohjaavia oli myös erittäin pieni määrä vastaajista.

Syrjinnän ilmenemismuodot ovat myös moninaiset ja kaikki keinot näyttävän ole- van käytössä. Syrjintä on nimittelyä, ulkopuolelle jättämistä, pilkkaamista, matki- mista, fyysistä kiusaamista ja mitä mielikuvituksellisinta elämän hankaloittamista. Vähemmistöryhmien kohtaaman syrjinnän lisäksi on kuitenkin syytä korostaa, että syrjintä ja eriarvoistaminen voi kohdistua mihin tahansa (ulkonäköön, puhetapaan, mopoon tai mopottomuuteen, rikkauteen tai köyhyyteen jne.) Kuten henkilökun- nan keskinäisissä suhteissa, myös opiskelijoiden välillä saattaa olla kyse siitä, että vähemmistöjen kohtaama syrjintä on heijastumaa yleisestä suvaitsemattomuudes- ta ja tarpeesta löytyy joku erilainen ja alistettava.

Opiskelijoiden keskinäisen syrjinnän vaikutukset ovat tavallaan itsestään selviä. Syrjinnän nähdään vaikuttavan prosessimaisesti, jossa itsetunnon lasku, ulkopuo- lisuus ja ahdistus johtaa huonoon koulumenestykseen ja sitä kautta koulutukselli- seen syrjäytymiseen. Henkisenä vaikutuksena on usein vain huono kokemus, ettei voi olla "sitä mitä on". Opiskelijat joutuvat olemaan monenlaisissa kaapeissa ja kärsivät omasta erilaisuudestaan.

Konkreettisimpina vaikutuksina voidaan mainita, että maahanmuuttajien kohdal- la syrjintä johtaa herkästi siihen, että tarpeellinen kielitaito jää kehittymättä ja kielitaidon heikkous vaikuttaa taas moneen muuhun asiaan. Maahanmuuttajat klikkiytyvät usein omiin ryhmiinsä joko syrjinnän tai oman tahtonsa takia. Syrjin- tä vaikuttaa myös opetuksen toteuttamiseen ja heijastuu kaikkien opiskelijoiden oppimiseen esimerkiksi ryhmätöiden vaikeutumisen tai huonon ilmapiirin kautta. Vastaajat kuvaavat myös sitä, kuinka syrjityt opiskelijat joutuvat toisinaan etäope- tukseen tai jopa muuttamaan paikkakunnalta.

Seuraavat sitaatit kuvaavat opiskelijoiden keskinäisen syrjinnän vaikutuksia:

Maahanmuuttajat eivät opi suomen kieltä, kun heillä ei ole suomalaisia kavereita

Ryhmäytyminen ja yhteistyö häiriintyy, ammatillinen kehittyminen eriarvoistuu.

Ilmapiiri ryhmissä voi olla jännittynyt eikä riittävän avointa - oppiminen, toiminta & tekeminen vaikeutuvat.

Homopojat muuttavat isompaan kaupunkiin opiskelemaan.

Aiemmin eräs opiskelija joutui suorittamaan viimeiset opintonsa 'etänä', kun häntä oli ilmeisesti kiusattu ja syrjitty koko opiskeluajan.

Ryhmähenki huononee ja tämä taas vaikuttaa oppimiseen kaikkien osalta.

Oppilas voi erakoitua ja lopettaa opiskelun.

Avovastausten perusteella ei voi kertoa paljoakaan kouluasteiden välisistä eroista eikä myöskään syrjinnän yleisyydestä. Kaikki syrjinnän muodot esiintyvät niin peruskouluissa, ammatillisissa oppilaitoksissa kuin lukioissakin. Lukioissa opiskelijoiden keskinäinen syrjintä on ehkä vähäisempää kuin muualla, tai sitten syrjintä on hienovaraisempaa ja huomaamattomampaa. Muutenkin voi miettiä sitä, kertooko kyselyn tulos ”puolet vastanneista oli havainnut syrjinnän esiintymistä opiskelijoiden välillä” syrjinnän yleisyydestä, harvinaisuudesta vai näkyvyydestä.

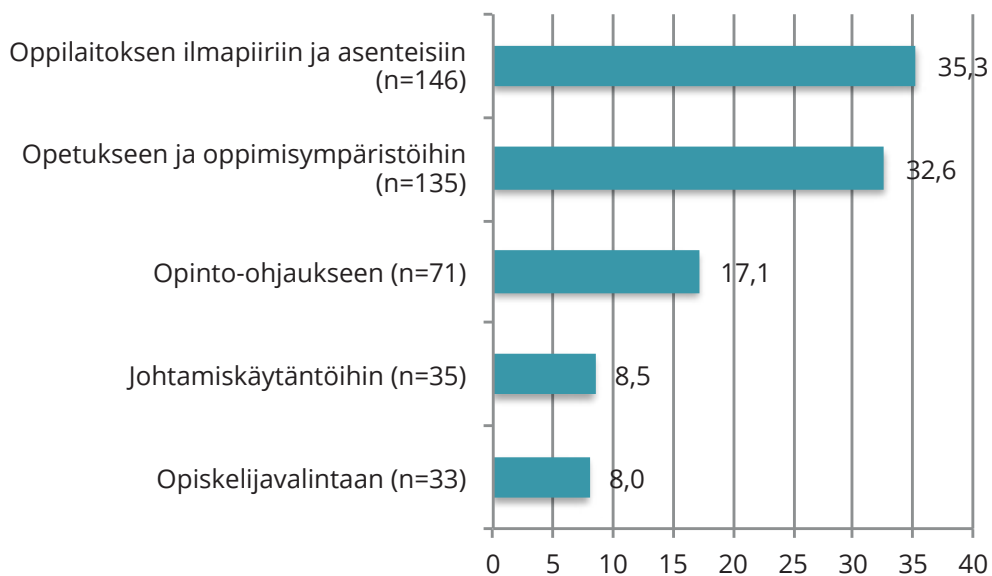
2.6. YHDENVERTAISUUTTA EDISTÄVÄT KÄYTÄNNÖT OPETTAJIEN JA OPINTO-OHJAAJIEN MUKAAN

Opettajille ja opinto-ohjaajille lähetetyssä kyselyssä selvitettiin myös sitä, mihin teemoihin oppilaitoksessa on kehitetty yhdenvertaisuutta edistäviä käytäntöjä.

Yhteensä 246 vastaajaa on maininnut jonkin käytännön (59 prosenttia kaikista vastaajista). Kuvasta 14 nähdään kehittämisen kohteet.

Yleisimmät käytännöt liittyvät oppilaitoksen ilmapiiriin ja asenteiden muuttamiseen, runsas kolmannes kyselyyn vastanneista (35 %) on maininnut tähän liittyviä käytäntöjä. Myös opetukseen ja oppimisympäristöihin liittyvät käytännöt ovat suhteellisen yleisiä. Johtamiskäytäntöihin ja opiskelijavalintaan liittyvät käytännöt ovat kyselyn perusteella melko harvinaisia, 8-9 prosenttia on maininnut näihin liittyviä käytäntöjä.

Kouluasteiden mukaisesti tarkasteltuna, oppilaitoksen ilmapiiriin ja asenteisiin liittyvien käytäntöjen kehittäminen on muita yleisempää peruskouluissa. Toisen asteen koulutuksen osalta ammatillisten oppilaitosten vastaajista 14 prosenttia kertoi opiskelijavalintaan liittyvistä hyvistä käytännöistä, lukioiden vastaajista vain 4 prosenttia. Ammatillisissa oppilaitoksissa on kehitetty selvästi muita yleis-



Kuvio 14. Vastaajien tunnistamat yhdenvertaisuutta edistävät hyvät käytännöt (%)

simmin myös opinto-ohjaukseen liittyviä käytäntöjä. Seuraavaksi tarkastellaan sitä, millaisia käytäntöjä oppilaitoksissa on kehitetty.

2.6.1. Opiskelijavalintaan liittyvät yhdenvertaisuutta edistävät hyvät käytännöt

Kahdeksan prosenttia vastaajista tunnisti opiskelijavalintaan liittyviä hyviä käytäntöjä. Kohtaan saatiin 15 avovastausta. Taulukkoon 4 on koottu opiskelijavalintaan liittyviä hyviä käytäntöjä kouluasteiden mukaan eroteltuna.

Taulukko 4. Opiskelijavalintaan liittyviä käytäntöjä

Perusopetus
<ul style="list-style-type: none">- Kokeilujaksolla, tutustumisilla- Avoin tiedottaminen.- Clil-luokka, johon englantia taitavat maahanmuuttajat sijoitetaan.- Ennakoivat välineet, siirtotiedot, hyvät suhteet perheisiin.
Ammatillinen oppilaitos
<ul style="list-style-type: none">- Kielikokeet mietitty alalle kohdentaen, valintakoetta on selkeytetty, opettajat mukana.- Opiskelijavalinnassa pyritään täyteen neutraaliuteen.- Yhtenäiset kokeet jotka eivät ole henkilösidonaisia- Maahanmuuttajilla mahdollisuus hakea englanninkieliseen koulutukseen- Harkinnanvaraisesta hausta 11/17 hakijaa otettiin opiskelemaan- Ketään ei karsita, yhdessä sovitaan esimerkiksi, että opiskelija parantaa kielitaitoaan ennen opintojen alkua (huom. aikuiskoulutuksessa)
Lukio
<ul style="list-style-type: none">- Selkeät valintakriteerit, jotka on mietitty siltä kantilta, että ne toteuttavat yhdenvertaisuutta.- Opintopolku, tasapuolinen informointi kaikille hakijoille

Opiskelijavalintaan liittyviä käytäntöjä on mainittu suhteellisen vähän. Käytännöissä näkyy kuitenkin se, että usein on kysymys vaan yleisen asenteen ja toimintaperiaatteen muuttamisesta (“opiskelijavalinnassa pyritään täyteen neutraalisuuteen”). Osa käytännöistä perustuu alojen ja vaihtoehtojen tunnetuksi tekemiseen ja valintaa tuetaan (tasapuolisella) tiedottamisella ja esimerkiksi erilaisilla tutustumisilla ja kokeilujaksolla. Oppilaitoksissa on luotu myös konkreettisia käytäntöjä esimerkiksi kieli- ja valintakokeiden kehittämiseen.

2.6.2. Opinto-ohjaukseen liittyvät hyvät käytännöt

Kaikista vastaajista 17 prosenttia (71 vastaajaa) tunnisti hyviä käytäntöjä oppilaan- ja opinto-ohjaukseen, ja 33 avasi käytäntöjä avovastauksissa. Taulukkoon 5 on koottu opinto-ohjaukseen liittyviä hyviä käytäntöjä kouluasteiden mukaan eroteltuna.

Taulukko 5. Opinto-ohjaukseen liittyviä käytäntöjä

Perusopetus
<ul style="list-style-type: none"> - Oppilaat pääsevät henkilökohtaisille tutustumiskäynneille oppilaitoksiin omien tarpeiden mukaan. - Opinto-ohjaus ja tuki kaikkien saatavilla ja riittävästi henkilökohtaista ohjausaikaa. - HOJKS, yksilölliset reitityksen jatko-opintoihin / asumiseen. - Määritetty yksilöllisen ohjauksen minimimäärä, luokkamuotoisessa ohjauksessa nostettu esiin erilaisuus ja jokaisen omat vahvuudet, kiinnitetty erityistä huomiota tasa-arvoon (Lapin letkan materiaali). - Keskustelua arvoista ja 'oikeudenmukaisuudesta, empatiasta yms. - Tuetaan syrjityn oppilaan kommentteja, kannustetaan hänen ilmaisemaansa kiinnostusta oppitunneilla. - Kohtaamisen taidot (opo useamman psykoterapiamuodon psykot ja ryhmäpsyk.kouluttaja). - Erityisoppilaille erilaisia oppimispolkuja jatko-opintoihin. - Ryhmäyttämisleirit - Asiaa on käsitelty opon oppitunneilla
Ammatillinen oppilaitos
<ul style="list-style-type: none"> - Yhtenäinen lomakkeisto ja toimintasuunnitelma, teeman käsittely oppitunneilla, pelisääntöjen luonti yhteisesti sitouttaa kaikki. - Opiskeluvalmentajat ja ammatillinen ohjaaja tarjoavat erilaisia tukimuotoja mm. maahanmuuttajataustaisille ja luki- ongelmallisille. - Ohjaus on kaikille avointa, saatavilla myös netissä, tehostettua niille joilla kielellisiä tai oppimisen esteitä. - Kehitetty maahanmuuttajien osaamisen tunnustamista. - Keskitetty yhdelle opinto-ohjaajalle ja tutkintovastaavalle. Asiaa ei hoida monia eri toimijoita. - Eettiset periaatteet ja niiden korostaminen, yhtenäiset toimet kaikille.
Lukio
<ul style="list-style-type: none"> - Erityisen tuen pedagoginen suunnitelma - Ohjausta on räätälöity henkilökohtaisesti kunkin tarpeen mukaan, kielitaidon kehittymistä esim. seurataan ja siihen kannustetaan. - Nenäpäivän osallisuutta lisäävät mahdollisuudet ja tutor-toiminnassa ja tutorien valinnassa. Ohjauksessa kaikkia autetaan aina opiskelijan lähtökohdista käsin ei Suomen valtion tai kaupungin tuloksellisuuden mukaan esim.

Taulukkoon on koottu sellaisia vastauksia, jossa asiaa kuvataan edes hieman konkreettisella tasolla. Useat vastaajat korostavat sellaisia yleisiä periaatteita, kuten ohjauksen saatavuus, tasa-arvoisuus tai yhtäläiset mahdollisuudet. Suppeista vastauksissa ei aina selviä, onko tasavertaisuus tasapäistämistä, jolloin erityisiä tarpeita ei huomioida vaan ohjausta tarjotaan saman muotin mukaan.

Opinto-ohjaukseen liittyvissä käytännöt perustuvat usein "yhtenäistämiseen", luodaan yhteisiä lomakkeita, yhteisiä sääntöjä ja yhteisiä arvoja. Tähän liittyen yhdenvertaisuus ja moninaisuuden kunnioittaminen pidetään myös keskustelujen kautta esillä. Monet vastaajat korostavat myös erilaisia tukipalveluita (esim. opiskeluvalmentaja).

Osassa oppilaitoksia on selkeästi luotu käytäntöjä, joilla pyritään ohjauksen tehostamiseen. Tähän liittyy erityisohjauksen turvaaminen ja myös erilaiset laatukriteerit. Seuraava vastaus summaa aika hyvin erilaisia yhdenvertaisuuden teemoja:

Määritelty yksilöllisen ohjauksen minimimäärä, luokkamuotoisessa ohjauksessa nostettu esiin erilaisuus ja jokaisen omat vahvuudet, kiinnitetty erityistä huomiota tasa-arvoon (Lapin letkan materiaali).

2.6.3. Opetukseen ja oppimisympäristöihin liittyvät hyvät yhdenvertaisuutta edistävät käytännöt

Taulukkoon 6 on koottu opetukseen ja oppimisympäristöihin liittyviä hyviä käytäntöjä kouluasteiden mukaan eroteltuna. Tähän kokonaisuuteen liittyvät käytännöt ovat suhteellisen yleisiä, vajaa kolmannes kyselyyn vastanneista ja reilu puolet (55 %) käytäntöjä maininneista valitsi kyseisen teeman. Kohtaan saatiin 82 avovastautusta, joita on purettu alle.

Taulukko 6. Opetukseen ja oppimisympäristöihin liittyviä käytäntöjä

Perusopetus
<ul style="list-style-type: none">- Joustava perusopetus. Erityisopettajan tuki.- Luokkajako toimivimmaksi mahdolliseksi- Opon ja aineenopettajien yhteistyö, lisätuki tunneilla (resurssiopettajat), joustava arviointi.- Joustavaan integrointiin yleisopetukseen- Keskustelua syrjinnästä ja kiusaamisesta oppitunneilla teemoittain,- S2-opetusta ja avustajien käyttöä maahanmuuttajaoppilaiden tueksi- Meillä oli tänä syksynä pedagoginen kahvila opettajille maahanmuuttajaoppilaiden arvioinnista.- Selkokielliset oppimateriaalit, avustajien tuki, tulkkien käyttö tarvittaessa- Maahanmuuttajaoppilaiden ja suomalaisten oppilaiden yhdistetyt luokat- Näkövammaisia varten koulumme valaistusta ja kaiteita on lisätty, portaikot on teipattu. Näkövammaisilla on avustajat ja lisälaitteet käytössä.- Keskittymistä helpottavat apuvälineet, luokan kalusteiden sijoittelu, erilaiset oppikirjat sekä tietotekniikan käyttäminen (esimerkiksi sanastot).- Ryhmyttämistä sekaryhmiin, tiedonhaku ja opiskelua pareittain.- Liikuntarajoitteisen oppilaan kulkeminen koulussa on tarpeen mukaan valvottua ja hänellä on oma hissiavain.- Erilaiset syrjimisestä vastaiset kampanjat.
Ammatillinen oppilaitos
<ul style="list-style-type: none">- Arviointiperusteiden avoimuus lisää tasa-arvoa, pedagogisin keinoin yritetään saada asenteet muuttumaan.- Tehostettu tuki, tietokoneen käyttö, suulliset tentit, avustettu koe esim. kirjan kanssa.- Ryhmyttymistapahtumia on ensimmäisen kolmen viikon aikana syksyisin, ja aina jos tarvetta ilmenee.- Parannettu suomi toisena kielenä opiskelumahdollisuuksia, oman äidinkielen ylläpito-opetus kehittämistavoitteena.- Opiskelijatutorointia ja koko oppilaitoksen yhteisöllisyyden korostamista.- Maahanmuuttajille oma ryhmä, jossa hieman pidempi opiskeluaika ja se sisältää enemmän tukitoimia,- Oppimisympäristöjä on kehitetty niin, että esim. vammaiset voivat toimia niissä.- Pedagogisia ratkaisuja, teemoja, eril. oppimisympäristöjä.- Oppilaitoksessa ”normiryhmien” lisäksi erilaisia monimuotoisia ryhmiä, yhteistyötä eri ryhmien välillä, erilaisia kokemuskouluttajia mukana oppitunneilla, teeman esille nostaminen opetus-sällöissä.- Luotu ohjatusti mahdollisuuksia kontakteihin kantaväestöön kuuluvien ja maahanmuuttajien välillä.

Lukio

- Otetaan kaikessa toiminnassa ja suunnittelussa huomioon, kirjattu koulun visioon.
- Katsotaan joustavasti esim. suullisten kokeiden mahdollisuutta ynnä muita yksilöllisiä keinoja.
- Ryhmät määrätään opettajan toimesta, jos ryhmät eivät muodostu luonnostaan.
- Esteetön kulku ja oppimiseen tarkoituksenmukaiset tilat, myös erityisjärjestelyjä.
- Sähköisten oppimisympäristöjen käytön lisääminen.
- Opetuksessa ja oppimisympäristöjen käytön suunnittelussa huomioidaan erilaiset oppijat ja heitä esim. ohjataan tarvittaessa saamaan erityisopettajan palveluita.
- Pidennettyjä koeaikoja, pidennettyjä vastusaikoja kuuntelukokeissa, apuvälineiden käyttöä kokeissa,
- Uskonnon etiikan kurssilla vähemmistöryhmistä keskustellaan laajasti ja pyritään suvaitsevaisuuteen.

Opetus- ja oppimisympäristöihin liittyvien käytäntöjen kohdalla voidaan nostaa esiin ryhmadynamiikkaa parantavia uudistuksia. Tähän kuuluvat sellaiset käytännöt, joilla pyritään kehittämään oppilaitoksen yleistä yhteisöllisyyttä esimerkiksi ryhmäyttämisen kautta. Ryhmadynamiikkaan vaikutetaan myös luokka- ja ryhmäjakoja muokkaamalla tai ohjattujen kontaktien luomisella esimerkiksi maahanmuuttajien ja kantaväestön kesken.

Monet oppilaitokset korostavat opetus- ja arviointimenetelmien uudistamista ja monipuolisten vaihtoehtojen tarjoamista. Esimerkiksi sähköiset oppimisympäristöt mainitaan suhteellisen usein. "Joustavuus" on avainsana ja etuliite monen yhdenvertaisuutta lisäävän käytännön yhteydessä.

Myös esteettömyyttä lisäävät käytännöt nousevat suhteellisen yleisesti esillä. Oppilaitoksissa on kehitetty tiloja ja kulkumahdollisuuksia (hissit, portaat yms.) ja järjestetty tarvittavia tukipalveluita esimerkiksi näkö- ja kuulovammaisille.

Oma lukunsa ovat myös käytännöt, joilla tarjotaan pidennyksiä opiskeluaikoihin. Kokeisiin liittyvät pidennetyt vastausajat ovat yksi esimerkki tästä, mutta seuraava sitaatti ilmentää asiaa laajemmassa mittakaavassa. Sitaatissa kuvataan myös erästä jouston muotoa, jonka vaikutusta opintojen etenemiseen ei kuitenkaan avata:

Joustoa kieli- ja kulttuurivähemmistöjen opiskeluun (esim. suurempien poissaolomäärien salliminen romanioppilaille ja ylimääräisten opiskeluvuosien tarjoaminen maahanmuuttajille, joiden kielitaito ei vielä riitä jatko-opintoihin).

2.6.4. Oppilaitoksen ilmapiiriin ja asenteisiin liittyvät hyvät yhdenvertaisuutta edistävät käytännöt

Taulukkoon 7 on koottu ilmapiiriin ja asenteisiin liittyviä hyviä käytäntöjä kouluasteiden mukaan eroteltuna. Tähän teemaan liittyvät käytännöt ovat kyselyn mukaan kaikkein yleisimmän tunnistettavissa. Yli 35 prosenttia kyselyyn vastanneista ja 59 prosenttia käytäntöjä maininneista valitsi tämän kohdan. Kohtaan saatiin 84 avovastausta, joita on koottu alle.

Taulukko 7. Oppilaitoksen ilmapiiriin ja asenteisiin liittyviä käytäntöjä

Perusopetus
<ul style="list-style-type: none">- Teemapäivät, teematunnit, vierailijat (esim. Zest)- Puututaan syrjintään välittömästi ja ennalta sovitulla toimenpiteillä.- Kiusaamisen vastainen kampanjointi on jatkuvaa.- Erilaisuudesta puhuminen myönteisesti päivänavauksissa ja vanhempainilloissa.- Oppilaskunnan hallitus ja tukioppilaat ovat aktiivisesti kehittämässä kouluamme sekä kouluilmapiiriä- Koululla vierailut esim. Paleface rasmin vastaisessa kampanjassa.- Suvaitsevaisuus viikkoa, monikulttuurisuus viikko, erityisryhmät opiskelee samoissa tiloissa muiden kanssa.- VESO-päivien aiheena, tutkimustulosten purkua- Aihetta käsitelty oppitunneilla. Kiusaamiseen puuttumisen mallia kehitetty.- Kiva Koulu toiminta jo usean vuoden ajan- Paljon yhteisiä tapahtumia. Työpajoja. Kulttuurin tuntemista edistäviä viikkoja, jne.
Ammatillinen oppilaitos
<ul style="list-style-type: none">- Tasa-arvosuunnitelma- Pitämällä tiedotustilaisuuksia- Teemaviikot ja painotukset henkilöstökoulutuksessa- Yhteisöllisyys ja maahanmuuttajien mahdollisuus kertoa laajemminkin omasta kulttuurista. Oppilaitoksen iltatapahtumat.- Vertaisryhmämentorointi vähemmistöryhmiä opettaville opettajille ja myös opiskelijaryhmille missä on maahanmuuttajia tai muita vähemmistöjä.- Koulutusta erilaisten oppijoiden kohtaamiseen.- Syrjinnän nollatoleranssi, yhteisöllisyyteen panostaminen.- Nähdään opiskelijat positiivisina ja aktiivisina asiakkaina=> yhteisiä koulutuksia ja kehittämistuokioita.- Opiskelijoiden osallisuutta on lisätty.- Monikulttuurisuutta pyritään edistämään muun muassa oppilasvaihtoa lisäämällä.
Lukio
<ul style="list-style-type: none">- Suvaitsevaisuuteen, tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen liittyviä teemapäiviä. Opiskelijakunta on mukana tässä toiminnassa mm. koulurauha syksyisin.- Muualta tulevat saavat kertoa omasta taustastaan Root-kurssilla.- Opiskelijoiden ehdottoman tasa-arvoinen kohtelu. Välitön puuttuminen kun epäasiallisuuksia havaitaan.- Koululla on kiusaus- ja häirintävapaa oppimisyhteisö -suunnitelma sekä tasa-arvosuunnitelma.- Järjestetään säännöllisiä koko koulun tapahtumia.- Yhteinen tekeminen, ryhmäytyminen ja teemapäivät tämän tiimoilta.

Oppilaitoksen ilmapiiriin ja asenteisiin liittyvissä käytännöissä nousevat esiin erilaiset teemaviikot ja -päivät, kampanjat ja erikoistapahtumat. Näissä käytännöissä yhdenvertaisuus ”nostetaan esille” omana teemanaan ja järjestetään siihen liittyviä täsmätapahtumia tai ajallisesti erillisiä jaksoja.

Lisäksi kouluilla ja oppilaitoksissa on käytäntöjä, joiden avulla pyritään vaikuttamaan kokonaisvaltaisemmin oppilaitoksen toimintaan ja arkeen. Kokonaisvaltaisia käytäntöjä ovat esimerkiksi syrjinnän tai rasismien nollatoleranssi ja välittömän puuttumisen käytännöt. Myös koulutus ja oppilaiden osallisuuden vahvistaminen voidaan lukea käytännöiksi, joilla pyritään vaikuttamaan pysyvästi oppilaitoksen yleiseen ilmapiiriin ja arvoihin. Seuraavassa sitaatissa yhdistyvät nämä kaksi linjaa; pidetään teemaviikkoa ja samalla syrjinnän vastustaminen nostetaan oppilaitoksen keskeiseksi arvoksi:

Kansainvälisyysviikko(teemaviikko, tiedotuksen lisääminen), ohjeistuksia ja asioista puhumista, tuodaan selkeästi selväksi uusille oppilaille että oppilaitos ei hyväksy kiusaamista/syrjintää ja sanktioista seuraa rikkomuksista, Verso, vastuuta säilytetty ryhmänohjaajille ”ryhmänsä käytöksen muokkaajana”.

Koulutus, tiedottaminen ja keskustelu ovat yleisiä käytäntöjä, joilla pyritään lisäämään moninaisuuden ymmärtämistä ja tietoisuutta eri vähemmistöistä. Tähän liittyvät myös käytännöt, joissa esimerkiksi maahanmuuttajat kertovat muille opiskelijoille omasta taustastaan ja kulttuuristaan.

Vastaajat kuvaavat yleensä yksittäisiä käytäntöjä, mutta seuraavassa sitaatissa näkyy se, kuinka yhdenvertaisuuden lisääminen kytketään osaksi laajempaa kehystä. Yhdenvertaisuus nostetaan esille opetussuunnitelmatyössä:

Asia on nostettu oppilaitoksen kehittämiseksi ja siihen liittyvää toimintaa esim. oppilaskunnan järjestämänä tuetaan aktiivisesti oppilaitoksen johdon taolta. Asia tulee myös opetussuunnitelmaudistustyössä esille ja pohdintaan.

Myös seuraava sitaatti kuvaa keskimääräistä laajempaa toimintaa (tai ainakin vastausta). Yhdenvertaisuuden lisääminen näyttäytyy tavoitteena, jonka eteen tehdään töitä monella eri tavalla ja monen eri henkilön voimin:

Ystäväoppilaat, sovittelijaoppilaat, rikossovittelijoiden ohjaus oppilaiden työhön sovittelussa, yhteissuunnittelu, somalivanhempien kanssa tehtävä yhteistyö, vanhempainkoulu, koti ja koulu-työ oppilaiden hyväksi, kulttuuritarjonnan käyttäminen KulKe -kalenterista.

2.6.5. Oppilaitoksen johtamiseen liittyvät yhdenvertaisuutta edistävät hyvät käytännöt

Taulukkoon 8 on koottu oppilaitoksen johtamiseen liittyviä hyviä käytäntöjä kouluasteiden mukaan eroteltuna opettajien ja opinto-ohjaajien näkökulmasta. Kahdeksan prosenttia vastaajista tunnisti koulussa tai oppilaitoksessa johtamiseen liittyviä hyviä käytäntöjä. Kohtaan saatiin 17 avovastausta, joissa kuvattiin käytäntöjä tarkemmin.

Taulukko 8. Oppilaitoksen johtamiseen liittyvät hyvät käytännöt

Perusopetus
<ul style="list-style-type: none">- On laadittu parantavia strategioita.- Koulun rehtori muistuttaa usein syrjintään puuttumisesta yhteisissä kokouksissa.- Hyvä jämäkkä johto- Tarkastelua ja arviointia syrjinnän ehkäisystä.- Toimivat tiimit ja lyhytkestoiset projektit.- Työnantajan ohjeita yhdenvertaisuuden huomioimisesta.
Ammatillinen oppilaitos
<ul style="list-style-type: none">- Kyselyn perusteella on puututtu epäkohtiin.- Yhdenvertaisuus- ja tasa-arvosuunnitelma tehty- Ovat antaneet säännöt henkilökunnalle
Lukio
<ul style="list-style-type: none">- Keskustelut johtoryhmässä- Erilaiset tiimit toimivat johtamisen osana.- Yhdenvertaisuussuunnitelma

Johtamiskäytäntöjen kohdalla on syytä mainita johtaja ja johtajuus sinällään, oppilaitoksen johdon nähdään usein olevan avainasemassa yhdenvertaisuuden kehittämisen ja ylläpitämisen osalta. Johto luo tasa-arvoista ilmapiiriä, ohjeistaa ja kouluttaa henkilökuntaa sekä näyttää esimerkkiä omalla toiminnallaan.

Johtamiskäytäntöihin liittyy myös tiedon avulla kehittäminen. Kyselyitä, arviointeja ja tarkastuksia käytetään toiminnan suuntaamisen tukena.

Yhdenvertaisuus huomioidaan erilaisissa suunnitelmissa ja strategioissa. Tavoitteiden käytäntöönpanon osalta vastaajat korostavat erilaisten tiimien ja projektien merkitystä.

2.7 OPINTO-OHJAAJAKOULUTUKSEN KAUTTA VÄLITTYVÄ KUVA

Oppilaan- ja opinto-ohjaajaksi voi opiskella Itä-Suomen ja Jyväskylän yliopistoissa ja Åbo Akademiassa sekä ammattikorkeakoulujen yhteydessä toimivissa Haaga-Helios, Hämeen ammattikorkeakoulun ja Jyväskylän opettajakorkeakouluissa. Yliopistoissa annetussa oppilaan- ja opinto-ohjaajan koulutuksessa pääaineena on kasvatustiede tai kasvatussociologia, ja opiskelija suorittaa maisterin tutkinnon. Koulutus antaa kelpoisuuden toimia oppilaanohjaajana peruskoulussa ja opinto-ohjaajana lukiossa sekä monipuoliset valmiudet ohjausalan asiantuntijatehtäviin eri oppilaitoksissa sekä muissa ohjauksen toimintaympäristöissä. Yliopistollisen korkeakoulututkinnon suorittaneille järjestetään myös erillisiä ohjausalan opintoja Joensuun ja Jyväskylän yliopistoissa. Ammatillinen opinto-ohjaajan koulutus on opettajankoulutuksen suorittaneille, opinto-ohjaajana toimiville tai näihin tehtäviin aikoville tarkoitettua jatkokoulutusta. Koulutus antaa aiemmista opinnoista riippuen pätevyyden opinto-ohjaajan tehtäviin kaikissa koulumuodoissa. Koulutuksen laajuus on 60 opintopistettä.⁶²

Yhdenvertaisuuden edistäminen on kaikkien viranomaisten perustuslaillinen velvollisuus. Opettajan- ja opinto-ohjaajakoulutuksen merkityksen voidaan nähdä olevan suuri syrjinnän vastaisen pedagogiikan saralla, sillä opinnoissa luodaan pohja tulevien opettajien ja opinto-ohjaajien osaamiselle ja asenteille (ks. Rautiainen et al. 2014).

2.7.1 Case Itä-Suomen yliopisto

Ohjauksen koulutuksessa voi opiskella opinto-ohjaajan koulutuksen kokonaisuuden (300 op), ohjausalan maisteriopinnot (120 op) ja erilliset opinto-ohjaajan koulutusohjelman opinnot (60 op). Opiskelija saa koulutuksessa asetuksen mukaisen kelpoisuuden toimia oppilaan- ja opinto-ohjaajana. Opinto-ohjaajan koulutuksen sivuaineopinnoista riippuen opiskelija saa myös pätevyyden aineenopettajan tehtäviin sekä valmiudet työskennellä opinto- ja työuraohjauksen asiantuntijatehtävissä eri oppilaitoksissa ja muuntuuissa ohjauksen toimintaympäristöissä. Haastatteluun osallistui ohjauksen koulutuksen professori ja oppiaineen vastuuhenkilö, yliopisto-opettaja ja opiskelija Itä-Suomen yliopistosta.

⁶² www.opintoluotsi.fi

Vuonna 2014 käyttöön otetun ohjauksen koulutuksen opetussuunnitelman mukaan koulutuksessa opetetaan ohjausprosessien, palvelujärjestelmien, eri ohjausympäristöjen sekä ohjauksellisten ja konsultatiivisten työtapojen asiantuntemusta. Opiskelija oppii tunnistamaan moninaisuuden ja monikulttuurisuuden merkityksen ohjaustyön kulttuurisena perustana ja oppii myös vuorovaikutus- ja yhteistyöosaamista ja eettistä arviointitaitoa. Opiskelija hankkii laaja-alaisen ohjausasiantuntijuuden ja ammattitaidon toimia koulutus- ja työsiirtymien ja elämänkulkujen muotoutumisen tukena. Opinnoissa käsitellään kasvatustieteellinen ja pedagoginen perusta, ja opiskelija oppii tuntemaan pedagogisen ja psykososiaalisen tuen eri muodot. Opiskelija saa ohjausalan tutkimus- ja kehittämisosaamista sekä valmiuksia osallistua sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ja tasavertaisen yhteiskunnallisen osallisuuden edistämiseen.

Moninaisuus ja monikulttuurisuus -opintojaksossa käsitellään tasa-arvo- ja yhdenvertaisuuslainsäädäntö ja sen merkitys opetus- ja ohjaustyölle sekä tutustutaan kansainvälistä ja monikulttuurista ohjaustyötä tukeviin palveluihin ja niiden käyttöön. Opintojakso lisää ymmärrystä erontekoihin liittyviin yhteiskunnallisiin ja kulttuurisiin ilmiöihin ja niiden merkitykseen elämänkulussa, koulutus- ja työpoluilla ja ohjaustyössä. Koulutuksen yhdenvertaisuusteemat ovat haastateltavien näkemysten mukaan entisestään lisääntyneet uudessa opetussuunnitelmassa. Esimerkiksi moninaisuus ja monikulttuurisuus -kokonaisuuteen (5 op) on tullut yksi opintopiste lisää, vaikka tasa-arvo- ja yhdenvertaisuusteemoja käsitellään opinnoissa laajemminkin osana muita sisältöjä. Teema on korostunut viime vuosina muun muassa kansainvälisen yhteistyön kautta.

Opinto-ohjaajan koulutuksessa tuodaan korostetusti esiin, että ohjauksessa lähdetään nuoren tarpeista ja vahvuuksista nuoren tausta huomioiden. Opinnoissa opinto-ohjaajaopiskelijat tehdään tietoisiksi omista uskomuksistaan ja ennakkoluuloistaan ja niiden tunnistamiskeinoista aidoissa tilanteissa. Opinnoissa pohditaan ohjauksen eettistä puolta, ja opintoihin kuuluu myös erillinen ”ohjaaja eettisenä ja sosiaalisena toimijana” - opintojakso (5 op). Opintojen aikana tuodaan tietäväksi myös yhteiskunnan rakenteet ja niihin liittyvät kulttuuriset asemat, jotka voivat vaikuttaa taustalla. Koulutuksessa korostuu myös ohjaajan merkitys sosiaalisena vaikuttajana ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistäjänä.

Opiskelu ja oppiminen toteutuvat sekä itsenäisesti että yhteistoiminnallisesti. Opintojen kuvattiin rakentuvan pitkälti vuorovaikutukselle ja asiantuntijuuden jakamiselle, jolloin opiskelu- ja harjoittelutilanteita hyödynnetään opetuksessa. Eri teemoja käsitellään koulutuksessa keskustellen, ja erilaisissa ryhmätöissä tuodaan yhteisen tarkastelun alle muun muassa opinto-ohjaajaopiskelijoiden ohjaushar-

joittelussa esiin nousseita tapauksia. Koulutuksen sisällöissä korostuvat erityisesti eri kieli- ja kulttuuritaustan, sukupuolten tasa-arvon ja segregaaation kysymykset. Sukupuolten moninaisuuden ja seksuaali- ja sukupuolivähemmistöjen koulutuksen kysymykset ovat olleet ajoittain vahvemmin pinnalla, mutta niitä käsitellään uuden opetussuunnitelman mukaan myös eksplisiittisesti osana opintoja. Vähemmistöryhmien osalta kävi ilmi, ettei esimerkiksi romaneiden opinto-ohjauksen kysymyksiä sivuta opinnoissa, mikäli teema ei nouse esiin esimerkiksi harjoittelun yhteydessä.

2.7.2 Case Haaga-Helia

Haaga-Helian opettajakorkeakoulussa opinto-ohjaajaksi voi opiskella ammatillisen opinto-ohjaajan koulutusohjelmassa (60 op). Koulutus antaa laaja-alaisen kelpoisuuden opinto-ohjaajan tehtäviin toisella asteella ja perusopetuksessa. Lisäksi opinnoista saa valmiudet muihin ohjaustehtäviin. Opinto-ohjaajakoulutusta on järjestetty Haaga-Heliassa vuodesta 2011. Haaga-Heliasta haastatteluun osallistui ammatillisen opinto-ohjauksen koulutusohjelman kaksi yliopettajaa.

Opinto-ohjauksen opetussuunnitelmassa ohjauksen etiikka -teema on vahvasti esillä. Opintojen aikana kiteytetään ohjaus eettisenä asiantuntijatyönä sekä opetellaan eettisten ristiriitatilanteiden ratkomista ja eettisesti kestävä argumentointia (ks. myös Rautiainen et al. 2014.) Moninaisuutta ja vähemmistöryhmien ohjauksen kysymyksiä käsitellään erillisenä opintokokonaisuutena (5 op), mutta käytännössä teemat ovat läpileikkaavia opintojen ajan. Koulutuksessa lähdetään liikkeelle ohjauksen teoriasta ja siitä, mitä ohjaus on. Hyvän ohjauksen kriteerit ja etiikka määrittyvät sitä kautta ja toimivat punaisena lankana. Viimeisellä lähijaksolla on vielä etiikkatyöpaja, jossa käsitteellistetään ammattietiikka ja tehdään yhteenveto siitä, mitä on pohdittu matkan varrella. Samalla käsitellään vielä tasa-arvo- ja yhdenvertaisuuslaki.

Yhdenvertaisuus ja moninaisuus kuuluvat jo etiikkaan, ja eettisen pohjan rakentamista kuvattiin prosessiluonteiseksi ja spiraalimaisesti kehkeytyväksi. Erilaisissa ryhmitöissä ja keskusteluissa tuodaan opinto-ohjaajaopiskelijoiden työkokemuksesta ja ohjausharjoittelusta esiin nousseita tapauksia yhteisen tarkastelun alle, jolloin hyödynnetään opiskelijoiden osaamista. Moninaisuutta tarkastellaan myös toisen kohtaamisen taitoina ja osaamisena, ja yhteisillä käsittelyillä ”särötetään” mahdollisia ennakkoluuloja.

Eksplisiittisesti opintojen sisällöissä nousevat maahanmuuttaja- ja monikulttuurisuus-kysymysten lisäksi esiin seksuaali- ja sukupuolivähemmistöt. Riskinä tunnistet-

tiin se, että mikäli kokemuspäiriin ulkopuolelta eivät nouse esiin esimerkiksi romanien erityiskysymykset, tällaisia teemoja ei välttämättä käsitellä koulutuksen aikana. Erityisryhmien näkökulmaa on toisaalta myös vähän, sillä koulutuksessa pyritään siihen, että keskeisenä kompetenssina on yhteiskuntaosaaminen, jolloin pyritään rakentamaan yhteiskuntakriittistä näkemystä, jossa kaikki ei palaudu yksilöön.

Opintojen toiminnallinen toteutus on jo moniammatillinen siten, että opettaja-, erityisopettaja-, ja opinto-ohjaaja-opiskelijat jakautuvat pienryhmiin. Tällä pyritään kaatamaan raja-aitoja, joita oppilaitoksissa vielä usein on käytännön työssä. Koulutuksessa korostuu myös konsultatiivinen työote. Lisäksi opettajakorkeakoulun opettajat jalkautuvat opiskelijan mukaan oppilaitoksiin, jolloin jo arjen tilanteissa voidaan päästä vaikuttamaan oppilaitostasolla. Koulutuksessa myös pohditaan, miten koulutus voi vaikuttaa tasa-arvorakenteiden muutokseen ja tilanteeseen opinto-ohjaajien työssä. Ohjausharjoittelussa ja kehittämishankkeissa työelämässä eli oppilaitoksissa pyritään rakentamaan kaikkia koskevaa konseptia, joka kohtaisi kaikki opiskelijat ja ohjaisi opiskelijoiden oppimista urien ja elämän suunnitteluun.

2.8 NUORTEN KOKEMUKSET YHDENVERTAISUUDEN TOTEUTUMISESTA OPINTOPOLULLA JA ERITYISESTI OPINTOJEN OHJAUKSESSA

2.8.1 Haastatellut nuoret eri vähemmistöryhmistä

Haastatteluun tavoiteltiin ensisijaisesti tutkimuksen vähemmistökohderyhmiin kuuluvia nuoria, jotka ovat alle 29-vuotiaita ja ovat käyneet ammatillisen koulutuksen tai lukion. Tavoitteena oli, että jokaisesta kohderyhmästä tavoitetaan vähintään neljä nuorta, mielellään tasaisesti molemmista koulutusmuodoista. Haastatteluaineisto pitää sisällään yhteensä 20 nuoren haastattelut tutkimuksen piiriin kuuluneista vähemmistöryhmistä. Haastatelluissa nuorissa oli viisi maahanmuuttajataustaista nuorta (21-29-vuotiaita), joista neljä lukeutuu uskonnolliseen vähemmistöön. Seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin kuuluvia nuoria oli neljä (18-23-vuotiaita), vammaisia nuoria viisi (22-29-vuotiaita), saamelaisia nuoria kolme (23-28-vuotiaita) ja romaninuoria kolme (17-28-vuotiaita).

Haastateltavien nuorten löytämiseksi otettiin yhteyttä yli 20 eri järjestö-, yhdistys-, liitto- tai hanketason toimijaan eri puolilla Suomea. Muutamaa poikkeusta

lukuun ottamatta näihin saatiin yhteys. Toimijat tiedottivat asiasta jäsenilleen tai ottivat suoraan yhteyttä nuoriin. Toimijat välittivät luvalla yhteystietoja tai nuoret ottivat itse yhteyttä kiinnostuttuaan haastattelusta. Lisäksi hyödynnettiin eri asiantuntijoiden ja oppilaitosten kontakteja. Useat haastatteluun osallistuneet nuoret, tai nuoret, jotka eivät itse kuuluneet kohderyhmään, laajensivat tiedonkeruuta omissa verkostoissaan. Nuorten tavoittaminen osoittautui varsin haastavaksi, ja alkuperäisestä tavoitteesta oli pakko joustaa tutkimuksen aikarajoissa.

Nuorten moninaisten taustojen peilaaminen tehtiin valintoihin ja saatuun ohjaukseen on haastavaa, eikä aineiston pohjalta voida tehdä päätelmiä tai yleistyksiä toistuvuuden perusteella, vaan kunkin nuoren tarina valottaa nuoren omaa kokemusta saadusta tuesta tai suorasta tai yhdenvertaisuuden toteutumisen esteistä. Nuorten haastatteluissa käytiin läpi koko kouluhistoria ja pysähdyttiin miettimään eri tekijöitä, jotka ovat olleet vaikuttamassa nuorten valintoihin. Haastatteluissa nuori on ensin kuvaillut koulutuspolkua aina varhaiskasvatuksesta lähtien. Painopiste keskusteluissa on kuitenkin ollut peruskoulun yläluokilta eteenpäin. Koko koulupolun tarkastelu mahdollisti eri valintojen ja niihin vaikuttaneiden tekijöiden pohtimisen. Haastatteluilla haluttiin saada selville, kuinka oppilaat ja opiskelijat ovat kokeneet yhdenvertaisuuden toteutuneen opinto-ohjauksessa, onko ohjaus ollut vahvuuksista lähtevää vai ovatko vähemmistöihin liittyvät ennako-odotukset tai ennakkoluulot heijastuneet ohjaukseen, valintoihin ja jatkosuunnitelmiin. Haastatteluilla on kartoitettu nuorten kokemuksia saadusta tuesta ja ohjauksesta peruskoulussa, nivelvaiheessa ja toisella asteella. Minkälaisia mahdollisia esteitä koulutusjärjestelmässä on esiintynyt kyseessä olevien nuorten edetessä koulutuspoluillaan? Keskusteluissa on sivuttu myös ilmapiiriä henkilöstön ja opiskelijoiden puolelta. Lisäksi selvitettiin opinto-ohjauksen ja opettajien antaman ohjauksen vaikutuksia siirryttäessä jatko-opintoihin ja työelämään. Saatua opinto-ohjausta selvitettiin myös kysymällä, mitä nuori itse muistaa ohjauksesta. Ketkä nuoria ovat ohjanneet (oppilaan/opinto-ohjaajat, opettajat, muut) ja missä yhteyksissä? Miten kiinnostuksen kohteita on käsitelty, ja miten ohjaus on tapahtunut? Onko ohjaus ollut riittävää ja saavutettavissa? Miten ilmapiiri on tukenut omien vahvuuksien tunnistamista, vai onko nuori kokenut syrjintää? Keskusteluissa on pyritty kartoittamaan eri näkökulmilta, mitkä asiat ovat vaikuttaneet nuoren omiin koulutus- ja uravalintoihin ja mitä hän ajattelee valinnoistaan jälkikäteen.

Kysymyksiä täsmennettiin kohderyhmän mukaan esimerkiksi kielivalintojen tai kielten ja uskonnon opetuksen järjestämiskysymysten osalta. Vammaisuuden vaikutuksia taas käydään läpi annetun tuen ja ohjauksen lisäksi myös opetusjärjestelyiden näkökulmasta. Ammatillisen koulutuksen osalta lisäkysymyksiä esitettiin

esimerkiksi työssäoppimisesta ja lukiossa taas esimerkiksi erityisjärjestelyistä ylioppilastutkinnoissa, kohderyhmästä riippuen. Työllistymisen vaiheessa ja toiveissa sivuttiin työnhakukokemusten lisäksi myös muiden tahojen kanssa tehtävää yhteistyötä kuten asiointia TE-toimistojen kanssa. Nuoret saivat myös esittää kehittämisehdotuksia oppilaitoksille, tutkijoille ja päättäjille.

Seuraavissa luvuissa on tuotu esiin nuorten tarinoissa esiin nousseita ohjaukseen ja valintoihin vaikuttaneita seikkoja. Mukana on myös laajemmin opetukseen ja ilmapiiriin liittyviä nostoja, sikäli kun ne ovat olleet jollain tavalla relevantteja tässä yhteydessä. Uraohjaus ja työllistymisen tuki muodostavat oman alalukunsa.

2.8.2 Nuorten kokemukset ohjauksesta ja valintoihin ja jatkosuunnitelmiin vaikuttaneista tekijöistä.

2.8.2.1 Maahanmuuttajataustaiset nuoret

Maahanmuuttajataustaisten nuorten vanhemmat olivat Vietnamista, Bosniasta, Egyptistä, Koreasta ja Pakistanista. Nuoret olivat tulleet Suomeen pääosin hyvin nuorina, mutta yksi haastateltava oli tullut vasta nuorena aikuisena. Haastateltavat olivat erikokoisilta paikkakunnilta eri puolilta Suomea.

Puhuttaessa oppilaan- tai opinto-ohjauksesta niin maahanmuuttajataustaiset kuin muutkin nuoret mielsivät sen haastatteluissa ensisijaisesti tulevaisuuteen katsovana koulutus- ja uravalintojen pohdintana, joka piti suppeimmillaan sisällään omon ryhmätunnin ja mahdolliset testit peruskoulun päättövaiheessa. Osa nuorista taas yhdisti oppilaan- ja opinto-ohjauksen laajemmin opintojen suunnitteluun, ainevalintoihin ja painotuksiin koulutien varrella. Haastatellut nuoret kokivat saaneensa peruskoulussa samanlaista ohjausta kuin muut oppilaat - hyvässä tai pahassa. Oppilaanohjausta peruskoulussa pidettiin yhdenvertaisesti joko kannustavana tai vähäisenä, etäisenä testien tekemisenä.

Näin opinto-ohjaajan vain niillä tunneilla. Niin iso koulu ja yksi opinto-ohjaaja. Ei ikinä menty juttusille. Yksin ja kavereiden kanssa juteltiin. Tehtiin testejä, mikä sopii ja juteltiin tunneilla. Opettajat kuuluivat mitä itse halusi. Johonkin suuntaan oli pakko kannustaa. Oma mielipide oli jo osin muodostunut. -- Mitään apua ei silloin irronnut. Aina oli kauheat jonot. En ikinä vilkaissutkaan sinne. Opettajat tuki kuitenkin.

Haastatelluista viidestä nuoresta kolme oli käynyt lukion ja yksi jo lukiota vastaavan koulutuksen kotimaassaan. Vain yksi oli hakeutunut suoraan ammatillisen

koulutukseen. Kaikkia nuoria oli kannustettu lukioon, ja yhtä lukuun ottamatta he olivat myös käyneet sen. Tämän lisäksi osa oli jatkanut ammatilliseen koulutuksen tai yliopistoon, jonne heitä oli myös kannustettu. Yksikään nuorista ei itse tunnistanut taustansa vaikuttaneen varsinaisesti saamaansa opinto-ohjaukseen. Nuorten omat kiinnostuksen kohteet ja uravalinnat olivat syntyneet keskusteluissa kavereiden kanssa, vanhempien kannustamana, harrastusten tai esimerkiksi kokemiansa vahvuuksien kautta.

Maahanmuuttajien koulutusvalintoja tutkinut Kytönen on nostanut esiin, että maahanmuuttajien koulutuspolun tukemisessa nuorille annettu kuva koulutusvaihtoehdoista ei aina ole realistinen. Kytösen haastattelemista nuorista osa oli kokenut, että lukion vaikeutta ja työmäärää oli liioiteltu (Kytönen 2011). Tähän tutkimukseen haastateltujen nuorten tarinoissa ei tullut ilmi, että haasteita korostamalla olisi ainakaan yritetty vaikuttaa heidän hakeutumiseensa vaihtoehtoisille reiteille. Sen sijaan yksi nuori koki, että lukion ”sivistävää vaikutusta” oli liioiteltu taustasta riippumatta: *”annettiin kuva, että se on hyvin sivistävä - mutta ei älyttömän”*. Nuori ei siten kokenut lukiota kovin haastavaksi. Hän toi kuitenkin esiin toisen käden tietona osan ystävistään kokeneen, että heitä oli lukion sijaan ohjattu ammatilliseen koulutukseen.

Anna-Mari Souto on tutkinut etnisyyttä koulutusvalinnoissa. Hänen haastattelemiensa nuorten ammatillisen koulutuksen aloista suosituimpia vaihtoehtoja olivat etenkin sosiaali- ja terveysalan (lähihoitaja), hotelli-, ravintola- ja catering-alan (kokki, tarjoilija, vastaanottovirkailija) sekä kaupan ja hallinnon alan koulutus (merkonomi) (Souto 2014), jotka toistuivat myös tässä aineistossa kahdella haastateltavalla. Pienen haastatteluaineiston perusteella ei voida tehdä johtopäätöksiä valintojen etnisyydestä vaan lähinnä ohjauksen vähyydestä. Tähän tutkimukseen osallistuneen yhden nuoren ohjauksella on pikemminkin pitkitetty hoitoalalle pääsyä, sillä opettajan antamasta ohjauksesta saatu mielikuva alasta oli keskittynyt vain neuloihin, jolloin alan moninaisuus ei ollut tullut esiin. Toinen lähihoitaja-opintoihin päätyneet nuori oli tullut Suomeen nuorena aikuisena, joten hänen opinto- ja ohjauspolkunsu on aineistossa poikkeuksellinen. Hänen opintonsa alkoivat Suomessa kotoutumiskoulutuksen myötä, ja nuorella oli taustalla muuta koulutusta. Nuori koki, että hänen opettajiltaan saamansa tuki oli rohkaisevaa ja siten ennakkoluulotonta ja että käsillä olleista nuoren nimeämisestä vaihtoehtoista häntä oli kannustettu valitsemaan lähihoitajan opinnot, jotka eivät hänen mukaansa olisi lähtömaassa tulleet miespuoliselle henkilölle kyseeseen. Työvoimahallinnon puolelta tarjottavien koulutusvaihtoehtojen kirjoa itsessään voidaan tulkita ulkoapäin ohjatuksi hakukäyttäytymiseksi (ks. Souto 2014).

Nuorten valinnat avautuvat maahanmuuttajataustaiselle nuorelle erilaisena riippuen muun muassa nuoren koulumenestyksestä, Suomessa vietetystä ajasta, suomen kielen ja kulttuurin hallinnasta, vanhempien taustakoulutuksesta, perheen tilanteesta, suomalaisten verkostojen ja sosiaalisten suhteiden laadusta, harrastuneisuudesta, koulun sosiaalisesti integroivista toimenpiteistä, koulutusjärjestelmän tuntemisesta ja maahanmuuttajille suunnatusta opinto-ohjauksesta. Anna-Mari Soudon haastattelemia nuoria yhdistäneet seikat kertovat paikantumisesta tietynlaiseen yhteiskunnalliseen asemaan, jossa kysymykset oppilaitoksen asenneilmapiiristä, työllistymismahdollisuuksista Suomessa ja muualla tai esimerkiksi huivin käyttömahdollisuudesta tulevat merkityksellisiksi ja nuorten hakukäyttäytymistä ohjaaviksi tekijöiksi. Soudon haastatellut nuoret myös jaottelivat ammatillisen koulutuksen aloja erilaisuutta mukaansa ottaviin ja ulossulkeviin aloihin. Nuoret perustelivat hakeutumistaan esimerkiksi lähihoitajan, nuoriso-ohjaajan tai matkailualan koulutuksiin paitsi henkilökohtaisilla intresseillään myös sillä, että he odottivat tulevansa siellä todennäköisimmin hyväksytyiksi. Nuorten koulutusalojen jaottelu erilaisuuden sietokyvyn mukaan pohjautui yhtäältä aloilla vaadittaviin ammattitaitovaatimuksiin ja toisaalta ystävien ja tuttavien kokemuksiin oppilaitosten ilmapiiristä. Kaikilla nuorilla kysymys ei ollut siitä, mitä haluaisi tehdä isona, vaan siitä, mihin voi päästä. (Souto 2014.)

Tässä aineistossa ilmapiiriin liittyvät teemat eivät nousseet maahanmuuttajataustaisilla nuorilla esiin opintoja rajaavana. Osa haastatelluista nuorista oli joutunut jossain määrin kiusatuiksi - siinä missä muutkin -asenteella, mutta eivät nähneet sen liittyneen erityisesti omaan taustaansa - yhden nuoren nimiväännöksiä lukuun ottamatta. Siten asennelataukset eivät ole vaikuttaneet jatko-opintoihin. Muutama nuori koki olleensa koulussansa ”ensimmäisten” joukossa, jolloin heihin saattoi kohdistua ihmettelyä ja koulutien alkuvaiheessa ”haparointia” erityisesti suomen kielen opintojen järjestämisessä.

Marja Peltola on tutkimuksessaan osoittanut, että usein myös maahanmuuttajataustaisten perheiden heikosta sosioekonomisesta tilanteesta huolimatta niin vanhempien kuin nuorten koulutuksen arvostus ja motivaatio toimia täysivaltaisina ja menestyvinä kansalaisina on korkea (teoksessa Maahanmuutto ja Sukupolvet 2010.) Myös Kyntölä on korostanut vanhempien sosiaalisen pääoman ja koulutususkon vaikutusta nuorten koulutusajatteluun samoin kuin motivaation ja aikaisemman koulumenestyksen ohjaavaa vaikutusta (Kyntölä 2011). Haastatellut nuoret tulivat pääsääntöisesti korkeakoulutetuista perheistä. Kaikkia haastateltuja nuoria on kannustettu opintoihin kotoa, ja nuoret olivat pääsään-

töisesti asettaneet itse tavoitteensa korkealle. Itselle asetetut tavoitteet olivat muutamalla nuorella olleet jopa niin korkealla, että ne olivat jollain tavalla tulleet esteeksi. IB-lukion valinnut nuori koki saaneensa huonompia arvosanoja kuin jos olisi käynyt normaalin lukion, mikä vaikutti jatko-opintomahdollisuuksiin. Toinen nuori, joka oli ”kahminut kursseja” ja panostanut matemaattis-luonnontieteelliseen jatkopolkuun, koki jälkikäteen, ettei suunta ollut oikea, ja taustalla ovat saattaneet vaikuttaa vanhempien odotukset. Opettajat olivat hänen kohdallaan pysäyttäneet hänet muutamaa otteeseen keskustelemaan jaksamisesta ja huolehtineet nuoren mukaan siitä, etteivät valinnat poissulje muita vaihtoehtoja. Nuori vaihtoiikin myöhemmin lukion jälkeen uratavoitteita ja opintoalaa pariin kertaan.

Kuinka mahdolliset kieleen liittyvät haasteet ovat näkyneet koulutuspolulla ja valinnoissa?

Neljä viidestä haastateltavasta oli osallistunut varhaiskasvatukseen Suomessa. Kieleen liittyvät haasteet tulivat esiin vain yhdellä 9-vuotiaana Suomeen tulleella, joka oli tavoittanut A1-kielitason varsin nopeasti. Yksi nuorista osallistui ala-asteella S2-opetukseen, mikä oli aiheuttanut toiseuden tunnetta. Samaisen nuoren ala-asteen opettajan mukaan nuorella oli erityisiä haasteita suomenkielessä ja matematiikassa, vaikka nuoren mukaan mahdollisuutta tukiopetukseen ei koskaan annettu. Haasteet kulminoituivat neljännellä luokalla siihen, että nuori haluttiin jättää luokalle, minkä yhteydessä vaihtoehtoisesti tarjottiin oppiaineiden oppimäärän yksilöllistämistä. Samalla annettiin myös väärää informaatiota, sillä nuoren mukaan rehtori oli kertonut sen estävän pääsyn lukioon. Vanhemmilla ei siinä vaiheessa ollut vielä tietoa koulutusjärjestelmästä, joten nuoren kohdalla päädyttiin luokalle jättämiseen. Maahanmuuttajataustan haavoittuvuutta korostavat vanhempien rajatut mahdollisuudet tarjota ohjeita suomalaisessa yhteiskunnassa (Peltola 2010). Nuoren mukaan tilanteessa oli hyvää se, että luokalle jäämisen myötä hän sai opettajan, jonka kanssa opinnot lähtivät käyntiin, ja nuori siirrettiin välittömästi myös pois S2-opetuksesta. Nuorella todettiin lukiovaiheessa lukivaikeus, jonka nuori ajatteli myös olevan alkuvaiheen oppimisongelmien taustalla. Teema nousi esiin toisessakin maahanmuuttajataustaisen nuoren haastattelussa, vaikkakin ystävien kokemana. Vaikka S2-opetus on tarkoitettu nuoren parhaaksi, se saatetaan kokea syrjivänä käytäntönä, jos nuori itse kokee osaamisensa vahvemmaksi, varsinkin jos taustalla on muita syitä kuin kielellinen osaaminen. Maahanmuuttajataustaisten oppimisvaikeuksien selvittämisen osaamista on kehitetty viime vuosina, mutta se on yhä ajankohtainen haaste. Ongelmien voidaan helposti olettaa liittyvän kielivaikeuksiin, jos tilannetta

ei selvitetä. Tunnistamattomat oppimisvaikeudet voivat huomattavasti heikentää oppijan mahdollisuuksia edetä koulutuspolulla ja työllistyä (Arvonen et al. 2010).⁶³

Kieleen liittyy vielä toinen esimerkki: nuorella aikuisiällä Suomeen tulleen nuoren osalta kieliopinnot olivat vielä haastattelu-aikaan aktiivisesti käynnissä erityisesti maahanmuuttajille suunnatussa ammatillisessa koulutuksessa, jossa kielellisen osaamisen puutteet huomioidaan opetuksessa. Maahanmuuttajien toisen kotimaisen kielen opinnoille on vaihtoehto, jota voidaan tarjota, jotta vieraskieliset voivat opiskella enemmän suomen kieltä tai omaa äidinkieltään. Tällöin tulee kuitenkin selvittää nuoren jatko-opintoaikeet ja siten myös työllistymisen kysymykset niiltä osin kuin ns. virkamiesruotsin tarve tulee kyseeseen. Kyseiselle nuorelle järjestely sopi erittäin hyvin, mutta hänelle ei annettu valinnan mahdollisuutta, eli oppilaitos on systemaattisesti rajannut mahdollisuuksia.

Toiselle asteelle siirryttäessä voidaan lukion puolelta tunnistaa yksi nuoren vähemmistötaustaan liitettävä havainto, jonka yleisyydestä ei ole tietoa tässä yhteydessä. Ns. ensisijaisesti toiseen vähemmistöryhmään kuuluvan nuoren toinen vanhempi on ulkomaalaistaustainen. Nuoren hakeutuminen yliopistoon opiskelemaan kotona oppimaansa kieltä pääaineena osoittautui myöhemmin vääräksi alavinnaksi. Kotitaustan tuoma kielellinen rikkaus on siten muiden vaihtoehtojen vähäisyyden vuoksi ollut ”helppo valinta”.

63 Tätä raporttia varten pyydettiin näkemystä nykyisestä tilanteesta Suomi toisena kielenä -opettajat ry:n kautta. Äidinkieli ja kirjallisuus -oppiainetta voi opiskella kahden oppimäärän mukaan, joko suomi tai ruotsi äidinkielenä tai suomi tai ruotsi toisena kielenä (S2 tai R2). Pelkästään oppilaan äidinkieli (muu kuin suomi, ruotsi tai saame) ei määrää oppimäärää, vaan kielitaidon tasoa ja oppimäärän valintaa tulee arvioida jatkuvasti. Jos oppilas on aiemmin opiskellut suomi toisena kielenä -oppimäärän mukaan, oppilaan oppimäärä voidaan vaihtaa suomi äidinkielenä -oppimääräksi, mikäli hänen kielitaitonsa arvioidaan olevan äidinkielen tasoinen kaikilla kielitaidon osa-alueilla (Vrt. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004). Peruskoulun S2-arviointi on systemaattista ja jatkuvaa. Iso osa arvioinnista tapahtuu vuorovaikutuksessa oppilaan kanssa S2-opettajan ja muiden opettajien yhteistyöllä. Oppimäärän määrätymisessä noudatetaan ensisijaisesti väestörekisterin antamia automaattisia tietoja oppilaan äidinkielestä. Tämä määrätty pääosin sen mukaan, mitä lapsen vanhemmat ovat ilmoittaneet väestörekisteriin. Oppimäärä on kuitenkin koulun päätettävissä, ja toisinaan tulee vastaan, että väestörekisteri ilmoittaa äidinkieleksi suomen, mutta tilanne on todellisuudessa jotain muuta. Opetussuunnitelman sanoja mukaillen: jos oppilaan kielitaito ei kaikilta osin ole äidinkielen veroinen, oppilaan oppimääräksi valitaan suomi toisena kielenä.

Nivelvaiheissa eli oppilaan siirtyessä esiopetuksesta perusopetukseen, alakoulusta yläkouluun jne., oppilaan mukana kulkee yleensä arvio hänen kielitaidostaan ja Wilmassa mahdolliset tarkemmat pedagogiset asiakirjat. Nivelvaiheen informaatiokulkua varten järjestetään säännöllisesti myös opettajien tapaamisia.

Joskus oppilas kuitenkin tulee kouluun ilman nivelvaiheen tietoja. Silloin hän yleensä tulee S2-pienryhmään. Näissä tapauksissa oppilas pidetään mielellään pienryhmässä ainakin muutaman kuukauden tai mahdollisesti koko lukukauden, ennen kuin luokanopettajan kanssa voidaan tehdä pätevä arviointi kielellisestä osaamisesta. Sen jälkeen päätetään yhdessä, onko oppilaalla tarvetta pienryhmään vai ei. Lisäksi koulukohtaiset resurssit vaikuttavat siihen, kenelle on mahdollista antaa pienryhmäopetusta: joissain kouluissa oppilas voi käydä kaikki AI-tunnit S2-pienryhmässä, kun taas toisissa kouluissa S2-opettaja on paikalla vain yhden päivän (tai jopa vähemmän) viikossa. Oppilaat eivät siis automaattisesti ajaudu koko koulujakseen suomen kielen pienryhmään. Jos oppilas ei käy pienryhmässä, hänen kaikkien oppiaineidensa arvioinnissa tulee siitä huolimatta ottaa huomioon se, ettei suomi ole hänen äidinkieltensä, eikä mikään kielitaitoon tai sen puutteeseen liittyvä saa heikentää hänen arvosanaansa. Kielellisten vaikeuksien ja oppimisvaikeuksien välille on tosiaan välillä vaikea vetää selvää rajaa. Olennaista on tietenkin ensin selvittää, esiintyykö samankaltaisia vaikeuksia myös oppilaan omassa äidinkielessä. Ylipäättään tietotaito asiassa on varmasti viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana kasvanut huomasti. Asia ei kuitenkaan vielä nykyäänkään ole ihan yksinkertainen. (Lotta Ilmasti, äidinkieli ja kirjallisuus/suomi toisena kielenä -opettaja ja Suomi toisena kielenä -opettajat ry:n sihteeri.)

2.8.2.2. Uskonnolliset vähemmistöt

Nuorista kolme oli islaminuskoista ja yksi buddhalainen. Nuorten kuulumista uskonnolliseen vähemmistöön sivuttiin haastatteluissa keskustelemalla ainevalinnoista siitä näkökulmasta, osallistuneet oman uskonnon opetukseen tai oliko sitä ylipäänsä ollut tarjolla - ja jos oli, niin kuinka se oli järjestetty. Lisäksi asiaa peilattiin ilmapiiriin liittyviin tekijöihin ja pyrittiin tunnistamaan tilanteita, joissa se olisi voinut vaikuttaa suoraan tai epäsuorasti nuorten opintopolkuihin. Nuorten peruskouluissa oman uskonnon opetusta ei ollut järjestetty. Peruskoulussa yksi islaminuskoinen nuori oli vapautettu uskonnontuntien ajaksi, yksi oli osallistunut elämäntutkimustiedon tunneille ja yksi oli osallistunut oman yhteisönsä opetukseen. Lukiossa olisi ollut jo opetusta tarjolla, mutta sitä olisi tarjottu kaupungissa eri oppilaitoksissa, mikä olisi edellyttänyt siirtymistä ja mahdollisia päällekkäisyyksiä. ”Vapautettu” nuori oli viettänyt peruskoulussa tunnit kirjastossa. Jälkikäteen hän mietti, että olisi mielellään voinut osallistua elämäntutkimustiedon tunneille.

Anna-Leena Riitaoja on väitöskirjassaan tuonut esiin, että oppilaita eriarvoistivat oppituntien ajankohtaan ja järjestämispaikkaan liittyvät järjestelyt sekä oppituntien jakautuminen ”pakollisiin” ja ”vapaaehtoisin” oppitunteihin. Riitaojan tutkimassa koulussa tämä jakoi oppilaat normaalia lukujärjestystä noudattavien ja normaalista poikkeavien ryhmiin. Oman äidinkielen ja uskonnon oppitunnit sijoitettiin normaalin lukujärjestyksen ulkopuolelle joko aikaiseen aamuun tai myöhään iltapäivään. Iltapäivisin järjestettiin myös kerhotoimintaa, läksykerhoja ja koulun ulkopuolelle suuntautuvia vierailuja, mutta ne sijoittuivat samaan ajankohtaan oman äidinkielen ja uskonnon opetuksen kanssa ja sulki siten toisensa pois. Tämän seurauksena oman äidinkielen tai uskonnon opetukseen osallistuvat oppilaat jäivät usein sellaisten toimenpiteiden ulkopuolelle, joiden tarkoituksena oli tukea oppilaiden opiskelua. (Riitaoja 2013.) Käytännössä sama asetelma koskee myös muita vähemmistöryhmiä, joilla on oikeus oman kielen opetukseen. Tämän tutkimuksen opettajille ja opinto-ohjaajille suunnatun kyselyn mukaan tätä ilmenee vielä ainakin jossain määrin. Kattavampaa tietoa aiheesta saataneen Karvin arvioinnissa maahanmuuttajien koulutuspalveluista vuoden 2015 puolella.

Uskonnolliseen vähemmistöön kuulumisen on vaikuttanut yhden nuoren ohjauksessa ja jatkokoulutusvalinnoissa siten, ettei yhteishaun valintoja pohdittaessa huomioitu oman uskonnollisen yhdyskunnan antaman uskonnonopetuksen jäämistä huomioimatta keskiarvoa laskettaessa. Tämän seurauksena keskiarvo laski oletetusta, eikä nuori päässyt lukioon, johon uskoi pääsevänsä keskiarvon perusteella.

Yhtenä havaintona voidaan vielä nostaa esiin laajempi kysymys uskonnon yhteis-

kunnallisesta politisoitumisesta. Nuorista kaksi toi esiin yhtenä mahdollisena tulevaisuuden vaihtoehtona hakeutumisen lukemaan yhteiskuntatieteitä tai politiikan tutkimusta. Toinen nuori perusteli aikomustaan nimenomaan islamin politisoitumisella mediassa. Toisaalta hän myös tunnisti tunteneensa kiinnostusta tähän puoleen jo yläluokilta alkaen, jolloin hän oli toiminut aktiivina koululehden kirjoittajana. Nuori ei ollut ikinä - myöskään lukiossa - saanut vahvistusta sille, että se voi olla myös ammatinvalintakysymys, ei vain harrastus ja kiinnostuksen kohde.

2.8.3.3 Romaninuoret

Romaninuorista kaikki kolme olivat menneet ammatilliseen koulutukseen. Romanien osallistumisesta ammatilliseen koulutukseen yleisissä ammatillisissa oppilaitoksissa tai ammatillisissa erityisoppilaitoksissa ei ole saatavissa valtakunnallisesti kattavaa tilastotietoa. Myös muussa jatkokoulutuksessa tai korkeakouluissa opiskelevia romaneja koskevat tiedot perustuvat arvioihin. Romano Mission tietojen mukaan Suomessa aloittaa vuosittain lukion noin kymmenen romanian ja noin viisi romanian korkeakouluopinnot. (Rajala et al. 2011.) Haastatelluista romaninuorista kahdelle lukio oli tuotu esiin ainakin yhtenä vaihtoehtona kaksoistutkinnon muodossa. Kolmesta haastateltavasta yhdellä oli hyvin selkä näkemys logistiikka-alan uratoiveistaan jo ala-asteelta lähtien. Kiinnostus oli syntynyt myös siitä, että suvussa oli paljon alan ihmisiä. Kaikkia haastateltuja nuoria oli kannustettu kotoa opiskeluun.

Nuorten kokemukset oppilaanohjauksesta olivat joko hyviä tai erittäin hyviä. Kahdella vanhemmalla romaninuorella opinto-ohjaus oli näyttäytynyt vähäisenä, mutta tasapuolisena. Nuorin haastateltava oli kokenut saaneensa paljon yksilöllistä tukea ja kannustusta alavalinnalleen. Hän oli käynyt paljon keskusteluja opettajien ja oppilaanohjaajien kanssa valinnoista. Ohjaus sisälsi useita tutustumisia alalle myös paikan päällä ammatillisessa oppilaitoksessa. Opinto-ohjaajan kanssa sovittiin paikoista, joissa oppilaat haluavat käydä tai joista halusi lisätietoa. Lisäksi koululla vieraili opiskelijoita myös muista oppilaitoksista kertomassa opinnoista.

Peruskoulussa on ollut kaksi oppilaanohjaajaa, joista toinen vielä parempi. Opettajien ja opojen kanssa on keskusteltu paljon valinnoista.

Opetushallituksen selvityksessä tuodaan vahvasti esiin, että romanioppilaiden koulutus- ja työuran ohjausta tulisi tehdä tuetusti. Pelkkä ammatinvalinnan ohjaus ei riitä vaan tarvitaan henkilökohtaisia palveluita. Ohjaus tulisi myös aloittaa riittävän aikaisin. Vuonna 2011 27 prosenttia kouluista on järjestänyt romanioppilaille eri-

tyistä koulutus- ja työuraan liittyvää ohjausta kolmen edellisen lukuvuoden aikana. Ohjaus näyttää selvityksen mukaan tuottaneen tulosta, sillä niistä kouluista, joissa romanioppilaille oli järjestetty erityistä ohjausta, oli myös huomattavasti useammin ainakin yksi romanioppilas hakeutunut jatkokoulutukseen. (Rajala et al. 2011.)

Yksi haastateltu nuori oli käynyt peruskoulun erityisluokalla ja opinnot olivat pitkälti yksilöllistetty. Nuori itse koki pienryhmän toimivana ja kuvaa opetusta hyväksi, vaikkei aina ollut varma siitä, että ovatko hänen yksilölliset tavoitteet todella otettu huomioon opetuksessa. Toisin sanoen varmuus siitä, onko päätös ollut perusteltu koko peruskouluajan, on ollut osin epäselvä. Nuoren opettajat ja ohjaajat olivat nuoren mukaan kannustaneet ja myös vakuuttaneet, että osin yksilöllistetty oppimäärä ei vaikuta jatkokoulutukseen pääsyyn ja että nuorella on hyvät valmiudet pääsykokeisiin. Valintakokeet olivat jännittäneet, mutta hän kertoi niiden jopa toimineen kannustimena, siihen että hän voisi osoittaa kyvykkyytensä alalle. Tässä yhteydessä ei voida ottaa kantaa nuoren opetuksen järjestämiseen ja arviointiin. Romanilasten- ja nuorten koulutusta kartoittaneissa selvityksissä on todettu erityisopetuksen kohdentuvan useammin romaniväestöön kuuluvaan oppilaaseen kuin niin kutsutun valtaväestön edustajiin (Niemi et al. 2010). Vielä lukuvuonna 2000-2001 puolet romanioppilasta oli siirretty erityisopetukseen (Rajala et al. 2011). Asiaan on kiinnitetty toistuvasti huomiota myös kansainvälisiltä valvontaelimiltä (Aaltonen et al. 2009 Niemi et al. 2010 mukaan). Opetushallituksen selvityksessä todetaan, että romanioppilaille, joiden koulunkäynnissä on paljon ongelmia tai joilla on vaarana keskeyttää koulu, tulisi tarjota entistä tehokkaampia tukimuotoja jo varhaisessa vaiheessa (Rajala et al. 2011), mikä haastatellun nuoren mukaan on onnistunut.

Haastatellut nuoret ovat saaneet romanikielen opetusta enemmän tai vähemmän. Vielä vuonna 2000-2001 selvityksen mukaan opetusta sai vain murto-osa romanioppijoista ja senkin osalta romanien tilanne on huomattavasti parantunut, vaikka saatavuudessa on paljon vaihtelua (Rajala et al. 2011). Koska opetus- ja tuntijärjestelyt voivat epäsuorasti liittyä nuorten opintomenestykseen, on tässä yhteydessä syytä tuoda vielä esiin, että yhden vanhemman nuoren kohdalla tuntijärjestelyt oli toteutettu siten, että kieliopinnot olivat päällekkäin muiden tuntien kanssa: ”Jos olisi ollut huono oppilas, olisi voinut kärsiä siitä”.

Ilmapiirin vaikutus opintoihin

Kaksi nuorista oli kokenut tulleen kohdelluksi epäoikeudenmukaisesti koulutuspolulla opettajan tai muun henkilöstön toimesta. Toisella nuorella opintopolussa korostui yläasteikäisenä motivaation lasku ja sitä ruokkivat ”yhteentörmäykset”

koulun rehtorin kanssa. Jälkikäteen hän tunnistaa jopa kapinoineensa rehtorin käytöstä vastaan. *”Mä ja rehtori ei tultu yhtään toimeen. Hyvää tarkoitti. Käsitteilytapa oli kuitenkin ’selkä seinää vasten’. Sisukkuuttaan tein enemmän pahoja”*. Sitä, kuinka paljon aikuisen käytös vaikutti nuoren polkuihin, on vaikea arvioida. Tässä yhteydessä nuoren toivomuksena kasvatusalan ammattilaisille oli, että nuoria tulisi osata käsitellä oikealla tavalla ja yksilöinä. *”Rehtori oli 50-vuotias, ei vain tykännyt musta. Aina sain riidan aikaiseksi. Tein sisukkuuttani pahoja. Tiukka täti. Ei osannut ottaa nuoren kannalta asiaa. Aikuisena tulisi ymmärtää erilailta kuin 15-16 -vuotiaat nuoret”*. Opinto-ohjaajan tuella nuori haki peruskoulusta työvaltaiseen koulutukseen ravintola-alalle, mitä piti siinä elämäntilanteessaan erittäin hyvänä ratkaisuna.

Toisen vanhemman romaninuoren kohdalla opettaja oli nuoren mukaan ottanut hänet ala-asteella silmätikukseen ja antanut rangaistustoimenpiteitä ilman näyttöä, nuorta tai muita tahoja kuulematta, *”pilasi koulunkäynnin oikeasti - - miten opettaja alentui sellaiseen lapsen kanssa”*. Nuoren mukaan asiaa käsiteltiin kodin ja rehtorin kanssa ja hän saikin erityisluvan käydä keskustelemassa rehtorin kanssa aina kun tuntui tarpeelliselta. Koulumenestykseen yhteenotot eivät vaikuttaneet. Nuori kuvaa hänellä olleen hyvä ystäväpiiri ja aktiiviset urheiluharrastukset. Romanien koulunkäynnin osalta yhteistyö vanhempien kanssa on Opetushallituksen selvityksen mukaan lisääntynyt viime vuosina, mitä pidetään tärkeänä nuorten koulunkäynnin vaikeuksiin puuttumisessa (Rajala et al. 2011). Tässä tapauksessa rehtorin toiminnan voidaan nähdä tukeneen nuoren koulunkäyntiä ja auttaneen siinä, että nuori on saanut itsensä kuulluksi ja epäkohtiin on puututtu.

2.8.2.4. Saamelaiset nuoret

Tutkimukseen tavoitettiin kolme saamelaista nuorta, jotka olivat käyneet koulunsa saamelaisten kotiseutualueella. Kaksi oli suorittanut peruskoulun pääosin saamenluokassa ja yksi saanut erikseen saamenkielistä opetusta. Nuorista kaksi oli lähtenyt peruskoulusta lukioon ja yksi ammatilliseen oppilaitokseen lähihoitajaopintoihin. Lopulta kaikki nuoret ovat hakeutuneet yliopisto-opintoihin, jotka liittyvät saamenkieleen tai kulttuuriin. Siten kaikilla haastateltavilla oman vähemmistötaustan voidaan nähdä vaikuttaneen suoraan uravalintoihin. Nuoria yhdisti huoli osaavien saamen kulttuurin ja kielen opettajien määrästä. Puutteena nuoret näkivät myös sen, ettei saamen kulttuuria tuotu esille opinnoissa. Samoin saamenkieliset oppimateriaalit koettiin vähäisiksi. Nuorten valintojen näkökulmasta voidaan arvioida asioiden yhteisvaikutusta nuorten kiinnostukseen hakeutua jatko-opintoihin, joissa voivat itse vaikuttaa tulevien oppilaiden ja opiskelijoiden ti-

lanteen parantamiseen.

Oppilaanohjaus on kannustanut kaikkia nuoria lukio-opintoihin, eikä muita vaihtoehtoja tarjottu. Ammatilliseen koulutukseen hakeutunut nuori kuvaa ohjausta ja valintojaan seuraavasti:

Kaikki patistettiin lukioon: ei ollenkaan tarjottu ammattipuolta. Olin varmaan ainoa, joka lähti ammattikouluun. En ollut innokas lukija, joten ammattikoulu kiinnosti ... kartoitin eri vaihtoehtoja. Kimmoke tullut jostain.

Toinen nuori kuvasi valintaansa siten, että ammattikouluun hän ei halunnut, sillä kuva opiskelumahdollisuuksista puuttui kokonaan. Lisäksi lukio oli lähellä, joten hänen ei tarvinnut muuttaa opintojen takia. Tilanne kuvastaa toki puutteellista kuvaa annetuista vaihtoehtoista, mutta laajempaakin haastetta, jossa maantieteellisesti eri alueet ovat koulutuksellisen tasa-arvon näkökulmasta eriarvoisessa asemassa. Muutto koulutuksen perässä peruskoulun päättövaiheessa voi olla nuorelle iso askel. Toisen asteen koulutuksen sekä vapaan sivistystyön rakenteiden uudistustyö on käynnissä (2014-2017), ja opetus- ja kulttuuriministeriön tavoitteena on tiivistää lukiokoulutuksen ja ammatillisen perus- ja lisäkoulutuksen järjestäjäverkkoa sekä vapaan sivistystyön ylläpitäjäverkkoa. Kuntaliiton tekemän jäsenkyselyn mukaan erityisesti lukiokoulutus nähdään lähipalveluna, jonka järjestämiseksi on erilaisia vaihtoehtoja ja kuntien välinen yhteistyö toivottavaa (Selkee 2014). Opinto-ohjaukselle oppilaitosverkoston tiivistyminen voi tuoda lisää haasteita, kun etäisyydet kasvavat ja koulutustarjonta keskittyy.⁶⁴

Saamenkielisten oppilaiden opetuksen tulee tukea oppilaiden alkuperää ja identiteettiä ja antaa mahdollisuudet oman kielen oppimiseen ja kielellisten valmiuksien kehittämiseen. Yhden nuoren polussa oppilaanohjaajan rooli on näkynyt myös kulttuurinäkökulmasta kannustavana:

Yläasteella oli saamenkielisiä tapahtumia. Ei ollut omaa opettajaa koko ajan. Ei ollut puolustamassa, että pääsis johonkin tapahtumaan. Tuntui kun olin ainoa saamenkielinen niin se joka oli opona niin sanoi, että voisitte ottaa hänetkin mukaan matkaan. Oli puolustajana. Inarissa oli pohjois-saa-

⁶⁴ Alueellisen tasa-arvon näkökulmasta Pohjois-Suomessa on valtion oppilaitos, Saamelaisalueen koulutuskeskus, joka toimii neljällä paikkakunnalla ja sillä lisätä erityisesti saamelaisväestön ammatillista osaamista, järjestää saamelaisien kotiseutualueen elinkeinoelämän tarpeita vastaavaa koulutusta ja edistää alueen työllisyyttä sekä säilyttää ja kehittää saamelaiskulttuuria. Koulutuskeskus järjestää myös verkko-opetusta, jonka rooli pitkien etäisyyksien takia on nostettu kehittämiskohteeksi myös opetus- ja kulttuuriministeriön toimenpideohjelmassa saamen kielen elvyttämiseksi (2012.)

menkielisiä - minäkin ymmärrän ihan hyvin. Pohjois-saamenkielinen opettaja ei ensin ottanut mukaan.

Toimeksiannossa tarkastellaan myös ohjauksen vaikutusta ainevalintoihin, mutta saamelaisten osalta keskeisenä seikkana ovat olleet rakenteelliset haasteet. Tässä yhteydessä näkyy kielenopetuksen järjestelyiden yhteys opintomenestykseen. Peruskoulujalla saamenkielen opetus oli tukenut nuorten äidinkielen kehittymistä, mutta opetuksen tarjonta, toteutus ja taso oli vaihdellut jonkin verran kaikilla kolmella nuorella. Lisäksi kaksi nuorta koki haasteeksi sen, että suomenkielen opinnot kärsivät ajoittain, eivätkä molemmat kielet eivät saaneet tasapuolisesti huomiota opetuksessa.

Ala-asteella opettajasta kiinni. Opettaja ei panostanut suomenkielen opettamiseen. Saatiin vaan lukea siellä. Oli vaikea tietää konsonanteista. Lisäkirjaimet saamessa välittyi virheinä suomenkielessä.

Äidinkielenään saamea lukeneet nuoret olivat itse suorittaneet myös ruotsin kielen, mutta toisen käden tietona yksi nuori kertoi, että mahdollisuus korvata ruotsinkieli oli kostautunut ystävällä lukiossa.

Toiselle asteelle siirryttäessä vähemmistönäkökulmasta tarkasteltaessa lukiossa yksi nuori koki puutteeksi, ettei siellä myöskään oltu kerrottu saamen kieleen tai kulttuuriin liittyvistä mahdollisuuksista korkeakouluopinnoissa. Kokonaistarjonta selvisi siten vasta lukion jälkeen, vaikka lukion opinto-ohjaukseen sisältyi vierailu Oulun yliopistossa ja opiskelijoiden vierailu. Mentäessä hieman etelämmäksi Rovaniemelle, ammatillisen koulutuksen käynyt nuori oli myös kokenut, että koulutuksessa oli tuotu esiin paljon tietoa eri kulttuureista, mutta saamelaiset oli unohdettu kokonaan vähemmistönä.

2.8.2.5. Seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin kuuluvat nuoret

Seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin kuuluvista nuorista kaksi määritteli itsensä pan-seksuaaleiksi, joista toinen oli myös transsukupuolinen, yksi bi/panseksuaaliksi, yksi määritteli itsensä queeriksi⁶⁵. Nuorten haastatteluissa käytiin myös läpi kokemuksia heidän saamastaan opinto-ohjauksesta ja laajemmin kokemuksistaan koulutuspolulla. Keskusteluissa peilattiin heidän kokemuksiaan myös aikaisempiin tutkimuksiin. Nuoret olivat käyneet perus- ja toisen asteen koulutuksen eri puolilla

⁶⁵ ks. lisää <http://seta.fi/hlbtqi/>

Suomea, erikokoisilla paikkakunnilla. Kaikilla nuorilla oli lukiotausta, mutta yksi sen lisäksi aloittanut ammatillisessa koulutuksessa. Kokemukset oppilaanohjauksesta yläkoulussa vaihtelivat jonkin verran, mutta nähtiin pääosin positiivisena.

Seksuaalisen suuntautumisen vaikutusta opintosuuntauksen valintaan on selvitetty laajemmin sisäministeriön tutkimuksessa Syrjintä koulutuksessa (Huotari & al. 2011) ja Mitä kuuluu sateenkaarinuorille Suomessa? -tutkimuksessa (Alanko 2014). Vuonna 2010 toteutetussa kyselyssä nuorista neljä prosenttia oli kokenut eriarvoisuutta koulutukseen valinnan yhteydessä. Heteronormatiivisuuden muottiin painostamisella oli ollut myös vaikutusta joidenkin nuorten koulutus- ja ammattialan valintaan. Tällöin usein mainittiin psykologiset testit, joissa seksuaali- tai sukupuolivähemmistöön kuuluminen nähtiin vastaajien mukaan koulutukseen hylkäämisperusteena. (Huotari et al. 2011.) Alangon tutkimuksessa 20 prosenttia homo- ja bi-nuorista koki, että asenteet olivat vaikuttaneet opintosuuntauksen valintaan, transnuorista lähes 40 prosenttia. (Alanko 2014.) Taustalla voi olla tekijöitä, jotka selittyvät osin seksuaalivähemmistöön kuulumisella. Vaikutus voi siis olla osin välillistä ja tiedostamatontakin. Monet nuoret hakeutuivat mieluummin omien kiinnostuksen kohteidensa joukosta juuri niihin kouluihin tai niille aloille, joilla tiedettiin olevan yhdenvertaisempi ilmapiiri seksuaali- ja sukupuolivähemmistöjä ja muuta erilaisuutta kohtaan. Asiaa on avattu esimerkiksi seuraavalla sitaatilla: ”Ehkä alitajuisesti, olen miettinyt todella paljon ihmisiin liittyviä juttuja yms. ja ehkä se oli yksi syy, miksi valitsin hoitoalan”. Kyselyssä toistui usein erilaiset ”tiedostamatta” tai ”alitajuisesti” tehdyt ammatti- ja uravalinnat, minkä tutkijat tulkitsivat voivan johtua epävarmuudesta, ettei tiedä, mistä omissa erilaisuuden tunteissa on kyse. Oman seksuaali- tai sukupuolivähemmistöön kuulumisen tiedostaminen ja hyväksyminen voi olla pitkälinen prosessi, joka myös vaikuttaa koulunkäyntiin sekä ammatti- ja uravalintoihin. Osa oli päätenyt mielestään aivan väärälle alalle, kun ei ollut ympäristön painostuksen vuoksi uskaltanut hakea siihen koulutukseen, mikä kiinnosti. Sukupuolivähemmistöön kuulumisen voi näin kapeuttaa ammatti- ja uravalintoja ja ohjata väärille aloille. Vaikutuksia voi avata vielä esimerkiksi seuraavalla aineiston sitaatilla: ”Kouluaikaiset kokemukset ovat viivästyttäneet uravalintaani, koska nuorena lukiossa saamani kohtelu terveystiedon opettajalta oli sellaista, että oletin, ettei homoseksuaalisuus sosiaalialalla ole hyväksyttävää. Nyt aikuisena olen viisaampi”. (Huotari et al. 2011.)

Lähtökohtaisesti tähän tutkimukseen haastatellut nuoret eivät yhdistäneet vähemmistöryhmään kuulumisen yhteyttä opinto-ohjaukseen tai ammatinvalintaan vaan keskusteluissa määräävämmäksi tekijäksi nousivat koulun ja oppilaitoksen ilmapiiriin liittyvät tekijät. Haastatellut nuoret kuvasivat omia valintoja, lukiokoulutusta,

liiketalouden opintoja ja tanssialaa, joihin nuoret sijoittuivat, ilmapiirin suhteen helpoiksi ja avoimiksi. Nuorten vaikuttimena valintojen yhteydessä ei siten ollut alan ”helppous”. Silti he kommentoivat, ettei heillä olisi erityisesti halukkuutta mennä alalle, joka tuntuisi ”vaikealta”. Jatko-opintojen osalta transsukupuolinen nuori toi esiin, että hän oli ottanut selvää ulkomaalaisista yliopistoista, joissa kerrotaan jo verkkosivuilla suhtautumisesta transihmisiin. Asenteellinen esteettömyys nousi hänellä valintakriteeriksi yliopistoon siirtymisessä.

Aikaisempien tutkimusten mukaan heteronormatiivisuuden muotti on vaikuttanut nuorten opinnoissa opintojen suorittamiseen jossain määrin. Homo- ja bi-nuorista 10 prosenttia ja transnuorista 30 prosenttia kokivat, että asenteet olivat vaikuttaneet heidän kykynsä suoriutua opinnoista. Lähes neljännes koki, että heidät oli asetettu eriarvoiseen asemaan opettajan asenteista johtuen opetustilanteessa tai tietoa jaettaessa. (Alanko 2014.) Huotarin (et al.) tutkimuksen mukaan lähes neljännes kyselyyn vastanneesta oli kokenut eriarvoisuutta opetustilanteissa. Niistä, jotka kokivat eriarvoista kohtelua tai syrjintää, noin 70 prosenttia arvioi sen johtuvan heidän seksuaalisesta suuntautumisestaan tai kuulumisestaan sukupuolivähemmistöön. Esille tuli myös tapauksia, joissa opiskelu oli jätetty kesken, koska koko ”homoaihetta” oli pidetty oppilaitoksessa tabuna eikä oppilas ollut saanut oikeaa tietoa häntä kiinnostavista opintoaloista. Osa oppilaista ei kestänyt opetushenkilökunnan taholta tullutta syrjintää ja koulun syrjiviä käytäntöjä, vaan keskeytti opintonsa tai vaihtoi alaa tämän vuoksi. Useat olivat myös jättäneet koulutuksen kesken erilaisten koulussa esiintyvien konkreettisten syrjivien käytäntöjen vuoksi. (Huotari et al. 2011.)

Tähän tutkimukseen haastatellut nuoret eivät kokeneet seksuaalisen suuntautumisensa tai sukupuoli-identiteettinsä vaikuttaneen opintoihin suoranaisesti, mutta teemaa sivuttiin epäsuorasti yhden nuoren kommentissa: *”yläasteella melkein kaikilla oli masennusta, oman identiteetin hyväksymistä. Liittykö siihen että joutuu salaamaan asioita?”* Toinen nuori puntaroi ilmapiirin vaikutusta oman suunnan löytämiseen: *”heteronormatiivinen asenne on läpäissyt koko oppilaitoksen. Käyttäytymiskulttuuri olisi ollut vapaampi, jos oma identiteetti olisi voinut kehittyä aiemmin”*.

2.8.2.6. Vammaiset nuoret

Vammaisista nuorista kahdella on näkövamma, yhdellä cp-vamma ja liikuntavamma (ja), yhdellä cp-vamma, joka ilmenee lievänä liikuntavammana ja yhdellä pelkkä liikuntavamma. Nuorista kaksi on käynyt lukion ja jatkanut siitä korkea-as-

teelle. Toinen nuorista oli keskeyttänyt yliopisto-opinnot ja siirtynyt ammattikorkeakouluun ja oli valmistunut sieltä tutkimuksen tekohetkellä. Yksi oli suorittanut ammatillisen perustutkinnon ja jatkanut lukioon, minkä jälkeen tavoitteena on tulevaisuudessa vielä jatko-opinnot. Yksi nuori on suorittanut kaksi ammatillista tutkintoa ja jatkanut ammattikorkeakouluun. Haastateltavien taustat ja opintoihin liittyvät tuen tarpeet vaihtelivat suuresti. Tässä luvussa nuorten koulutuspolkuja ja niiden varrella tapahtuvaa eri tahojen antamaa ohjausta ja tukea - tai sen puutetta - havainnollistetaan kokonaisvaltaisemmilla kuvauksilla, minkä jälkeen lopuksi tuodaan erillisiä havaintoja haastatteluista.

Heikkouksiin perustuva ohjaus

Seuraavassa nuoren tarinassa havainnollistetaan vammaisen nuoren opintopolunsa saamaa ohjausta silloin, kun polku on etukäteen viitoitettu heikkouksien kautta. Nyt yli 20-vuotias cp-vammaisen nuori kävi yhdeksän luokkaa ja 10 vuotta erityiskoulussa eli hän kuului pidennetyn oppivelvollisuuden piiriin. Hänen peruskouluopintonsa olivat kauttaaltaan mukautettu (yksilöllistetty). Mukautus on nuoren näkemyksen mukaan haitannut opiskelumenestystä, valintoja ja tullut vastaan useassa eri yhteydessä. *”Kun mukautus tehtiin, ajateltiin, etten ole valmis yleisten raamien mukaiseen koulutukseen.”* Nuori kuvaa nyt jälkikäteen, että peruskoulun 9:llä opiskeltiin 7-luokan asioita, eikä hän peruskoulussa tiennyt omaa lähtötasoansa. Opinto-ohjaus yläkoulussa tyypistyi nuoren kokemuksen mukaan lomakkeen täyttämiseen; itsensä pisteyttämiseen ja visioon siitä, mitä haluaa tulevaisuudessa tehdä. *”Sanottiin, ettei pitäisi mennä tavalliseen oppilaitokseen. -- Olin kuitenkin aina halunnut sitä.”* Erityiskoulusta nuorta ohjattiin suoraan ammatilliseen erityisoppilaitokseen ja valmentavaan ja kuntouttavaan koulutukseen, jossa vahvistettiin vielä opiskeluvaihtoehtoja. Nuori koki, ettei opetus vastannut hänen tasoansa, eikä opintojen ohjaus ollut kannustavaa. Opintoja olisi haluttu opiskelijan mukaan pitkittää aivan turhaan. *”Pidin pääni.”*

Nuori haki itsenäisesti yhteishaun jälkihaussa yleiseen ammatilliseen oppilaitokseen merkonomiopintoihin. Valintahaastattelussa kysyttiin, miksei hän ole hakenut erityisammattioppilaitokseen *”kun se on sunlaisille paikka”*. Opiskelija kertoi, että suhtautuminen häneen muuttui nopeasti. Silti opettajien asennoitumisessa oli havaittavissa paikoin tietämättömyyttä. Nuori koki, että hänelle saatettiin puhua kuin lapselle tai toisinaan opettajat puhuivat avustajalle, ei hänelle, vaikka hän oli opiskelemassa. Kokemukset keskusteluista opinto-ohjaajan kanssa olivat hyviä. Opiskelijalle tehtiin HOJKS, joka toimi erityisesti koetilanteissa, mutta lukihäiriötä ja hahmotushäiriötä ei usein huomioitu opetuksessa. Ammatillisessa koulutuksessa opintoja ei mukautettu, sillä vaikka sitä ehdotettiin, opiskelija kieltäytyi. Nuori

suoritti ammatillisen tutkinnon yleisessä ammatillisessa oppilaitoksessa yleisten tavoitteiden mukaisesti.

Opinnot jatkuvat nyt aikuislukiossa. Lukioon siirtyminen oli sillä lailla haastavaa, että hän ehti aloittaa kolmessa lukiossa ennen kuin löysi nykyisen oppilaitoksen, jossa otetaan huomioon erityisjärjestelyt. Yhdessä lukiossa häntä ei haluttu ottaa opiskelijaksi, koska opetus oli mukautettua peruskoulussa. Asiaa perusteltiin sillä, että hänen olisi pitänyt suorittaa ensin peruskoulun kurssit. Käytännössä ammatillinen peruskoulutuksen tutkinto itsessään voi jo riittää opiskelijaksi ottamiseksi. Toisessakin lukiossa esitettiin myös ehtona täydentävien opintojen suorittamista ennen opiskelun aloittamista. Lisäksi lukioissa ei pidetty mahdollisena järjestää erillistä tilaa koetilanteisiin, joissa voi sanella avustajalle⁶⁶. Nykyisessä opiskelupaikassa lähtötilanne oli toinen: ”lukiossa sanottiin, että onpa hienot paperit ja tervetuloa”. Ilmapiirin nuori kokee nykyisessä oppilaitoksessa kannustavana ja erityisesti opinto-ohjaaja ja kielen opettaja, joka on juuri valmistunut erityisopettajaksi, saavat kiitosta. Opettaja on suunnitellut opetuksen siten, että lukihäiriö huomioidaan. Ylioppilaaksi kirjoittaminen on edessä, minkä jälkeen suunnitelmissa on vielä ammattikorkeakouluopinnot. Ylioppilaskirjoitukset jännittävät, sillä opiskelija oli juuri ennen haastattelua saanut ylioppilaslautakunnalta erityisjärjestelypäättökseen, jonka mukaan opiskelija ei voi käyttää avustajaa kirjurina kirjoituksissa. Opiskelijan motoriset vaikeudet, lukihäiriö ja hahmotushäiriö huomioidaan päätöksen mukaan siten, että hän saa käyttää konetta ja hän saa kahden tunnin lisäajan. Käytössä on oma kirjoitustila, teknisenä apuna. Kielikokeissa on käytössä pitkätaukoiset äänitteet⁶⁷.

Vahvuuksia tukeva ohjaus ja tuki

Seuraavassa näkövammaisen nuoren tarinassa korostuu asenteellisesti ja fyysisesti esteettömän opetuksen vaikutukset opintoihin ja oman oppimiskäsityksen myötä

66 Tiedossa ei ole, että asiaa olisi selvitetty laajemmin, joten aineistoon pyydettiin kommentti yhdeltä suurelta aikuislukiolta valottamaan käytäntöjä oppilaitoksen näkökulmasta: ”Meillä on periaatteena, että kaikki opiskelijat otetaan sisään. Jokaiselle (mukautetulle tai ei), voidaan tehdä yksilöllinen opiskelusuunnitelma. Jos peruskoulun päättötodistuksessa ei ole kovin heikkoja arvosanoja ns. ydinaineissa (ÄI, EN, RU, MA), voi opiskelija tulla lukion kursseille suoraan. Jos taas näyttää siltä, että olisi tarvetta kerrata tai parantaa peruskoulun numeroa, ohjaamme ns. lukion 0-kursseille (kertaavat peruskoulua). Suoraan peruskoulun kursseille emme ohjaa, koska ne on suunnattu enemmän maahanmuuttajille ja tavoitteet ovat siten hieman erilaisia. Siinäkin tapauksessa, että opiskelija ottaa jossain ydinaineissa 0-kursseja, hän voi suoraan mennä muissa aineissa lukion kursseille. Näin menetellään kaikkien kohdalla. Aikuislukioilla ei ole käytettävissä erityisopettajia, psykologeja, kuraattoreja eikä muutakaan avustavaa henkilökuntaa. Osaaminen on siten kokemuksen tuomaa. Tapauksesta riippuen yritämme järjestää apua. Se tehdään, mitä voidaan (esim. pidennetty koeaika tms.).”

67 www.ylioppilastutkinto.fi/fi/ylioppilastutkinto/yleiset-maaraykset-ja-ohjeet: Kuulovamman, lukihäiriön, sairauden, vamman ja vieraskielisyyden huomioon ottaminen ylioppilastutkinnossa. Määräyksissä ilmoitetaan mm., miten erityisjärjestelyjä haetaan ja millä tavoin kuulovamma, luku- ja kirjoitushäiriö, sairaus, vamma ja vieraskielisyys voidaan ottaa huomioon kokeiden arvostelussa. PDF-lomakkeen tallennusominaisuuden saa käyttöön uusimmilla PDF-luohjelmilla (esim. Adobe Reader XI).

omiin vahvuuksiin ja jatko-opintovalmiuksiin ja valintoihin, vaikka opintopolulla on törmätty myös asenteelliseen esteettömyyteen.

Vahvasti heikkonäköinen opiskelija käyttää liikkumisen apuvälineenä valkoista keppiä. Nuori on jo alakoulussa osallistunut Jyväskylän Onervan koulussa heikkonäköisten sokko-ryhmän tukijaksoille 1-2 kertaa vuodessa ja yläkoulun aikaan kerran vuodessa. Ryhmä toimi opiskelijan mukaan hyvänä vertaisryhmänä ja se antoi valmiuksia esimerkiksi apuvälineiden käyttöön ja auttoi itsenäistymisessä. Erityiskoulusta annettiin myös konsultaatiota opettajille. Alakoulussa opiskelijalla oli 1-6 luokilla yhteinen tunti oman opettajan kanssa. Tunneilla käytiin etukäteen esimerkiksi matematiikan tehtäviä, joihin sovellettiin eri oppimistekniikoita. *”tuli hyvä fiilis, kun osasi etukäteen. Oli eri tekniikat, joten auttoi.”* Opiskelija kuvaa onnistumisiaan siten, että hän oli aktiivinen ja luki etukäteen asioita pistekirjoituksella. Hän kävi myös etukäteen opettajan kanssa läpi esimerkiksi istumajärjestyksen, jotta tiesi missä kukin istuu, kun paikat vaihtuivat. Opettaja kuvaili myös luokkatilaa ja muita ympäristöjä; mitä on seinillä tai mitä ihmisillä on tapana tehdä esimerkiksi välitunneilla ja antoi tietoa, jotka auttoivat sosiaalisen koodin oppimisessa. *”Ollut ehdoton juttu. On vaikuttanut myös myöhempään elämään: asioita voi tehdä etukäteen. Yläasteella ei ollut enää vastaavaa, mutta olin oppinut jo valmistautumaan asioihin etukäteen”.*

Nuori hakeutui yläasteella matemaattis-luonnontieteelliselle luokalle. Siirtymisessä haasteeksi oli tulla koulun vastaanotto, sillä rehtori oli opiskelijan mukaan kieltäytynyt ensin ottamasta oppilaaksi. *”Äiti oli sinnikäs, että tämä lapsi tulee”.* Koululle kerrottiin, että nuori saa mukaan avustajan. Yläasteella tehtiin HOJKS, jonka yhteydessä opettajilla oli mahdollisuus tulla paikalle. Osa opettajista osallistui ja tuli vielä erikseen kysymään miten näkövamma voisi ottaa huomioon opetuksessa. Nuori pääsi myös itse esittelemään apuvälineitä, jolloin lähes kaikki opettajat tulivat seuraamaan. Hän kuvaa sitä samalla asennekasvatuksena opettajille. Nuoren mukaan, jos opettaja panosti opetukseen, se näkyi suoraan arvostamisessa. *”Tosi iso vaikutus, miten opettaja ottaa. Jos itse joutuu ponnistelemaan, se ei ole herkkua. Jos opettaja tulee vastaan -- ja jos opettaja on nähnyt vaivaa, ei kehtaa olla lukematta kokeeseen”.*

Yläasteella nuori on mennyt opinto-ohjaajan puheille valmiiden suunnitelmien kanssa, eikä kokenut tarvinneensa tukea. Opinto-ohjauksen merkitystä opintoihin ja oman alan valintaan hän kuvaa siten vähäiseksi. *”Sille piti mennä kertomaan, miksi halua isona. Torppasi kaikki suunnitelmat.”* Kohtelua hän piti silti tasavertaisena kaikille. *”Opo oli tasapuolisesti epäkannustava. Ei tuntunut pahalta. Aina it-*

sestään selvää, että yliopisto. Ei tuossa kohtaa kukaan pysty horjuttamaan sitä.” Nuori on jo yläkoulussa kertonut haluavansa yliopistoon, vaikka oppilaanohjaaja nuoren mukaan korosti sitä kuinka *”hankalaa sinne on päästä”*. Näkövammasta johtuen nuoren on pitänyt jo yläkoulussa tehdä pitkän aikavälin suunnitelmia, sillä Kelalta haettiin 9-uokan lopussa rahoitusta ammatilliseen kuntoutukseen. Tällöin nuori on jo yläasteella perustellut, mihin lukiokoulutuksella tähtää.⁶⁸

Lukion opinto-ohjauksesta nuori muistaa vain, että opinto-ohjaaja marssi luokasta *”että tällaiselle ryhmälle en mitään opeta. -- Toinen oli aivan höppänä. -- istui todistuksen ääressä, että en ole pitkään aikaan nähnyt näin hyvää todistusta, että hellitäppä vähän. Ei kovin kannustava. Ei hirveästi saanut mitään”*. Lukiossa nuori kävi keskusteluja jatko-opinnoista ryhmäohjaajan kanssa, joka panosti ja kannusti opetukseen ja ohjaukseen. Lukiossa alkoi ylioppilaskirjoitusten erityisjärjestelyiden opettelu, sillä koe suoritetaan erillisessä tilassa ja siihen myönnetään lisäaikaa. *”Koulu suhtautui tosi hyvin”*. Rehtori oli hankkinut etukäteen tiedon siitä, mitä erityisjärjestelyjä haetaan ylioppilastutkintolautakunnalta. Nuorella oli koetilanteessa tietokone, pistenäyttö, erillinen tila, oma avustaja ja lisäaika (yht. 8 tuntia). Tietokoneen hän sai lainaan Näkövammaisten keskusliiton lainaamosta. Asetukset hän pääsi tekemään etukäteen ennen koetta. Yliopistoon mennessä riitti päätös ylioppilaslautakunnalta, joten samat järjestelyt olivat voimassa myös sinne pyrkiessä.

Tosiasiallinen vamma voi olla sosiaalinen

Syntymästään liikuntavammaisen nuoren opintopolun kuvauksessa korostuu, että vamma on ollut pitkälti sosiaalinen. Alakouluun hakeutumisvaiheessa sosiaalityön puolelta oli ehdotettu noin 50 kilometrin päässä ollutta erityiskoulua lähikoulun sijaan, vaikka nuoren vamma ei vaikuttanut lainkaan oppimiseen. Vanhemmat olivat aktiivisia ja pitivät huolen siitä, että nuori sai aloittaa lähikoulussa. Hän sai henkilökohtaisen avustajan, joka auttoi koulumatkoilla, siirtymisessä koulussa ja esimerkiksi ruokailutilanteissa. Hissittömään kouluun rakennettiin yksi ramppi helpottamaan kulkemista ja muuten hän käytti avustajan kanssa porraskiipijää.

68 Laki Kansaneläkelaitoksen kuntoutusetuuksista ja kuntoutusrahaetuksista 15.7.2005/566. Nuoren kuntoutusraha: Ammatillisen kuntoutumisen varmistamiseksi ja työllistymisen edistämiseksi kuntoutusrahaa myönnetään 18 §:n 2 momentin estämättä myös 16 vuotta täyttäneelle vakuutetulle, jonka työkyky ja ansiomahdollisuudet tai mahdollisuudet valita ammatti ja työ ovat sairauden, vian tai vamman vuoksi olennaisesti heikentyneet ja joka tehostetun työkyvynarvioinnin perusteella tarvitsee tehostettua kuntoutusta (nuoren kuntoutusraha). Lisäksi edellytetään, että vakuutetulle on laadittu henkilökohtainen opiskelu- ja kuntoutumissuunnitelma. Nuoren kuntoutusrahaa maksetaan enintään sen kuukauden loppuun, jona vakuutettu täyttää 20 vuotta. Jos vakuutettu 20 vuotta täyttäessään on kuntoutuksessa, kuntoutusrahan maksamista jatketaan sen kuukauden loppuun, jona meneillään oleva kuntoutus päättyy. Tällä tarkoitetaan koko sen opiskelu- ja kuntoutumissuunnitelman mukaisen tutkinnon suorittamista, johon vakuutettu on hyväksytty ennen kuin hän on täyttänyt 20 vuotta. Nuoren kuntoutusrahan maksamisesta odotus- ja väliajalta säädetään 24 §:ssä. Henkilökohtaisen opiskelu- ja kuntoutumissuunnitelman laatii kotikunta yhdessä nuoren ja hänen huoltajiensa tai muun laillisen edustajansa kanssa. Tarvittaessa suunnitelman laatimiseen osallistuu muita asiantuntijaviranomaisia. Ks. VNa Kansaneläkelaitoksen kuntoutusetuuksista ja kuntoutusrahaetuksista 646/2005 3 ja 4 §.

Käytännössä välitunnit menivät pitkälti siirtymiseen, mikä hankaloitti sosiaalista elämää. Ilmapiiri oli nuoren mukaan muuten varsin hyvä ja oppilaat lähinnä ajattelemtomia, kun häntä ei aina osattu ottaa huomioon leikeissä. Koulumatkat hän kulki taksikyödyllä, mikä ei ollut aina ongelmatonta taksiryttäjän palvelun heikkouden takia. Kyydit saattoivat viivästyä reilusti, ja odottaminen esimerkiksi koulun mentyä kiinni talviaikaan oli jäänyt mieleen.

Yläkouluun siirtyminen oli haastavampaa. Nuori koki, että hänen vammaansa paisuteltiin. Henkilökohtainen avustaja muuttui kouluavustajaksi, joka teki myös sijaisuuksia ja avun saaminen vaikeutui ja vaikutti jonkin verran esimerkiksi myöhästymisiin. Ylipäänsä ”porukoihin pääseminen” oli hankalampaa. Nuori sairastui keskivaikeaan masennukseen ja alisuoriutui koulussa. Jälkikäteen terveisinä opettajille hän toivookin aikaisempaa ja aktiivisempaa puuttumista opetushenkilöstöltä vastaaviin tilanteisiin. Iloisesta nuoresta oli tullut alakuloinen ja väsynyt. Myöhemmin selvisi, että opettaja oli huomannut muutoksen, mutta ei ollut tuonut sitä itse esiin. Asia tuli puheeksi, kun nuoren äiti kyseli itse tilanteesta opettajalta. *”Yksi kouluavustaja sanoi, että onko sulla kaikki hyvin. Meinasin alkaa itkemään, mutta sanoin, että kaikki hyvin. Kaikki hyväksyi kaikki on ok -vastauksen. Varmasti kaikki nähnyt, että kaikki ei ole hyvin. Aivan käsittämätöntä. Olisi voinut ehdottaa mennä kouluterveydenhoitajalle tai kuraattorille.”*

Nuori pääsi hoitoon ja tilanne selkiytyi lukion jälkeen. Lukioon hän ohjautui, sillä ei tuntenut muita vaihtoehtoja. Jälkikäteen nuori pohti, että ammatillinen koulutus olisi voinut soveltua hyvin. Oma polku löytyi myöhemmin sosiaalialalta (amk) sen jälkeen, kun nuori oli käynyt yliopistossa kokeilemassa alaa, joka ei lopulta tuntunut omalta.

Vammaisten nuorten alavalinnat?

Tämän aineiston perusteella ei voida tehdä yleistyksiä alavalinnoista, mutta valalla on pitkälti käsitys siitä tiettyjen alojen soveltuvuudesta vammaisille nuorille ja se tyypistyy helposti merkonomi- ja datanomikoulutukseen, minkä toi esiin myös yksi nuorista:

On tunne, että jos on vamma, että varmaan yli 50 prosenttia Suomen vammaisista on merkonomeja. Onko se helppo? Vai ettei muuta löydetä? Etä vaikka ammatinvalintapsykologi ei kiinnitä huomiota siihen, että mikä nuorta kiinnostaa?

Vammaiset nuoret päätyvät usein ammatilliseen koulutukseen, vaikka yleissivis-

tävä koulutus ja korkeakouluopinnot olisivat esteettömyysnäkökulmasta usein perustellumpia. THLn Näkövammarekisterin mukaan vuoden 2012 tilastoissa nuorten tutkinnot toisella asteella painottuvat ammatillisen koulutuksen puolelle. Ylioppilastutkinto on tutkinnon suorittaneista alle 40 prosentilla, ja muut ovat ammatillisen koulutuksen puolelta. Alojen kirjo on kuitenkin hyvin laaja ja tekniikan alalta (yht. 27 hlö) kärjessä ovat kone- ja metalliala ja autoala (7 hlö molempia). Seuraavaksi yleisin on kaupallinen, yhteiskunnallinen ala (20), palvelualat (19), luonnontieteellinen ala, datanomi (14), terveys- ja sosiaaliala (10), humanistinen, taideala (8) ja maatalousala (4). (THL Näkövammarekisteri.) Vaikka näkövammaisia nuoria ei ole määrällisesti paljon, heidän tilanteen kuvaaminen avaa monen muun vammaisen nuoren tilannetta laajemminkin. Näkövamma liittyy usein myös monivammaisuuteen, jolloin tuen tarpeet kasvavat. Nuoren tilanteeseen vaikuttaa myös se, missä vaiheessa näkövamma on tapahtunut. Jos nuori on jo syntymästään asti opetellut toimimaan vammansa kanssa, hänen valmiudet ovat erilaisia kuin nuoren, joka joutuu opettelemaan tekniikat ja elämän hallinnan kysymykset muussa elämänvaiheessa. Aineistoa varten tehdyssä Näkövammaisten keskusliiton asiantuntijoiden haastattelussa painotettiin myös sitä, että erityisen haastavassa asemassa ovat myös heikkonäköiset, sillä näkövammaa ei välttämättä huomaa ulkoisesti, ja nuorten pelko erottautua erilaisina voi myös aiheuttaa sen, ettei sitä oteta opetuksessa huomioon. Tällöin nuorten alisuoriutuminen heijastuu suoraan jatko-opintoihin ja työllistymistilanteeseen.

Näkövammaisten keskusliiton toteuttaman haastattelututkimuksen nuorilla, jotka olivat joko heikkonäköisiä tai sokeita, olivat apuvälineet ja vammaispalvelut pääosin kunnossa. Haasteita ilmenee vielä erityisesti oppimateriaalien saannissa ja aikataulutuksessa. Selvityksen perusteella nuorille tarjottu opinto-ohjaus vaihteli myös siten, että toisilla se oli ollut yksilöllistä ja toisilla ohjausta oli annettu muiden mukana. Positiivisimmissä kokemuksissa ohjaus koettiin perehtyneeksi ja valintoja selvitettiin yhdessä. Joillekin taas oli oppilaanohjaajan puolelta tarjolla vaihtoehtona vain erityisoppilaitos. Nuoret, jotka olivat käyneet valmentavan koulutuksen (esim. erityisoppilaitoksesta), kokivat saaneensa siitä hyötyä joko opiskelutekniikan tai itsenäisen elämän taitoihin. Osa nuorista oli hyödyntänyt myös Näkövammaisten keskusliiton työllisyyspalveluita. Omien alojen löytäminen on koettu myös haastavaksi, sillä näkövammaisella ei välttämättä ole vertailukohtaa näkevien kanssa. Myös avun ennakointi on vaikeaa. Siten ala- tai koulutuskokeilujen tärkeys korostuvat. (NKL:n seminaarista 7.11., selvitys julkaistaan loppuvuonna 2014. Ks. aiheesta myös Kokko 2006.)

Aineistoon haastateltu toinen vahvasti heikkonäköisen nuoren koulutuspolulla ohja-

us on ollut siten asenteellisempaa, että hänelle perusopetuksen opinto-ohjaaja oli tarjonnut pääasialliseksi vaihtoehdoksi erityisoppilaitosta. Nuori hakeutui kuitenkin lukioon, jonka jälkeen siirtyi erityisoppilaitokseen ensin valmentavaan koulutukseen ja jatkoi siitä lähihoitajaopintoihin. Omat näkemykset alavaihtoehdoista eivät siten vahvistuneet vielä lukiossa. Kysyttäessä, miksi nuori hakeutui yleisen ammatillisen oppilaitoksen sijaan erityisoppilaitokseen, perusteluksi hän esitti sen, että olisi kokenut vaihtuvien avustajien kanssa toimimisen haastavaksi. Erityisoppilaitoksessa hän ei ole tarvinnut henkilökohtaista avustajaa, sillä ohjaus on tukenut niin itsenäistä liikkumista kuin luonnollisesti itse opintojen suorittamista. Lukioajan opetusta hän kuvasi muuten hyväksi, mutta esteettömyys opetuksessa ei toteutunut, sillä esimerkiksi taululle kirjoittamista hän ei voinut seurata, *”ikinä ei tiennyt että mitä opettaja keksii”*, joten avustajaa tarvittiin ns. varasilmiksi. Käytännössä voisi kärjistää, nuoren valintoja arvottamatta, että jos opetuksessa olisi huomioitu yksilön toimintakyky paremmin, myöskään avustajan rooli ei olisi ollut niin keskeinen ja rohkeus valita toinen opintopolku lukiosta olisi voinut olla suurempi.

Vähemmistöryhmään kuulumisen on voinut nähdä vaikuttaneen koulutus- ja uravalintoihin myös siten että oman vamman ja laajempien epäkohtien havainnoinnin myötä kiinnostus vammaisten oikeuksiin ja hyvinvointiin oli noussut kahdella nuorella. Toisaalta toinen pohti ammattikorkeakoulupuolella opiskeltuaan, että hänellä on kiinnostus myös toimia ns. näkyvänä vammaisena myös työtehtävissä, jotka eivät liity vammaispuoleen, *”että on vain näkyvillä”*.

2.8.3. Työelämään tutustuminen, työllistymisen tuki ja työelämään siirtyminen nuorten näkemänä

Tässä luvussa pohditaan sitä, millä tavalla vähemmistöryhmään kuulumisen on näkynyt uraohjauksessa, työllistymisen tuessa oppilaitoksissa tai työelämään siirtäessä. Vaikka teemat ovat kiinteä osa edellä opintoja ja niiden ohjausta, työelämään tutustuminen perusopetuksessa, työssäoppiminen ammatillisessa koulutuksessa ja työelämään siirtymistä tukeva ohjaus on tässä haluttu erottaa omaksi luvuksi. Haastatelluista nuorista osa oli vielä lukiossa, osa ammatillisissa opinnoissa ja vain kuusi oli valmistumisen jälkeen ollut työelämässä tai siirtymässä työelämään, ja pystyi kuvaamaan tilannettansa näiltä osin.

Työelämään tutustuminen

Perusopetuksen opetus suunnitelman mukaan (2004) ”koulussa toteutettavan ohjauksen tulee ennaltaehkäisevän toiminnan lisäksi tukea erityisesti niitä oppilaita, joilla on opiskeluun liittyviä vaikeuksia tai jotka ovat vaarassa jäädä koulutuksen

tai työelämän ulkopuolelle perusopetuksen jälkeen. Ohjaustoiminnan periaatteet ja työnjako eri toimijoiden kesken on määriteltävä opetussuunnitelmassa. Opetussuunnitelmaan tulee sisältyä kuvaus, miten yhteistyötä paikallisen työ- ja elinkeinoelämän kanssa toteutetaan koko koulun toiminnan tasolla. Tämän yhteistyön keskeisen osan muodostavat työelämän edustajien vierailut luokkatunneilla, työpaikkakäynnit, projektityöt, eri alojen tiedotusmateriaalien käyttö ja työelämään tutustuminen (TET). Eri oppiaineiden opetukseen tulee sisällyttää kokonaisuuksia, jotka liittävät opiskeltavan aineen antamat tiedot ja taidot työelämän vaatimukseen ja mahdollisuuksiin.” Tässä tutkimuksessa ei ole perehdytty koulukohtaisiin ohjaus- tai opetussuunnitelmiin vaan näkökulmana on yksinomaan yksilöiden kokemus ohjauksesta ja kokemuksista esimerkiksi työelämään tutustumisjaksoilta. Vanhimmilla haastateltavista siirtymisestä peruskoulun yläluokilta oli jo niin kauan, ettei yksi nuori ei muistanut lainkaan osallistuneensa TET-jaksolle.

Usein nuorten työelämään tutustumiset oli järjestynyt vanhempien työpaikalla tai ennestään tutuissa paikoissa. TET-jaksot olivat sujuneet hyvin niiltä osin kuin nuoret muistavat. Pääosin paikat oli hankittu itse, mutta oppilaanohjaajalta olisi saanut apua tarvittaessa. Osa nuorista oli suorittanut yhden jakson ja osa useamman. Tutustumisesta saadusta kokemuksesta on voinut olla esimerkiksi konkreettista hyötyä kesätöiden yhteydessä ja toiselle se taas on voinut karsia pois aloja, joita ei ainakaan tunnista omakseen. Yleisen huomiona voidaan tuoda esiin, että mukana oli myös nuoria, jotka olivat suorittaneet TETin paikassa, jonka alan tunnistivat vasta myöhemmin ”unelma-alakseen” ja ovat jälkikäteen - suorittamaan jo yhden tai useamman tutkinnon välissä - hakeutuneet ko. alalle. Kysyttäessä aiheesta, he kokivat, että kokemusta ja kiinnostusta alalle nostettu ohjauksessa lainkaan esiin, eikä siten huomioitu ohjauksessa.

Vähemmistöryhmänäkökulmasta TETin merkitystä voidaan pohtia myös siltä osin, miten TET tukee alojen ja mahdollisuuksien tunnettuutta. Arvottamatta taas valintoja, ja kohdistamatta pohdintaa haastateltuihin nuoriin, yleisenä huomiona pohtia, missä määrin TET on laajentanut nuorten tietoutta alavalinnoista ja mahdollisuuksista. Niin saamelaisen suorittama TET saamelaisten kielipesässä tai romaninuoren suorittama TET romanijärjestössä tukee opetussuunnitelmien perusteiden mukaisesti oman kulttuurin tuntemusta, mutta sillä voi olla nähtävissä myös kääntöpuolensa. Esimerkiksi romaninuorten ammatillisten mallien määrä voi olla vähäinen, jolloin harjoittelupaikkojen valintaan kannattaa kiinnittää huomiota. Erilaisiin ammatteihin tutustumista pidetään tärkeänä, jolloin oppilaitoksen tuki harjoittelupaikkojen etsimisessä ja saamisessa on olennaista. Samalla opettajan rooli on myös tärkeä työnantajien ennakkoluulojen hälventämisessä ja työnantajan

tukemisessa kulttuurisissa asioissa. (Palkkaisinko romanin? EQUAL.) Myös Opetushallituksen oppaassa Romanioppilaiden ohjaus toiselle asteelle korostetaan, että TET-jaksot yläkoulussa saattavat olla romaninuorille ongelmallisia paikan löytymisen haasteellisuuden vuoksi. Mikäli paikkojen saamisessa on ongelmia, sillä voi olla kauaskantoiset seuraukset sekä jatko-opiskelun että työnhaun suhteen. (2014). Sama pätee luonnollisesti muita syrjinnän vaarassa olevia ryhmiä peruskoulussa, toisella asteella ja kohti työelämää edetessä. Onko vanhempien yrityksessä tai työpaikalla suoritettu työelämään tutustumisen tai työssäoppimisen jakso siten liian helppo ratkaisu, varsinkin jos kyseessä ei ole yrityksen sukupolvenvaihtoprojekti.

Tässä yhteydessä on myös muistutettava, että vähemmistöryhmään kuuluminen itsessään ei ole välitön syy kuulua ns. riskiryhmään. Silti voidaan todeta, että erityisesti vammaisten nuorten yksilön vahvuuksien ja kiinnostusten kohteiden löytämiseksi olisi tärkeää päästä tutustumaan oikeille työpaikoille ja saada siten tietoa työelämästä ja lisää näkemystä itselle soveltuvista ammateista. Kaikkien vähemmistöryhmien kohdalla taas haasteeksi voi nousta mahdollinen työelämäosapuolten asenteellisuus, kuten on tuotu varsin vahvasti esiin myös tämän tutkimuksen opettajille ja opinto-ohjaajille suunnatussa kyselyssä, ja johon pitäisi voida vaikuttaa niin peruskoulussa kuin toisella asteella.

Työelämään valmentautuminen ja kokemukset työssä oppimisesta ammatillisessa koulutuksessa

Toiselle asteelle siirryttäessä nuorten uravalinnat olivat jo alustavasti selvillä ammatilliseen koulutukseen siirtyneillä. Koko ammatillisen koulutuksen keskeisenä tavoitteena on opiskelijoiden työllistyminen, mutta pelkkä tutkinto ei takaa työelämään sijoittumista. Opintojen aikana harjoitellaan työnhakua ja opiskelijoiden työllistymismahdollisuuksia tuetaan muun muassa kaikkiin ammatillisiin perustutkintoihin sisältyvien työssäoppimisjaksojen avulla. Suuri osa ohjauksesta tapahtuu opettajien taholta ja yksi nuori kuvasikin matkailualan opinnoissa ammatillisessa oppilaitoksessa saamaansa tukea opinto-ohjaajalta enemmän henkiseksi tueksi:

Opo näkyi aika huonosti. Oli toimisto, johon pystyi menemään. Jos oli joi-tain henkilökohtaisia asioita niin oli hyvä, mutta mitä ammatillisessa opiskelee tai urasuunnitelmia niin ei tietoa. Oli auttamassa ja tukemassa ja enemmän kuin psykologi. Tuki ja turva. Tykkäsin käydä juttelemassa. - - Ammatillisesti ei. Opon kanssa keskusteltiin ihan muista asioista kuin opintojen etenemisestä ja urasuunnittelusta. - - Ei ollut koko kirjoa tiedossa mitä tutkinnon kanssa voi tehdä.

Nuori myös hakeutui myöhemmin toisen alan opintoihin. Toista ammatillista perus-

tutkintoa suorittaessa samaisella nuorella oli vertailupintaa ja arvioi lähihoitaja-opinnoissa saamaansa uraohjausta opettajalta erittäin hyväksi:

Paljon sai eväitä. Osaamisalalle kun mentiin, oli paljon kokemusta. Joka tunnin jälkeen kysyi toiveita. Puheille pystyi mennä milloin vain. Teki hyvät projektit: sai itse valita minne mennä. Mentiin kyselemään, videokuvamaan, ja sai katsoa esitykset, vaikkei itse päässyt paikalle. Oli niin helppo mieltä minne haluaisi suunnata myöhemmin.

Ammatillisen koulutuksen puolelta muut nuoret eivät tuoneet esiin seikkoja, jotka olisivat erityisesti tukeneet urasuunnittelua tai työllistymistä. Poikkeuksena voidaan nähdä näkövammaisen nuoren opinnot erityisoppilaitoksessa, jossa opetus toteutetaan yksilöllisesti siten, että nuori tunnistaa hänelle sopivat työtehtävät ja vahvuutensa. Toinen cp-vammaisista nuorista, joka oli suorittanut tutkinnon niin yleisessä kuin erityisoppilaitoksessa, koki että erityisoppilaitoksessa tuki oli ollut yksilöllisempää ja työllistymisen tuki oli läsnä koko opintojen ajan. Vuoden 2011 selvityksen mukaan erityistä tukea tarvitsevien uraohjaus on usein vielä puutteellista yleisissä ammatillisissa oppilaitoksissa (Jauhola & Miettinen 2012). Toisaalta eri taustoista tulleet nuoret eivät pääsääntöisesti myöskään kaivanneet taustansa takia erityiskohtelua ja sitä voitaisiin pitää myös erontekojä vahvistavina, mikäli pelkkä opiskelijan vähemmistötausta olisi määrittävä tekijä. Sen sijaan havainnot ovat monelta osin yleisempiä koulutuksen järjestämiseen liittyviä ja opiskelijoiden taustasta riippumattomia, ja niitä ei käsitellä tarkemmin tässä yhteydessä.

Ammatillisen koulutuksen järjestäjän tulee tutkintojen perusteiden mukaisesti kehittää ura- ja rekrytointipalvelujaan yhteistyössä elinkeinoelämän ja työvoimapalveluiden kanssa sekä edistää ja tukea opiskelijoiden työllistymistä ja jatkokoulutukseen pääsemistä. Jo koulutuksen aikana opetuksessa tulee keskittyä opiskelijan vahvojen osaamisalueiden tukemiseen, jotta hänelle taataan hyvät mahdollisuudet sijoittua työhön. Erityistä huomiota tulee kiinnittää työssä harjaantumiseen työssäoppimisjaksojen aikana. Opiskelijalle tulee selvittää, miten hän voi koulutuksen jälkeen saada tarvitsemiaan erityispalveluja. (Tutkinnon perusteet 2011.) Yhdenvertaisuuslain 5 §:ssä säädetään myös vammaisen henkilön työllistymis- ja kouluttautumisedellytysten parantamisesta. Yhdenvertaisuuden edistämiseksi koulutuksen järjestäjän on tarvittaessa ryhdyttävä kohtuullisiin toimiin vammaisen henkilön työhön tai koulutukseen pääsemiseksi, työssä selviämiseksi ja työuralla etenemiseksi.

Työssäoppiminen on oleellinen osa ammatillista koulutusta, sitä tulee olla vähintään

20 opintoviikkoa ja se on tarkoitus toteuttaa ensisijaisesti työelämässä. Nuorten kokemukset ovat pääsääntöisesti hyviä ja he ovat olleet itse yhteydessä työpaikkoihin. Pyörätuolilla liikkuva cp-vammaisen nuori kuvaa kokemusta seuraavasti:

Oli ihan helppoa löytää. Soitin moneen paikkaan ja sain paikat sosiaalisten taitojen avulla. Ei tarvinnut etukäteen miettiä esteettömyyttä tai muuta. Suunnittelu- ja verkkokaupan puolella, säätiöllä ja toisessa kaupassa töissä. Hyvät välit työpaikkoihin.

Työnantajat tarvitsevat tietoa tukitoimenpiteistä sekä siitä, miten toimia esimerkiksi vammaisten työntekijöiden kanssa, milloin on tarve saada työ vastaamaan työntekijän edellytyksiä. Käytännössä koulutuksen järjestäjien työelämäyhteistyön pitäisi olla kiinteä osa oppilaitosten toimintaa ja työnantajapinnassa toimittaessa työpaikkoja ja niiden ohjaajia koulutetaan tai valmennetaan toimimaan opiskelijan ohjaajana, ja kohtaamaan erilaisia oppijoita ja opiskelijoita eri taustoista. Tästä aineistosta ei saada selville sitä taustatyötä, jota koulutuksen järjestäjät ovat mahdollisesti tehneet työelämäyhteistyön kehittämiseksi. Toisaalta nuoret ovat yleensä myös parhaita asiantuntijoita mitä tulee oman kulttuuritaustan tai vamman huomiointiin, joten heidän tulee olla keskeisesti osallisia yhteistyössä ja informantteina, mikä nousi esiin myös nuorten haastatteluissa.

Työssäoppimisjaksoon liittyen erilaisia epäkohtia tai syrjintää oli kohdannut yksi maahanmuuttajataustainen ja yksi romaninuori. Maahanmuuttajataustaisen nuoren yhdessä työssäoppimispaikassa hoitoalan ohjaajan avoimesti rasistinen käytös vaikutti niin työilmaperiiniin, oppimiseen kuin arviointiinkin. Nuori tulkitsi käytöksen suoranaisen rasistiseksi perustuen myös siihen, että ohjaaja oli tuonut yleisesti esiin mielipiteitensä ulkomaalaistaustaisista potilaista, esimerkiksi ”*ne on niin likaisia*”. Myös muu työyhteisö oli kiinnittänyt huomiota asiaan ja yritti järjestää asiat siten, että yhteisiä vuoroja olisi mahdollisimman vähän. Ohjaajan käytös otettiin puheeksi myös ohjaavan opettajan kanssa ja yhteisesti työpaikalla, mikä ei vaikuttanut tilanteeseen. Nuori sinnitteli koko jakson ajan, vaikkakin kuvaa jaksamisen olleen koetuksella. Työpaikan ohjaajan antama arvio poikkesi täysin muista opintokokonaisuuksista ja top-jaksosta antamat arvosanat (joita ei olisi pitänyt edes antaa) olivat heikkoja. Ammattiosaamisen näytön vastaanotti kuitenkin toinen henkilö, joten näytön arvosana nousi ko. ohjaajan antamasta arviosta.

Romanitaustaisen nuoren kohdalla taas haasteeksi tuli työssäoppimispaikkojen löytäminen parturi-kampaamo-opinnoissa. Hänellä kyse oli myös toisesta ammatillisesta tutkinnosta peruskoulusta siirtymisen jälkeen. Ensimmäisessä tutkinnossa

työssäoppiminen tapahtui oppilaitoksen omassa keittiössä ja ravintolassa ja opetus toteutettiin työvaltaisesti. Hiusalan tutkintoa nuori suoritti pienemmällä paikkakunnalla, jossa useampi kampaamo kieltäytyi tarjoamasta työssäoppimispaikkaa. *”Vaikka aina tein selväksi, että vaikka tulen nämä vaatteet päällä, mutta työskentelen muut vaatteet päällä.”* Yks kampaamon omistaja oli kertonut suoraan, ettei hänellä ole mitään henkilökohtaisesti nuorta vastaan, mutta hänellä on pieni asiakaskunta, joka ei pitäisi siitä, että hän ottaisi romanin töihin. Lopulta nuori kuitenkin löysi työssäoppimispaikan kampaamosta ja sai opinnot suoritettua.

Kokemuksia työnhausta ja odotuksia työelämään siirtymiselle

Erityisiä työllistymisen vaikeuksia työelämään siirtymisessä on kohdannut neljä haastateltavaa: maahanmuuttajataustainen, romanitaustainen opiskelija, nuori, jolla on cp-vamma, mikä ilmenee lievänä liikuntavamma ja yksi liikuntavammaisen nuori. Tapauksia kuvataan tarkemmin kokonaiskuvan saamiseksi.

Lievästi liikuntavammaisella cp-vammaisella nuorella oli vaikeuksia työllistyä valmistuttuaan ensimmäisistä ammatillisista opinnoista. Tuolloin työvoimatoimistosta oli ehdotettu nuorelle myös eläkettä, mitä voi pitää erityisesti lievästi liikuntavammaisen osalta varsin syrjivänä. Oman alan kokemusta hän oli saanut työssäoppimisen yhteydessä, mutta ne hän oli suorittanut omassa perheyrittäjäksessään. Työvoimatoimistosta ei alkuun annettu nuoren mukaan muita vaihtoehtoja kuin työllistyä sinne. Yrityksen taloudellinen tilanne ei sitä mahdollistanut, ja nuori halusi löytää muutenkin oman polun:

Olen kasvanut lapsesta asti siihen, ja halunnut että etsin oman suunnan. Se on itsemääräämisoikeus, että haluaa raivata sen oman polun. - Ensin pitää syrjäyttää itseltä se vamma - kertoa, ettei se vamma rajoita sitä työntekoa. Että nähtäis osaaminen ja vahvuudet, ettei ensin pidä selittää ummet ja lammet. Koulun pitäisi olla enemmän yhteydessä työkkäriin. Pitää löytää oma tahto, että minä työllistyn. On aloja, joita ei pysty tekemään. Ei voi olla kiipeilijä, mutta itsellä se suunta jo, että ei ole mitään järkeä hakea sellaisia töitä.

Sama tuli esiin muidenkin vammaisten nuorten kohdalla. Lähes jokainen rajasi keskusteluissa ammatteja tai tehtäviä, joihin he eivät selkeästi kykene, eivätkä siten ole niihin hakeutumassa. Sen sijaan omat vahvuudet tunnistettiin, sillä niitä he olivat treenanneet koko elämänsä.

Kyseinen nuori on hankkinut ensimmäisen tutkinnon jälkeen kaksi tutkintoa, joista

toinen ammattikorkeakoulusta ja saanut oman alansa töitä sosiaalialalta, vaikka on tällä työnhaussa ja kokee työvoimatoimiston palveluiden kehittyneen huomattavasti aikaisemmasta elämävaiheesta, jolloin hän oli asiakkaana.

Työllistymisen haasteet ovat konkretisoituneet myös yhdelle romaninuorelle, joka kertoi, että työssäoppiminen itse työssäoppimispaikkojen hankinta oli helppoa sukulaisten avulla ja niihin ei liittynyt ongelmia. Kokemukset työelämään siirtymisestä ovat sen sijaan olleet karuja. Valmistumisen jälkeen nuori oli päässyt hetkeksi töihin tuttujen kautta ja nuori oli myös toiminut hetken yrittäjänä, josta joutui luopumaan taloudellisen tilanteen vuoksi. Sen jälkeen hän oli hakenut lukuisia töitä ja myös paikkoja, joissa palkka maksetaan provision mukaan, mutta ei ole saanut minkäänlaisia vastauksia työnantajilta. Nuori oli myös turhautunut siihen, että hänen pitää aina ”ajaa itsensä läpi”, päästä henkilökohtaisesti keskustelemaan ja osoittamaan ennakkoluulot vääriksi ja sitten vasta hänen osaamisensa ja näytöt esimerkiksi aktiivisesta toiminnasta (mm. harrastusten kautta tulleet luottamustehtävät) huomioidaan. Työvoimatoimiston kautta hän oli myöhemmin saanut tuettuja työpaikkoja, mutta oli haastatteluhetkellä yhä etsimässä vakituisempaa työtä. Työsuhteet ovat siten olleet matalapalkkaisia ja pirstaleisia kovasta työhalusta huolimatta.

Kolmas työllistymisen vaiheessa haasteita kokenut nuori on maahanmuuttajataustainen, lasten ja nuorten hoitoon ja kasvatustyöhön suuntautunut lähihoitaja, joka ei valmistuttuaan saanut vastauksia työnantajilta. Hänellä oli taustalla toinen ammatillinen tutkinto ja lyhyempiä koulutuksia, ja työllistymisessä ei aikaisemmin ollut ongelmia muun muassa ravintola-alalla. Toisaalta hän myös kertoi, että hän oli pitkälti saanut kaikki työpaikkansa menemällä itse paikan päälle. Hänkin oli siten oppinut markkinoimaan itseänsä henkilökohtaisesti. Lastenhoitajan töitä etsiessä työpaikat eivät edes vastanneet ja asiaan kiinnitettiin huomiota myös työvoimatoimistossa:

lhana täti, ihmetteli että miksen ole töissä. - - Heidän kautta pääsin haastatteluun ja mistään ei soitettu takaisin. 'Ei voi johtua mistään muusta kuin sun nimestä. Hyvät arvosanat ja sopiva alalle'. Että he ovat nähneet ja ihmettelevät tosi kovaa. 'Tää kuulostaa tosi oudolta, mutta et ole ensimmäinen, jos vaihtaisit nimeä'. Joku venäläinen oli vaihtanut ja oli kuulemma soittoja tullut.

Hyvää tarkoittava ehdotus, että nuori vaihtaisi nimeä, oli hämmentänyt nuorta ja sitä voidaan pitää syrjinnän muotona, joka pohjautuu laajempaan yhteiskunnalliseen epäkohtaan, rasismiin. Nuori työllistyi lopulta omien kontaktien kautta ja on

töissä tällä hetkellä.

Haastatelluiden ja kattavampien tutkimusten perusteella syrjintäalttiimpia vähemmistöryhmiä ovat romanit, maahanmuuttajat ja vammaiset nuoret. Seksuaali- ja sukupuolivähemmistöjen osalta suoraa syrjintää tai olettamuksia seksuaalisen suuntautumisen perusteella ei yleensä esiinny ennen seksuaalisen suuntautumisen paljastumista. Työpaikan heteronormatiiviset käsitykset vaikeuttavat hlbtqi-nuorten mahdollisuuksia kertoa suuntautumisestaan (mm. Alanko 2014). Haasteet eivät siten tule esiin niinkään työllistymisen vaiheessa kuin jo työelämässä ollessa. Silti jo työnhaussa voidaan tehdä työntekijöiden ns. ulkoisen arvioinnin osalta päätelmiä sukupuolityyleistä ja niille annetuista rajoista. Työnhaun yhteydessä voi jo nousta kysymys, uskaltaako kertoa parisuhteestaan samaa sukupuolta olevaan, jolloin asettuu alttiiksi lesbojen ja homojen syrjinnälle, vai jättääkö kertomatta. (Lehtonen ja Mustola 2004.)

Työ- ja elinkeinoministeriön tekemässä selvityksessä todetaan, että työnantajien että työnhakijoiden asenteet ja ennakkoluulot vaikuttavat työllistymiseen, vaikka syrjinnän laajuutta maahanmuuttajia kohtaan työmarkkinoilla ei osata arvioida (Eronen et al. 2014). Kuitenkin työsuojeluviranomaisille tulleissa yhteydenotossa tai syrjintäepäilyistä 16 prosenttia koskee etnistä alkuperää tai kansalaisuutta (Pietiläinen ja Keski-Petäjä 2014). Uskonnollisten vähemmistöjen osalta työnhaakuun liittyvä syrjintä voi liittyä ennakkoluulojen suhteen myös esimerkiksi pukeutumiskysymykseen. Samoin kuin romanien kohdalla - jolloin vaarana on oletusten tekeminen ennakkoluulojen perusteella työnhakijaa kuulematta.

Työ- ja elinkeinoministeriön tutkimuksessa todetaan, että romanien työllistymisen esteitä ovat esimerkiksi alhainen koulutustaso, vähäinen ammatillinen koulutus ja työkokemuksen puute. Romanit ovat samoilla työmarkkinoilla muiden vaikeassa työmarkkina-asemassa olevien kanssa. Lisäksi romanien työllistymisen esteinä ovat sekä sopivien työpaikkojen puuttuminen, kulttuuriset erityispiirteet, romanien omat asenteet että syvälle juurtuneet ennakkoluulot ja kielteiset asenteet romaneja kohtaan. (Syrhä & Valtakari 2008.) Tässä aineistossa työllistymisen vaikeuksia kohdanneen romaninuoren kohdalla työllistymisen haasteet voidaan nähdä liittyvän pelkästään työhakemuksessa ilmoitettuun nimeen. Hankittu koulutus, opintojen aikainen ja muuta kautta hankittu työkokemus sekä harrastusten kautta osoitettu aktiivisuus ovat olleet nuoren mukaan toisarvoisia hänen nimeensä kohdistuvan ennakkoluulon rinnalla. Sama ilmiö on nähtävissä ulkomaalaistaustaisen nuoren kohdalla, jolle ehdotettiin nimen vaihtoa.

Niiden nuorten osalta, jotka olivat vielä opiskelemassa, haastatteluaineistossa

nousseet haasteet tai tulevaisuuden pelot liittyivätkin erityisesti työllistymisen vaiheeseen. Vielä korkeakouluopinnoissa tai lukiokoulutuksessa olleille nuorille, jotka olivat pääsääntöisesti jatkamassa korkeakouluopintoihin, vähemmistöryhmään kuuluminen näyttäytyi haasteena näkövammaisen ja liikuntavammaisen nuoren kohdalla. Muilla tähän tutkimukseen haastatelluilla maahanmuuttajataustaisilla, seksuaali- tai sukupuolivähemmistöön kuuluvilla tai saamelaisilla nuorilla työelämään siirtymisen haasteita ei linkitetty vähemmistötaustaan. Sen sijaan kulttuuriset yleistyksiset nousivat esiin yhden uskonnolliseen vähemmistöryhmään kuuluneen nuoren kohdalla työ- ja harjoittelupaikassa ilmapiiriä heikentäneenä tekijänä: nuori koki, että häneen kohdistuu toisen saman uskonnon harjoittajan takia yleistyksiä ja odotuksia, joita hänen tuli osoittaa vääräksi. Pelkona nousi, että yksittäisten kokemusten kautta työnantajat sulkevat ovia muilta.

Kuten kaikilla, koulutus lisää vammaisten mahdollisuuksia työmarkkinoilla. Silti jopa hyvin koulutetuilla vammaisilla on vaikeuksia saada työtä (ks. Eurofound 2012). Lievästi cp-vammaiselle nuorelle oli löytynyt lopulta työvoimatoimiston tuella työharjoittelupaikka vammaisjärjestöstä, minkä hän koki edesauttaneen myös myöhemmän uran löytymistä. Tutkimusta varten tehdyissä asiantuntijahaastatteluissa nousi myös esille, että laajemmassa mittakaavassa vammaisten nuorten ohjaaminen tai hakeutuminen järjestöihin on varsin yleistä, mikä ei pitkällä tähtäimellä tue työllistymistä siinä määrin kuin mitä laajempi avointen työmarkkinoiden kautta saatu kokemus.

Mikäli kyseessä on nuori, joka tarvitsee runsaasti työllistymisen tukea, oppilaitosten tulisi käytännössä kartoittaa verkostoyhteistyönä opiskelijan kotikunnan toimijoiden kanssa. Opiskelijoilla on myös erilaisia mahdollisuuksia saada tukimuotoja riippuen siitä, miten vaikeaksi työllistyminen arvioidaan. Tarkemmat keskustelut mahdollisuuksista käydään paikallisen työ- ja elinkeinotoimiston (TE-toimiston) kanssa. Palvelutarpeen mukaisesti TE-toimiston kanssa tehtävässä yhteistyössä voidaan sopia esim. työnhaku- ja uravalmennuksesta, palkkatuen (mm. sanssi-kortin) hakemisesta, työvoimakoulutuksesta, palkkatuetusta työstä, työpaja- ja työvalmentajapalvelusta ja esimerkiksi terveydentilan tutkimuksista. Työvalmentajien tehtävänä ei ole auttaa vain työntekijää vaan myös työnantajaa esimerkiksi työhaastattelussa, työhön perehdyttämisessä, palkkaneuvotteluissa ja työsopimuksen laadinnassa. Työvalmentajat tarjoavat myös tietoa palkkatuesta ja muista taloudellisista avustuksista, joita työnantaja voi saada, jos hän palkkaa vammaisen tai muuten heikossa työmarkkina-asemassa olevan työnhakijan.

Vammaiskohderyhmään kuuluvien nuorten haastattelussa keskusteltiin myös siitä,

tuleeko vamma mainita työhakemuksessa. Nuorten itse näkemänä vamman kertominen on olennaista vain silloin, jos se vaikuttaa tehtävään työhön. Näkövammaisen nuori oli työhakemuksessaan käynyt läpi työtehtäviä ja havainnollistanut yksittäisen ja työn kannalta ns. toissijaisen tehtävän kautta, ettei vammalla ole merkitystä työssä. Yksi liikuntavammaisen nuori oli myös jättänyt asian mainitsematta, koska tehtävässä työssä vammalla ei ollut merkitystä. Nuori nosti esiin, että hän on hakemuksissaan maininnut olevansa oikeutettu palkkatukeen⁶⁹, mutta vastausten vähäisyyden vuoksi hänellä oli käynyt myös mielessä, että työnantajat saattavat luokitella hänet pois potentiaalisista hakijoista: tuki on suunnattu vaikeasti työllistettäville ja antaa siten signaalin siitä, että hakija ei ole ”normaali”. Toivottavaa on, ettei työllistymisen helpottamiseksi tarkoitettujen keinojen hyödyt kaadu ennakkoluuloihin. Vielä voitaisiin mainita teema, jota sivuttiin vammaisten nuorten kanssa käydyissä keskusteluissa. Nuoret, joilla on ollut avustaja, ovat myös tottuneet toimimaan työnantajina hyvin nuoresta pitäen. Keskusteluissa pohdittiin myös sitä, että tulisiko tämä kokemus tuoda vahvemmin esiin omana osaamisena.

69 http://te-palvelut.fi/te/fi/tyonantajalle/loyda_tyontekija/tukea_rekrytointiin/palkkatuki/ (luettu 28.11.2014)

III POHDINTAA JA KEHITTÄMISSUOSITUKSET

3 POHDINTAA TULOXSISTA

3.1 YHDENVERTAISUUDEN TOTEUTUMINEN KOULUTUSPOLULLA

Tutkimuksen tavoitteena on ollut tuottaa tietoa syrjinnän ilmenemisestä, muodoista ja laajuudesta koulutusmaailmassa. Kohteina ovat olleet erityisesti peruskoulun yläluokat, ammatillinen peruskoulutus ja lukiokoulutus sekä vähemmistöryhmät, joita toimeksiannon määrittelyn mukaan ovat ulkomaan kansalaiset ja syntyperältään ulkomaalaiset, vieraskieliset, uskonnollisiin vähemmistöihin kuuluvat, vammaiset, romanit, saamelaiset ja seksuaali- ja sukupuolivähemmistöt. Lisäksi tarkoituksena on ollut tuottaa tietoa syrjinnän torjunnan muodoista ja yhdenvertaisuutta edistävästä toimenpiteistä. Erityistarkastelun kohteena on ollut yhdenvertaisuuden toteutuminen oppilaan- ja opinto-ohjauksessa. Näkökulmana on holllistinen ohjaus, jolloin ohjaus nähdään tavoitteiltaan ja toiminnaltaan yksilötason vuorovaikutusta laajempänä järjestelynä ja koko oppilaitoksen toimintana. Toisaalta on selvitetty, ovatko nuoret kokeneet esimerkiksi mahdollisten ennakkoluulojen tai olettamusten vaikuttaneen ohjaukseen, mutta pääasiassa on tarkasteltu laajemmin eri opintojen vaiheissa tarjotun tuen, opetuksen, ohjauksen ja ilmapiirin heijastusvaikutuksia koulutuspolkuihin.

Tässä luvussa tuodaan yhteen aineiston perusteella esiin nousseita koulutusjärjestelmässä ilmeneviä esteitä ja yhdenvertaisuutta edistäviä tekijöitä, mutta myös aineiston mahdollistamissa rajoissa arvioita yhdenvertaisuuden toteutumisesta eli nykytilasta. Luvussa käsitellään opettajille sekä oppilaan- ja opinto-ohjaajille suunnatun kyselyn tuloksia ja nuorten haastatteluista nousseita havaintoja, joita peilataan aikaisempaan tutkimus- ja selvitystyöhön ja eri asiantuntijahaastattelusta saatuihin tietoihin.

Luku rakentuu siten, että ensin käsitellään aineistosta esiin nousseet havainnot, jotka liittyvät ohjaukseen perusopetuksen puolella ja siirtymiseen toiselle asteel-

le. Sen jälkeen puretaan havainnot, jotka liittyvät yhdenvertaisuuden toteutumiseen opetuksessa ja oppimisympäristöissä peruskouluissa ja toisella asteella sekä ohjauksessa toisella asteella kohti työelämää. Ilmapiiriin liittyvät tekijät kootaan erikseen yhteen opiskelijoiden ja opetus- ja ohjaushenkilöstön näkemänä, minkä jälkeen tuodaan vielä esiin havaintoja yhdenvertaisuuden edistämisestä koulu- ja oppilaitosmaailmassa. Viimeiseksi on koottu suositukset yhdenvertaisuuden edistämiseksi koulutuksessa.

Kuvioon 15 on koottu ohjauksen näkökulmasta aineiston perusteella keskeisimmät kehittämiskohteet, joita avataan tekstissä jäljempänä.



Kuvio 15. Yhdenvertaisuuden kehittämiskohteet oppilaiden ja opiskelijoiden ohjauksen prosessissa aineiston perusteella

3.1.1 Ohjaus perusopetuksessa ja siirtyminen toiselle asteelle

Nuorten poluissa ensimmäisenä toimijana eivät ole opettajat tai oppilaanohjaajat. Kunta tekee perusopetuslain mukaan päätöksen oppilaan lähikoulusta tai muusta opetuksen järjestämispaikasta. Tähän liittyvät erityisesti päätökset vammaisen lapsen opetuspaikasta. Inklusion tavoitteen mukaan opetus tulisi toteuttaa lähikouluperiaatteen mukaisesti siten, että jokainen oppilas saa riittävän ja oikea-aikaisen tuen. Aineistossa tutkimuksen teemaan liittyneistä hallinto-oikeuden päätöksistä ja muiden laillisuusvalvojien kautta tulleista tapauksista suuri osa liittyi joko vammaisen tai vahvaa erityistä tukea tarvitsevan lapsen opetuspaikkaa koskeviin tapauksiin tai tilanteisiin, joissa lasten huoltajat olivat esimerkiksi hakeneet oikeutta henkilökohtaiseen avustajaan, joka mahdollistaisi opetuksen toteuttamisen yleisopetuksen luokassa. Inklusion tavoitteiden toteutumista voivat estää niin kuntien käytännöt kuin opetuksen pedagogiset, asenteelliset ja fyysiset esteettömyystekijät. Aina opetus yleisopetuksen ryhmässä ei ole lapsen edun näkökulmasta paras vaihtoehto, mutta tilannetta tulisi tarkastella lapsen edun mukaisesti.

Perusopetuksen opettajat ja oppilaanohjaajat arvioivat ohjauksen eri osa-alueiden toteutuvan varsin hyvin. Heikoiten arvioitiin toteutuvan opiskelijoiden mahdollisuudet vaihtoehtoihin ja joustaviin opintojen suoritustapoihin sekä vähemmistöryhmien erityistarpeiden huomiointi. Vastauksissa kritisoitiin opinto-ohjauksen puutteellisia resursseja ja tuotiin myös esiin näiden alueellinen ja valtakunnallinen vaihtelevuus. Haastatelluista nuorista useimmat mielsivät oppilaanohjauksen vähäiseksi yläasteella. Useampi nuori oli pohtinut tulevaisuuden vaihtoehtoja opettajansa kanssa. Opinto-ohjausta arvioitiin valtakunnallisesti vuonna 2002, jolloin vanhimmat haastatelluista nuorista olivat siirtymässä yläkoulusta eteenpäin ja nuorimmat vasta siirtymässä yläasteelle. Tuolloin opinto-ohjauksen toimivuus oli rehtoreiden ja opinto-ohjaajien näkemysten mukaan huomattavasti parempi kuin oppilaiden/opiskelijoiden mielestä (Nurminen et al. 2002). Valtiontalouden tarkastusvirastolta on syntymässä laaja opinto-ohjauksen (opintojen ja ammatinvalinnan ohjaus) tarkastusraportti vuoden 2015 alussa.

Kyselyaineiston mukaan nivelvaiheen yhteistyötä ja tiedonsiirtoa tehdään ammatillisen koulutuksen puolella lukioita enemmän. Kehittämisen kohteita löytyy molemmissa koulutusmuodoissa, mutta tarve korostuu kyselyn perusteella lukioissa, joissa yhteistyö on vielä vähäistä tai sitä ei ole lainkaan⁷⁰. Eri vähemmistöryhmien näkökulmasta perusopetuksen ja toisen asteen nivelvaiheen siirtymissä tulisi

⁷⁰ Havaintoa tukevat Karvi:n maahanmuuttajien koulutuspalveluiden arvioinnin alustavat tulokset, jotka julkaistaan vuoden 2015 alussa.

kiinnittää erityistä huomiota myös kesken oppivelvollisuusiän tulleiden maahanmuuttajien lisäksi vammaisten nuorten ja romanien ohjaukseen ja tukeen. Nuorisotakuun osana koulutustakuu on tehostanut peruskoulusta siirtyvien alueellista seuranta, mutta esimerkiksi romanien osalta seuranta on haasteellista koulutustilastojen valossa, sillä niissä näkyy kieleen ja erityiseen tukeen liittyvät oppilastiedot. Opetushallitus on ollut kehittämässä romanien toiselle asteelle siirtymisen ohjausta ja tukea yhteistyössä perusopetuksen kanssa ja tuottanut ohjaukseen liittyvää tukimateriaalia. Maahanmuuttajataustaiset nuoret ja erityisesti romanit ovat aliedustettuina myös lukiossa. Maahanmuuttajien lukioon valmistava koulutus, jota on toteutettu laajemmalti vuoden 2014 alusta alkaen, on vaihtoehto myös romaninuorille, mikäli romani on merkitty nuoren äidinkieleksi.

Toiselle asteelle siirryttäessä yhteishaun uudistuksen (asetus 4/2013) ja nuorisotakuun osana koulutustakuun toimenpiteiden voidaan nähdä parantaneen sellaisten perusopetuksesta siirtyvien maahanmuuttajataustaisten nuorten tilannetta, joiden äidinkieli on muu kuin suomi, ruotsi tai saame. Ammatilliseen peruskoulutukseen haettaessa myös kielikoe on yhtenäistetty valtakunnallisesti, eikä se enää koske kaikkia perusopetuksen päättötodistuksen Suomessa suorittaneita vieraskielisiä, mikä voi nähdä merkittävänä yhdenvertaisuutta parantavana seikkana. Vieraskielisten nuorten pääsy lukioon ja ammatilliseen koulutukseen yhteishaun kautta on yhä selkeästi heikempi kuin kantasuomalaisten - etenkin hakijoilla, joilla on ulkomailla suoritettu tutkinto tai todistuksen vertailuvaikeuksia. Harkinnan varaisen haun käytännöistä ei ole olemassa laajaa tietopohjaa. Koulutuspaikkojen priorisointi perusopetuksesta siirtyville on paikoitellen johtanut siihen, että koulutuspaikkoja on jäänyt täyttämättä, mikä voidaan nähdä helpottavan maahanmuuttajataustaisten ja harkinnan varaisen haun kautta hakeneiden vammaisten nuorten koulutukseen pääsyä. Tulevaisuudessa kaavailtu koulutuspaikkojen vähentäminen taas voi heikentää tilannetta. Tällä hetkellä väärälle koulutuspolulle päätyneet nuoret ovat yhteishaussa väliinpuotajia, jolloin alueellisten ohjauspalveluiden tärkeys korostuu entisestään. Matalan kynnyksen nuorten ohjauspalveluita (Ohjaamo-toiminta) ollaankin kehittämässä voimallisesti.

Huoli yhdenvertaisuuden toteutumisesta kiinnittyy kesken oppivelvollisuusiän Suomeen tulleiden koulutuspalveluiden saatavuuteen ja riittävän tasoisen suomen kielen opetukseen, jotta pääsy toiselle asteelle helpottuu. Huomio tulee lasten lisäksi kiinnittää laajemmin myös vanhempien kotoutumisen tukeen - koulutus kontekstissa kodin ja koulun yhteistyöhön. Kodin ja koulun yhteistyön merkitys nousee esiin myös romaninuorten tukemisessa ja uskonnollisten vähemmistöjen osalta. Aineistossa nousi esiin kysymys siitä, mitä opinto-ohjaaja tai opettaja voi tehdä sil-

loin kun nuoren oma perhe tai uskonnollinen yhteisö ei tue jatkokouluttautumista. Tällöin opinto-ohjauksen rooli voi olla perheelle ja yhteisölle toissijainen.

Haastateltujen nuorten näkökulmasta uskonnolliseen vähemmistöryhmään kuulumisen vaikutti opintopoluissa; yhteishaun valintoja pohdittaessa ei nimittäin huomioitu, ettei oman uskonnollisen yhdyskunnan antamaa uskonnon opetusta lasketa yhteishaun pisteisiin. Tällöin keskiarvo laskee oletetusta, eikä nuori päässyt ensisijaisesti hakemaansa lukioon. Tutkimuksen tekoheikillä on ollut käsittelyssä hallituksen esitys nostaa oman uskonnon opetuksen ryhmäkokoja. Seurannaisvaikutuksena oman uskonnon opetus vähenisi pienemmällä paikkakunnilla, ja muun muassa edellä mainittu pisteiden huomiointi koskisi mahdollisesti useampia opiskelijoita.

Itse opiskelijavalinnan osalta opettajien ja ohjaajien kyselyaineistosta nousi esiin havainto, ettei esteettömyystekijöitä ole vielä paikoin huomioitu tarpeeksi. Esteettömyys on määritelty selvityksessä laajasti koskemaan tilojen ja ympäristön esteettömyyden lisäksi pedagogista, asenteellista, psyykkistä ja sosiaalista esteettömyyttä. Opetushallinnon puolelta yhdenvertaisuutta edistävänä tekijänä voidaan pitää muun muassa sitä, että Opetushallitus on julkaissut *Esteettömästi toisen asteen opintoihin – opas esteettömään opiskelijavalintaan ja opiskeluun* -julkaisun vuoden 2014 lopulla. Opiskelijoiden mahdolliset tuen tarpeet tai opiskelijavalinnassa tarvittavat erityisjärjestelyt eivät saa muodostua esteeksi koulutukseen pääsulle ja opiskelulle. Yhdenvertaisuuslain uudistuksen jälkeen (2015) myös *kohtuullisen mukauttamisen* laiminlyönti on määritelty syrjinnän muodoksi, ja tämä koskee myös opiskelijavalintaa. Ammatillisen koulutuksen puolella tiettyjen alojen opiskelijavalintaan liittyvät myös ns. sora-säädökset, joiden tulkinnoista koulutuksen järjestäjillä on kyselyaineiston ja vammaisjärjestöjen kokoaman tiedon perusteella vielä paikoin epäselvyyttä.

Vammaisten nuorten toiselle asteelle ohjausta koskeissa asioissa kyselyaineistosta nousi esiin yksittäisiä vastaajia, joiden kommentteista voi tulkita, että inklusion toteutumisen haasteet voivat liittyä niin resurssien vähyyteen kuin osaamiseen mutta myös asenteellisuuteen. Joissakin vastauksissa haasteena nähtiin sopivien jatkokoulutuspaikkojen puute, mikä voi liittyä esimerkiksi fyysisiin koulurakennuksiin, tai olla osoitus vastaajan rajallisesta tietämyksestä. Avovastauksissa oli mukana myös selkeästi inklusion vastaisia näkemyksiä, joissa esimerkiksi tuotiin esiin, että ”on väärin, että vammaisia sijoitetaan tavallisiin kouluihin”, mistä voidaan vetää se johtopäätös, ettei ohjaus ”tavallisiin oppilaitoksiin” todennäköisesti ole ensisijaisesti tarjottu vaihtoehto. Myös nuorten haastatteluissa nousi esiin hyviä ja huonoja esimerkkejä. Viidestä vammaisesta nuoresta kolmella oli jostain koulutuspolun var-

relta kokemuksia siitä, ettei koulu ole ollut valmis ottamaan nuorta vastaan. Nuorelle on myös voitu tarjota ainoaksi relevantiksi vaihtoehdoksi erityiskoulua. Yhden haastatellun nuoren polulla kokemus syrjinnästä on järjestelmälähtöinen siten, että oppiaineiden oppimäärien yksilöllistäminen on antanut nuorelle väärän kuvan osaamisesta, mikä on vaikeuttanut jatkokoulutukseen siirtymistä. Vaikka fyysiset esteet ovat olleet erityisesti yhden nuoren kohdalla hankaloittamassa muun muassa sosiaalisten suhteiden luomista, keskeisimmät havainnot liittyvät asenteelliseen esteettömyyteen. Jos nuorelle on tarjottu yksilöllistä tukea jo varhaisessa vaiheessa opintopolkua ja opettajat ovat ottaneet erityistarpeet huomioon, luottamus omiin kykyihin ja käsitys osaamisesta ovat kehittyneet. Vastaavasti sellainen nuori, jonka opetushenkilöstö ei ole ottanut erityistarpeita huomioon, on ollut avustajapalveluista riippuvaisempi, jolloin epävarmuus avustajan pysyvyydestä on vaikuttanut opintopolkuun. Ennalta määritelty näkemys opintopolusta erityisoppilaitoksessa voidaan haastateltujen nuorten kohdalla nähdä asenteellisena ohjauksena, sillä nuoret ovat todistetusti voineet jatkaa opintojaan myös yleisessä oppilaitoksessa ja lukiossa. Erityisoppilaitokset on tarkoitettu yhtäältä vaikeammin vammaisille ja toisaalta myös opiskelijoille, joiden toimintakyky on heikentynyt esimerkiksi onnettomuuden tai sairauden takia, jolloin opiskelijan toimintakykyä ja sopeutumista vamman kanssa toimimiseen tuetaan erityisesti.

Edellä esitettyjen vammaisten nuorten ohjauksen kysymysten lisäksi muut eri vähemmistöryhmiin kuuluneet nuoret eivät yleisesti ottaen kokeneet, että heidän oma taustansa olisi vaikuttanut oppilaanohjaajan asenteisiin tai heidän saamaansa ohjaukseen. Yleisenä huomiona voidaan esittää, että silloin kun muistikuva oppilaanohjauksesta oli jäänyt suppeaksi, saatu hyöty koettiin vähäiseksi, sillä valinnat oli tehty jo aikaisemmin tai ohjaus ei ollut auttanut valinnoissa. Nuoret toivat myös selkeästi esiin ne tilanteet, jolloin oppilaan- tai opinto-ohjaajien tai opettajien antama ohjaus oli ollut erityisen hyvää ja tulevaisuuden valintoja tukevaa. Usealle haastateltavalle oli yhteistä se, että kiinnostuksen kohteet ovat vaihdelleet suuresti ja nuoret ovat joko hankkineet tai olivat tutkimuksen tekohetkellä hankkimassa toisen tai jo kolmannen tutkinnon ensimmäisten valintojen jälkeen. Kiinnostuksen kohteet, joihin kyseiset nuoret ovat suuntaamassa, olivat nuorten mukaan useimmiten olleet näkyvissä jo peruskouluaikoina. Haastatteluissa kysyttiin myös, olisiko perusopetuksen aikana annetulla ohjauksella voitu vaikuttaa siihen, että oikea koulutuspolku olisi löytynyt jo aiemmin. Vaikka tehdyt valinnat ja kokemukset eri koulutuksista olivat arvokkaita, osa nuorista koki, että kiinnostusten ja vahvuuksien kartoittamisella oikea koulutuspolku olisi voinut löytyä aiemmin. *”Jos olo olisi voinut ottaa kiinni siitä.”* Keskusteluja oli käyty opettajien kanssa paljon, ja kun tämä oli ollut kannustavaa, saatu tuki koettiin tärkeäksi,

vaikka mukana oli myös esimerkki, jossa nuori oli saanut opettajalta alasta väärää tietoa ja oli myöhemmin kouluttautunut alalle. Toiselle asteelle siirryttäessä opinto-ohjauksesta on vähintään yhtä monta eri kokemusta ja mielipidettä kuin peruskouluajoilta. Seuraavassa luvussa käsitellään yhdenvertaisuuden toteutumista laajemmin opetuksessa ja ohjauksessa.

3.1.2. Yhdenvertaisuuden toteutuminen opetuksessa, ohjauksessa ja oppimisympäristöissä

Varsinaista *syрjintää opetustilanteissa* oli havainnut noin joka kymmenes vastaaja. Ammatillisissa oppilaitoksissa sitä oli havainnut 13 prosenttia, peruskouluissa seitsemän ja lukioissa vain viisi prosenttia. Peruskoulussa syrjintä on kohdistunut vastaajien mukaan vieraskielisiin oppilaisiin esimerkiksi siten, ettei heikosti suomea ymmärtävää oppilasta huomioida, minkä seurauksena opintomenestys voi heiketä. Romanien kohdalla syrjintä on näyttäytynyt enemmän asenteellisena syrjintänä. Ammatillisessa ja lukiokoulutuksessa syrjintä saattoi ilmetä esimerkiksi opettajien puutteellisina valmiuksina tukea maahanmuuttajataustaisia tai vammaisia opiskelijoita erityisjärjestelyillä tai opetusmenetelmillä. Milloin vastaaja on tuonut esiin koulutuksen yhdenvertaisuuteen liittyviä epäkohtia, niissä korostui kaikissa koulutusmuodoissa nuorten keskinäinen kiusaaminen, mutta myös ilmapiiriin liittyvät eli opetuksen asenteelliset esteettömyystekijät ja jopa henkilöstön vähättelevä asenne opiskelijoita kohtaan tai esimerkiksi ajan valikoiva antaminen eri opiskelijoille. Ilmapiiriä käsitellään myöhemmin erikseen.

Erityisopetuksen toteutus, resurssit ja osaaminen perusopetuksessa vaihtelevat kouluittain, oppilaitoksittain ja alueittain, ja tämän aineiston havaintoa tukevat laajempien selvitysten ja tutkimusten tulokset. Kyselyn perusteella varsinkin erityisopetuksen ja tuen saatavuuden riittävydessä ja opetuksen ja oppimisympäristöjen esteettömyydessä on eritasoisia puutteita, jotka heikentävät paikoin opiskelijoiden yhdenvertaisuutta. Toisaalta kehittämiskohteet liittyvätkin erityisen tuen tarjontaan ja vastaajien mukaan erityisesti lukiodien valmiuksiin toteuttaa erityisjärjestelyitä. Näiltä osin ilmeni tarve opetus- ja ohjaushenkilöstön osaamiseen kehittämiseen. Vammaisten tai erityistä tukea tarvitsevien nuorten osalta esteettömyyskysymykset ilmenivät oppimisympäristöjen haasteena erityisesti ammatillisessa koulutuksessa.

Oppimisen ja osaamisen arvioinnissa syrjintää oli havainnut reilu kymmenes vastanneista, ja se on yleisintä peruskouluissa (15 %). Ammatillisten oppilaitosten vastaajista 12 prosenttia ja lukiodien vastaajista kuusi prosenttia on havainnut

syrijintää. Vähemmistöryhmien koetaan toisinaan joutuvan virheellisen arvioinnin kohteeksi, ja suuri osa vastauksista liittyikin siihen, että kielitaito vaikuttaa arvosanoihin. Arviointimenetelmät ovat yksipuolisia, arviointi voi olla liian tiukkaa tai sitten suorituksia katsotaan ”läpi sormien”. Opiskelijan todellinen osaaminen ja myös nuoren mielikuva osaamisestaan voi olla parempaa tai huonompaa kuin arviointi osoittaa. ”Läpi sormien” katsomisen ongelma kohdistuu etenkin romaneihin. Romanioppilaiden osuus niistä, joilla ei ole perusopetuksen päättötodistusta on vielä suhteettoman suuri. ”Joustavuus” voidaan siis tulkita vastauksista osin myös positiiviseksi syrjinnäksi, jolloin taustalla voidaan nähdä myös tarve saada nuorelle perusopetuksen päättötodistus ja sitä myötä helpompi jatko-opintokelpoisuus. Positiivisen syrjinnän ja välittömän syrjinnän raja on siten hyvin häilyvä: milloin kyse on osaamattomuudesta, keinojen rajallisuudesta, ja milloin välinpitämättömyydestä tai suorasta syrjinnästä, jolloin omat ennakoasenteet vaikuttavat taustalla. Maahanmuuttajien kohdalla opetus- ja ohjaushenkilöstön vastauksissa korostui myös se, että huono kielitaito voi vaikuttaa heikentävästi arviointiin, jolloin opiskelijat eivät pysty näyttämään oikeaa osaamistaan. Tällöin opiskelija ei saa realistista kuvaa osaamisestaan, mikä puolestaan vaikuttaa opinnoissa etenemiseen, itsetuntoon ja arvosanoihin ja tämän myötä opiskelijan jatko-opintomahdollisuuksiin ja valintoihin. Oppimisen ja osaamisen arvioinnin osalta perusopetuksen puolelta tuli kyselyssä myös yksittäisiä kommentteja, jotka liittyivät esimerkiksi siihen, ettei arviointi ole suhteessa yleisiin arviointikriteereihin myöskään muissa oppiaineissa kuin tuetuissa.

Maahanmuuttajien osalta opettajille ja opinto-ohjaajille suunnatussa kyselyssä yhdeksi yhdenvertaisuutta estäväksi tekijäksi nousi myös S2-opetuksen riittämättömyys. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) on toteuttamassa valtakunnallisen perusopetuksen päättövaiheen S2 oppimistulosten arvioinnin, jossa luodaan kokonaiskuva koulutuksellisen tasa-arvon toteutumisesta. Arviointi tehdään keväällä 2015, ja tulokset raportoidaan viimeistään vuoden 2016 alussa. Nuorten haastatteluaineistosta nousi esiin teema, joka osoitti, etteivät yhdenvertaisuuskysymykset ole yksioikoisia. Haastateltu nuori nimittäin koki S2-opetuksen eriarvoistavana käytäntönä, sillä hän koki osaamisensa vahvemmaksi. Oppimisen ongelmien voidaan helposti olettaa liittyvän kielivaikeuksiin, jos tilannetta ei selvitetä. Tälläkin nuorella todettiin myöhemmin oppimisvaikeuksia. Maahanmuuttajataustaisten oppimisvaikeuksien selvittämisen osaamista on kehitetty viime vuosina, mutta se on yhä ajankohtainen haaste.

Opiskelijoiden yhdenvertaisuuteen ja oman identiteetin kehittymisen tukemiseen liittyvät S2-opetuksen lisäksi myös vieraskielisten, saamelaisten ja romanien oman

kielen opetuksen mahdollisuudet. Asiaa sivuttiin nuorten haastatteluissa, ja kokemukset saatavuudesta vaihtelivat paljon. Haastatellut nuoret ovat eri-ikäisiä, eikä tilanne siten ole täysin verrannollinen tähän päivään. Silti eri selvityksissä on tuotu esiin, etteivät oman kielen opiskelun tarjonta ja mahdollisuudet ole yhdenvertaiset eri puolella Suomea. Opetushenkilöstön vähäisyys korostuu erityisesti saamenkielen elvyttämisen osalta saamenkielen ja saamenkielisen opetuksen saatavuudessa. Kieleen liittyy myös esimerkiksi maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden vapauttaminen toisen kotimaisen kielen opinnoista. Vieraskieliset voivat toisen kotimaisen kielen sijasta opiskella enemmän suomen kieltä tai omaa äidinkieltään. Tällöin tulee kuitenkin selvittää nuoren jatko-opintoaiheet ja siten myös työllistymisen kysymykset. Aineistossa yksi nuorella aikuisiällä Suomeen tullut henkilö ei ollut saanut vaihtoehtoa opiskella ruotsin kieltä. Hän ei myöskään kokenut sitä ongelmaksi, mutta periaatteessa vaihtoehtoja tulee arvioida aina opiskelijan kanssa yhdessä. Viitteitä käytännön yleisyydestä ei ole tullut selvityksen tekovaiheessa.

Uskonnollisiin vähemmistöihin kuuluvien osalta kyselyssä nousivat jossain määrin esiin tuntisuunnitteluhaasteet. Kouluissa havaitut haasteet liittyivät kuitenkin erityisesti korvaavien tilaisuuksien järjestämiseen uskonnollisten juhlien aikana. Opettajien ja opinto-ohjaajien kyselyaineistossa merkittävään osaan uskonnollisten vähemmistöjen yhdenvertaisuuden kehittämisessä nousivat kitkatekijät valtauskonnon kanssa. Opettajien ja opinto-ohjaajien sanallisissa vastauksissa pääosin tunnistettiin vähemmistöryhmien kohtaamia haasteita, mutta murto-osassa vastauksista on tunnistettavissa myös vastaajien asenteellisuutta kuten *”maassa maan tavalla”* ja *”pyllistelkööt”*. Kuitenkin uskonnollisten vähemmistöjen osalta kaivattiin myös lisää kulttuuritietoutta oman opetus- ja ohjaustyön tueksi.

Kyselyaineistossa tunnistettiin yhdenvertaisuuden toteutumisen esteitä erityisesti työelämään tutustumisen ja työssäoppimisen yhteydessä. Varsinaista syrjintää on havainnut vajaa viidennes kaikista kyselyyn vastanneista. Perusopetuksen vastaajista syrjintää (TETin yhteydessä) oli havainnut 16 prosenttia. Ammatillisen koulutuksen vastaajista (TOPin yhteydessä) syrjintää oli havainnut jopa 31 prosenttia. Lukiokoulutuksen puolella, jossa työelämäyhteistyö on vähäisempää, syrjintää oli havainnut vain alle neljä prosenttia. Syrjintä kohdistuu erityisesti maahanmuuttajiin, ja milloin oli eritelty, somalitaustaisiin. Romanit mainittiin erikseen viidenneksessä vastauksista. Kuitenkin vain viidennes kyselyyn vastanneista opetti tai ohjasi itse romaneita, joten syrjintää voi olettaa esiintyvän vielä laajemmin. Yleisimpänä syrjinnän muotona oli, ettei nuoria oteta lainkaan työelämään tutustumisjaksoille tai työssäoppimaan. Jotkut työnantajat ovat systemaattisesti kieltäytyneet ottamasta maahanmuuttajataustaisia tai romaneita. Tällöin nuorten edistyminen

opinnoissa kärsii, samoin motivaatio. Nuorten ulkopuolisuuden ja riittämättömyyden tunne kasvaa ja samalla myös kynnys hakea töitä. Syrjintä voi johtaa myös koulutuksen keskeyttämiseen ja syrjäytymiseen ja vaikeuttaa yhteiskuntaan kiinnittymistä. Samalla luonnollisesti opettajien ja opinto-ohjaajien työmäärä kasvaa.

Haastatelluista nuorista kukaan ei ollut kohdannut syrjintää työelämään tutustumisen yhteydessä. TET oli järjestynyt usein vanhempien työpaikalla tai ennestään tutuissa paikoissa. Pääosin paikat oli hankittu itse, mutta nuoret kokivat, että opilaanohjaajalta olisi saanut apua tarvittaessa. Sen sijaan suuri osa nuorista koki, ettei työelämään tutustumisen kokemuksta ja kiinnostusta alalle nostettu ohjauksessa esiin eikä niitä siten huomioitu jatkopolkua pohdittaessa. Haastatelluista toisen asteen ammatillisen koulutuksen suorittaneista nuorista kaksi, maahanmuuttajataustainen ja romaninuori, olivat kohdanneet työnantajan tai työpaikkaohjaajan rasistista käytöstä. Toisessa tapauksessa opettaja oli ollut mukana tukemassa TOPin aikana. Toisella nuorella TOP-paikan löytymisen vaikeus oli nousta esteeksi opintojen suorittamiselle.

Opettajien ja opinto-ohjaajien kyselyn kautta välittyvä kuva on varsin haastava. Opettajan rooli voi olla tärkeä työnantajien ennakkoluulojen hälventämisessä, työnantajayhteistyössä ja itse työpaikkaohjaajien kouluttamisessa. Erityisen syrjinnän vaarassa olevien nuorten, tai nuorten, joilta voidaan nähdä puuttuvan monipuolinen kuva ammateista, olisi tärkeää saada tukea ja tietoa työelämästä. Esimerkiksi vammaisten nuorten vahvuuksien ja kiinnostusten kohteiden löytämiseksi olisi tärkeää päästä tutustumaan oikeisiin työpaikkoihin ja laajentaa näkemystä itselle soveltuvista ammateista. Samoin sellaisten nuorten kohdalla, joilta puuttuu monipuolinen kuva ammateista, tulisi TET- ja TOP-paikkojen tarkoituksenmukaisuuteen kiinnittää erityistä huomiota.

Haastateltujen nuorten uravalinnat toiselle asteelle siirryttäessä olivat jo alustavasti selvillä ammatilliseen koulutukseen siirtyneillä, vaikka usea nuori oli jo ehtinyt vaihtaa ensimmäisen tutkinnon jälkeen alaa. Lukiokoulutuksen käyneistä osalla oli lukion päättyessä suunta selvillä, osalla ei, ja ohjauksen merkitys nuorelle vaihteli paljon. Nuorten tarinat vastaavat esimerkiksi Suomen Lukiolaisten Liiton teettämän selvityksen tuloksia, joiden mukaan abiturienteista reilulla viidenneksellä ei ollut käsitystä jatko-opinnoista ja vain puolet koki saaneensa opinto-ohjaajaltaan riittävästi tietoa jatko-opinnoista (Vesänen et al. 2011). Ammatillisen koulutuksen puolelta kokemukset ohjauksesta vaihtelivat niin ikään, eivätkä nuoret tuoneet esiin erityisiä seikkoja, jotka olisivat liittyneet vähemmistöryhmänäkökulmaan. Poikkeuksena voidaan nähdä kahden vammaisen nuoren kokemukset tuesta eri-

tyisoppilaitoksessa, joissa erityisen tuen tarve oli huomioitu laajemmin. Toisaalta eri taustoista tulleet nuoret eivät pääsääntöisesti myöskään kaivanneet erityiskoh- telua, ja pelkkää opiskelijan vähemmistötaustan korostamista voitaisiinkin pitää myös erontekoja vahvistavana.

Kuitenkin mikäli kyseessä on nuori, joka tarvitsee runsaasti työllistymisen tukea, erityispalveluita tulisi kartoittaa verkostoyhteistyönä opiskelijan kotikunnan toi- mijoiden kanssa. Opiskelijoilla on myös erilaisia mahdollisuuksia saada tukimuo- toja riippuen siitä, miten vaikeaksi työllistyminen arvioidaan. Haastatelluista nuo- rista vain osa oli siirtynyt tai siirtymässä työelämään, joten aineisto on tältä osin suppea. Oman vähemmistöryhmään kuulumisensa tunnistivat haasteeksi työllisty- misen vaiheessa tutkimukseen haastatellut vammaiset nuoret, osin romanit ja osin myös maahanmuuttajataustaiset nuoret. Vaikka TE-toimistoyhteistyöstä oli myös hyviä esimerkkejä, nostona voidaan tuoda esiin TE-toimiston puolelta maahan- muuttajataustaiselle nuorelle esitetty ehdotus vaihtaa nimeä, jotta työllistyminen helpottuisi. Hyvää tarkoittava ajatus on merkki laajemmasta yhteiskunnallisesta ongelmasta, johon tulisi päästä käsiksi.

3.1.3 Yhdenvertaisuuden toteutuminen koulujen ja oppilaitosten ilmapiirissä

Vaikka positiivisiakin esimerkkejä löytyy, kyselyn perusteella yhdenvertaisuuskysy- myksiä ei käsitellä kouluissa ja oppilaitoksissa aktiivisesti. Yhdenvertaisuusteemat eivät vastausten perusteella ole myöskään yleisesti tiedostettuja ja keskusteltuja. Vastaa- jien mukaan selkein puute näkyy johtamiskäytännöissä. Esimerkiksi noin 40 prosenttia ei tiedä, onko oppilaitoksella tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitel- maa, ja noin 30-40 prosenttia näkee johtamiskäytäntöjen eri osa-alueiden tukevan yhdenvertaisuutta huonosti. Ilmapiirin osalta tulosten voi nähdä vastaavan odotet- tua. Opettajat ja opinto-ohjaajat kokevat nuorten keskinäisissä suhteissa olevan selkeästi kipukohtia, mutta myös henkilökunnan keskinäisissä suhteissa löytyi pal- jon kehitettävää.

Noin joka kymmenes vastanneista oli havainnut syrjinnän merkkejä henkilökun- nan ja opiskelijoiden välillä. Kouluasteiden mukaan eroteltuna tällainen syrjintä on yleisintä ammatillisissa oppilaitoksissa, joiden edustajista viidennes kertoo ha- vainneensa syrjintää. Merkillepantavaa on se, että vastaajat tunnistavat henki- lökunnan taholta tulevan syrjinnän vaikuttavan myös opiskelijoiden oppimiseen ja tutkinnon suorittamiseen. Kyselyssä kysyttiin myös syrjinnästä henkilökunnan keskinäisissä suhteissa. Kyselyn perusteella tämä näyttäisi olevan aavistuksen ylei-

sempää lukioissa, joiden vastaajista 15 prosenttia oli havainnut syrjintää, peruskouluissa ja ammatillisissa oppilaitoksissa hieman vähemmän. Kyselyn perusteella syrjinnän yleisin ilmenemistapa on opiskelijoiden keskinäisissä suhteissa tapahtuva syrjintä. Puolet kyselyyn vastanneista oli havainnut syrjintää opiskelijoiden välillä. Tämä vaikuttaisi olevan kaikkein yleisintä peruskouluissa (59 %). Ammatillisten oppilaitosten vastaajista puolet mainitsi nähneensä tällaista syrjintää, lukiodien edustajista selvästi vähemmän (29 %). Pohdittavaksi jää, havaitaanko lukiokoulutuksen puolella ilmapiiriin liittyviä tekijöitä. Esimerkiksi Karvi:n maahanmuuttajien koulutuspalveluiden arvioinnin alustavien tulosten perusteella ilmapiiriin liittyvät tekijät nousivat opiskelijoiden puolelta korostuneemmin ongelmakohdaksi kuin henkilöstön esittäminä. Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen kouluterveyskyselyn mukaan kiusaamista tapahtuu yleisesti vähemmän lukioissa kuin ammatillisissa oppilaitoksissa, mutta useampi lukiolaisopiskelija kokee, ettei henkilöstö puutu kiusaamiseen.

Vähemmistöryhmien osalta voidaan sanoa, että maahanmuuttajataustaisiin opiskelijoihin kohdistuva syrjintä on tyypillisintä. Toisaalta vastaajista myös suurempi osa opetti tai ohjasi maahanmuuttajataustaisia nuoria kuin muita vähemmistöryhmiä. Toinen selkeästi syrjinnän kohteena oleva ryhmä on romanit, joihin taas kohdistuu ennakkoluuloja henkilöstön puolelta. Seksuaali- ja sukupuolivähemmistöön kuuluviin kohdistui syrjintää enemmän yläkoulussa, ja se ilmeni joko henkilöön kohdistuvana tai yleisempänä nimittelynä. Uskonnollisiin vähemmistöihin kohdistuva syrjintä on osin samanlaista kuin maahanmuuttajien ja sukupuolivähemmistöjen kohtaama. Vammaiset nuoret kohtasivat matkimista ja ulossulkemista. Ilmiön laajuudesta ei voida tehdä yleistystä, sillä kaikissa oppilaitoksissa ja kouluissa ei ollut kaikkiin vähemmistöryhmiin kuuluvia nuoria. Kuitenkin voidaan todeta, että milloin on, niitä on vielä niin peruskoulussa kuin toisella asteella.

Kysyttäessä erikseen havaintoja syrjintään johtavista tekijöistä jopa yli kolmannes vastaajista oli havainnut koulu- ja oppilaitosmaailmassa etniseen tai kulttuuriseen taustaan liittyvää syrjintää. Viidennes oli havainnut uskontoon, vakaumukseen tai arvomaailmaan liittyvää syrjintää. Melkein joka kymmenes oli huomannut vammaisuuteen liittyvää syrjintää, ja lähes yhtä moni seksuaaliseen suuntautumiseen tai sukupuolivähemmistöön kuulumiseen liittyvää syrjintää.

Vastaajat, jotka kuuluivat itse vähemmistöön, olivat yleisesti hieman kriittisempiä kuin vastaajat, jotka eivät kuuluneet vähemmistöihin. Pienempänä vähemmistönä ovat vastaajat, jotka erottautuvat sillä, että he ovat tuoneet systemaattisesti esille omia kommenttejaan, jotka ovat niin sanotusti yhdenvertaisuusnäkökulman

vastaisia. Samat vastaajat ovat usein arvioineet opiskelijoiden yhdenvertaisuuden toteutuvan varsin hyvin. Esimerkiksi yksi vastaaja on toivonut kristinuskon korostamista ja niiden arvojen nostamista enemmän esiin ja toisessa yhteydessä esittänyt, että kristittyjä syrjitään siksi, ettei hänen näkökantaansa homouden epänormaaliudesta hyväksytä. Samalla vastaaja ilmaisee epäsuorasti, että syrjintää on se, ettei hänelle annetta oikeutta syrjiä. Yksi vastaaja taas ohittaa koko kysymyksen toteamalla seksuaali- ja sukupuolivähemmistöistä, että *”asiasta vauhottamisen voisi lopettaa ja pysyä asialinjalla. Trendit eivät kuulu tälle alueelle”*, jolloin kyse on selkeästi siitä, ettei vastaaja tunnista asian tärkeyttä millään tasolla. Muutama vastaaja on tuonut käyttämillään sanavalinnoilla tiettäväksi omat rassistiset tai ennakkoluuloiset näkökantansa, jotka ovat kohdistuneet erityisesti romaneihin mutta myös maahanmuuttajiin ja uskonnollisiin vähemmistöihin. *”Voi hellanlettas sentään. Romanit ja heidän erityistarpeensa. Siinä taas yksi ryhmä yrittää erottua suuresta erityistarpeisten massasta”*. Vammaisten nuorten osalta nousi esiin joitain inklusion vastaisia näkemyksiä, mutta kaikista kirpeimmissä kommentoissa oli kuitenkin esitetty perusteluja, joissa tuodaan esiin, etteivät resurssit ole riittäviä tukemaan ryhmää, jossa on runsaasti tukea tarvitsevia oppilaita. Vaikka kyse on yksittäisistä opettajista tai oppilaan- tai opinto-ohjaajista, asenteiden mahdolliset vaikutukset nuoriin voivat olla merkittäviä. Mukana oli myös näkemyksiä siitä, että enemmistöä syrjitään silloin, kun vähemmistöjä autetaan. Tästä voidaan myös vetää johtopäätös, etteivät vastaajat ole halukkaita ja valmiita sopeuttamaan omaa opetustaan tai ohjaustaan enemmän tukea tarvitsevien tarpeisiin.

Kuitenkin suurin osa vastaajista, jotka ovat avovastauksissa kommentoineet yhdenvertaisuuden tai syrjinnän teemoja, ovat välittäneet aidon huolensa yhdenvertaisuuskysymyksistä. Huoli on yhdistettävissä myös laajempaan yhteiskunnalliseen ilmapiiriin. Huoli liittyy myös resursseihin, jotka eivät mahdollista tarvittavaa tukea kaikille. Keskeisimmäksi kehittämiskohteeksi aineiston perusteella on esitetty ilmapiirin avoimuuden kehittäminen, (piilo)rasismiin puuttuminen ja osaamisen lisääminen erilaisten oppijoiden opettamiseen ja ohjaamiseen. Syrjintään puuttumisen kanavien ja keskustelumahdollisuuksien vähäisyys ilmenee myös avuttomuutena: *”muutama jää rä opettaja esittää mielipiteitään, jotka eivät ole tätä päivää, mutta mitäpä näille teet”*. Nuorten keskinäistä kiusaamista voi ilmetä jokaisessa koulussa ja oppilaitoksessa, mutta siihen tulisi olla keinot puuttua ja erityisesti kehittää ennaltaehkäisyä ja seurannan keinoja.

Aineistoon haasteltujen nuorten tarinoissa esiintyi hyviä ja huonoja kokemuksia oppilaitosten ilmapiiritehtävistä ja asenteellisesta esteellisyydestä. Nuoret, joilla oli kokemuksia yhteenotoista opettajien tai rehtorin kanssa, toivoivat henki-

löstöltä ”aikuismaisuuutta” ja nuorten ymmärtämistä. Nuorten tarinoissa tuli ilmi muutamia tilanteita, joissa henkilöstö oli toiminut asiattomasti tai ajattelemattomasti. Näistä esimerkkeinä voidaan mainita romaninuoren kohdalla ”heimoon” liittyviä kommentteja ja muslimityön osalta ympärileikkaukseen liittyvää utelua senkin jälkeen, kun nuori oli kertonut, ettei se ole millään tavalla hänen, hänen perheensä tai uskonsa puolesta hyväksyttävää. Nuori koki huivin käytön myös aiheuttaneen hämmennystä. Tällöin erityisesti muut nuoret ovat epäilleet hänen omaa tahtoaan. Seksuaali- ja sukupuolivähemmistöön kuuluvat nuoret toivat esiin myös laajempaa ilmiötä: nuoret kuvasivat koulujen ja oppilaitosten ilmapiiriä ja opetusta heteronormatiiviseksi, mikä ei ainakaan edesauta sitä, että nuorten oma identiteetti voisi kehittyä vapaasti ympäristössä joka ei tunnista tai tue yksilöllistä kasvua ja kehitystä. Nuoret viittasivat niin opetusmateriaaleihin kuin yleiseen puheeseen ja esimerkiksi ”vanhojen tansseihin”. Nuori, joka oli vaihtanut nimensä vastaamaan kokemaansa sukupuolta, kertoi esimerkin henkilöstön ajattelemattomuudesta. Hän oli käynyt keskustelemassa asiasta lukion psykologin kanssa. Kun nuori oli kysynyt, kuinka hänen kannattaisi ottaa nimenvaihto puheeksi opettajien kanssa, psykologi oli todennut, että eihän hänkään kerro heteroseksuaalisuudestaan muille.

Nuorten keskinäisestä kiusaamisesta löytyi esimerkkejä melkein jokaiselta nuorelta, mutta useat eivät kokeneet, että vähemmistötausta olisi vaikuttanut erityisen paljon kiusatuksi tulemiseen, tai kiusaaminen koettiin luonnolliseksi, sillä nuoret ovat ”*raakoja*” erityisesti yläkouluiässä. Näkövammaisen nuori kuvasi tilannetta siten, että ”*kaikki alkaa vahvasti ajamaan ulos heikointa. Yläaste oli vaikein paikka taistella kavereista.*” Nuori myös kuvasi oppineensa jo ala-asteella, että jos haluaa ”*mukaan johonkin porukkaan, on oltava jotain mitä tarjota*”. Nuori oli esimerkiksi kieltäytynyt opettajien nimeämistä saattajista, jottei olisi ollut muille oppilaille taakka vaan vertainen kaveri. Nuori oli siten mieltänyt tietyt sosiaaliset pelisäännöt jo hyvin nuorena. Toinen niin ikään näkövammaisen nuori kertoi, että osasi pistää takaisin, eikä häneen kohdistunut yritysten jälkeen kiusaamista. Yhdellä liikuntavammaisella nuorella kaveripiirin puute oli kertoman mukaan osasyynä yksinäisyyteen ja oli johtanut keskivaikeaan masennukseen. Lähes kaikki muut nuoret olivat kuitenkin jollain tavalla ottaneet asemansa ja ”*pistäneet takaisin*”. Aikaisemmissa tutkimuksissa on osoitettu, että nuorilla, joilla on suurempi riski joutua syrjinnän kohteiksi, voi olla korkeampi kynnys tunnistaa koulukiusaamista. Toisaalta aineistossa korostuu erityisesti näkyvästi vähemmistöryhmään kuuluvien nuorten tietynlainen sisukkuus. Nuoret joutuvat usein ensin ”*ajamaan itsensä läpi*”, ennen kuin heidän osaamisensa huomataan vamman tai etnisen taustan takaa.

Tehdyissä opiskelijahaastatteluissa tasa-arvo- ja/tai yhdenvertaisuussuunnittelua sivuttiin kahdeksan nuoren kanssa. Käytännössä kolme nuorta tunnisti, että on joskus saattanut kuulla aiheesta tai vastannut johonkin asiaan viittaavaan kyselyyn. Kaikki olivat järjestään sitä mieltä, että oppilaitosten tulisi aktiivisemmin tuoda esiin tällaisen suunnitelman olemassaolo. Yhdenvertaisuutta tulisi nuorten mukaan korostaa eri yhteyksissä ja tehdä selväksi, että kaikki ovat yhtä arvokkaita omasta taustastaan tai suuntautumisestaan riippumatta.

Nuorten kanssa käsiteltiin myös kiusaamiseen puuttumisen keinoja tai kanavia niiden käsittelyyn. Nuoret kokivat pääasiassa saaneensa tukea henkilöstöltä. Esimerkiksi saamelaisten nuorten kertomuksissa korostui opettajien rooli siinä, ettei eri kieliryhmien välillä tullut konflikteja vaan opiskelijat olivat tasavertaisia. Seksuaali- ja sukupuolivähemmistöön kuuluvat aineistoon haastatellut nuoret eivät olleet kohdanneet kiusaamista oman seksuaalisen suuntautumisen tai identiteetin takia. Silti kysyttäessä sitä, kenen puoleen nuoret olisivat valmiita kääntymään mahdollisen koulussa tai oppilaitoksessa kiusatuksi tulemisen jälkeen, kaikista luonnollisimmalta tuntui kääntyminen järjestön puoleen. *”Jos niin - ei rehtorille. Ehkä jollekin opettajalle. Jos joutuis kertomaan itsestään niin en ainakaan yläasteella olisi kuvitellut mennä puhumaan, jos kohdistuisi itseensä. Jos toisesta niin helpompi. Järjestöt tuntuu läheisimmiltä.”* Voidaan myös kysyä, kuvaako tämä laajemmin sitä, etteivät nuoret hae syrjinnän kokemuksiin tukea koulusta ja syrjinnän vaikutukset koetaan yksin tai oman viiteryhmän kanssa.

Toimeksiannon mukaisesti eroja on tarkasteltu myös alueittain. Nuorten haastatteluissa hyvät ja huonot kokemukset eri opintopoluilta olivat syntyneet varsin tasaisesti erikokoisilta paikkakunnilta. Opinto-ohjaajille ja opettajille suunnatussa kyselyssä tarkasteltiin myös vastausten jakautumista alueittain ja vastaajien paikkakunnan koon mukaan. Aineiston perusteella maakuntien ja paikkakuntatyyppien väliset erot näkyvät lähinnä resurssien ja asenteiden kohdalla. Maakuntien epätasaisen vastaajajakauman takia tuloksia ei ole syytä purkaa, mutta oppilaitoksen ilmapiirin osalta paikkakunnan kokojen mukaiset erot ovat systemaattiset; mitä pienempi paikkakunta, sitä huonommat arviot annetaan siitä, miten hyvin oppilaitoksen ilmapiiri kunnioittaa moninaisuutta. Avovastauksissa löytyi tätä havaintoa puoltavia ja vastustavia kommentteja: *”Kovin yhdenmukainen näkemysmaailma, joka on mielestäni erityisesti maaseutujen piirre. Erilaisuudelta voi kokonaan sulkea silmänsä, kun suurin osa ajattelee ja toimii ainakin ulkokohtaisesti samoin.”* Toisaalla taas tuodaan esiin henkilöstön moninaisuus: *”Pieni koulu, luontaiset yhteydet toimivat. Useampi henkilökunnasta eri vähemmistöihin kuuluvia”.*

Positiivisena nostona voidaan vielä tuoda esiin maahanmuuttajataustaisen nuoren kokemus pieneltä paikkakunnalta, jossa oli nuoren mukaan yhdenvertaisuutta tukeva ilmapiiri:

Puhuttiin paljon tasa-arvosta ja kulttuureista ja humanistispainotteiselta tuntui -- Joskus tuli hyväntekeväisyysjärjestöjä pitämään tilaisuuksia. Oli homokeskustelu pöydällä ja siitäkkin. Pitkälti välituntikeskusteluja ja joskus ryhmänohjauksessa. Sellainen yhteisö, että juteltiin tällaisista asioista välitunneillakin. Aikaa ei jäänyt juoruiluun. Tehtiin kovasti työtä, että kiusaamista ei ollut ja että oppisi ja olisi yhdenvertainen tunne ja pystyy olemaan mitä on. Tietty kun puberteetti jyllää on vaikea toteuttaa.

Nuori yhdisti yhdenvertaisuusteeman käsittelyn myös muun muassa keskusteluun päihteiden käytöstä ja sosiaalisista ongelmista:

”Uutta tietoa vaikka siitä, miten autat toista muun muassa löytämään apua. Ei tuomita toista vaikka menis tekemään hölmöyksiä.”

3.1.4. Opinto-ohjaaja- ja opettajakoulutuksen kautta välittyvä kuva

Opinto-ohjaajakoulutuksesta saatu kuva on kahden esimerkkilaitoksen valossa positiivinen. Koulutuksesta valmistuvien opinto-ohjaajien valmiudet kohdata, tukea ja ohjata erilaisista taustoista tulevia nuoria voidaan haastatteluiden ja opetussuunnitelmien avaamisen perusteella arvioida varsin hyväksi. Opintojen kuvattiin rakentuvan vuorovaikutukselle ja asiantuntijuuden jakamiselle. Opinto-ohjaajakoulutuksen opetukselle on tyypillistä, että asioita tarkastellaan kriittisesti. Koulutusta ohjaa pyrkimys tasavertaiseen vuoropuheluun. Sama havainto on tuotu esiin laajemmassa opetus- ja kulttuuriministeriön selvityksessä (Rautiainen et al. 2014). Tutkimuksen kohteeksi valitut yksiköt edustavat laitoksia, joissa on vahva tutkimusorientaatio, joten tilanne ei siten ole yleistettävissä tämän aineiston perusteella.

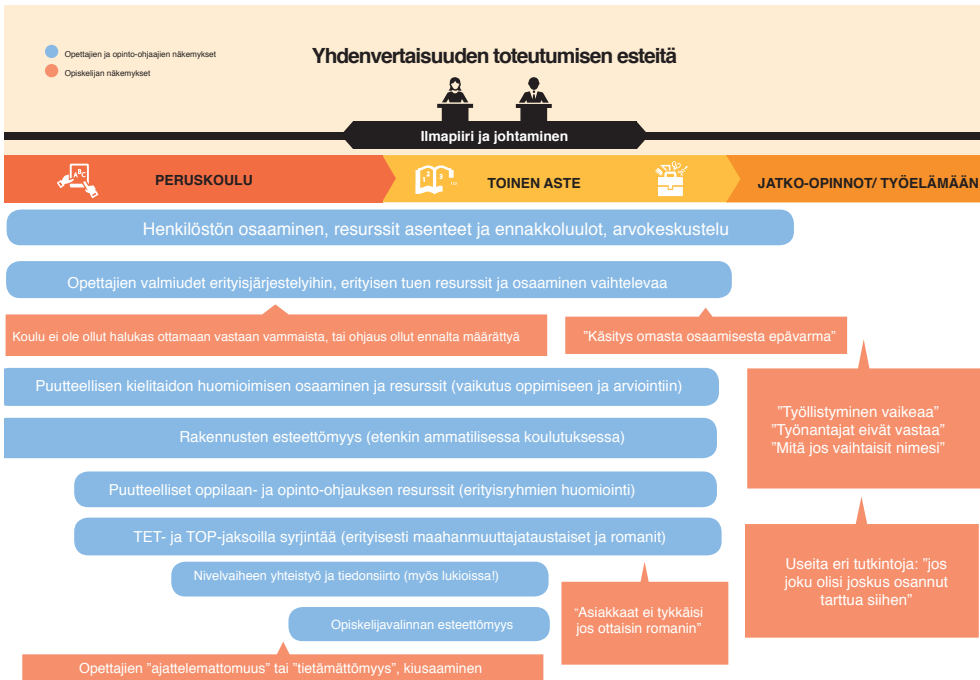
Opinto-ohjaajakoulutuksessa opetussuunnitelmaratkaisut vaihtelevat niin ikään opettajakorkeakouluittain. Kahden esimerkkilaitoksen koulutuksissa korostuvat yhdenvertaisuus- ja monikulttuurisuusteemat, ja opintojen sisällöissä nousevat eksplisiittisesti esiin seksuaali- ja sukupuolivähemmistöt erityistä tukea tarvitsevien nuorten sekä maahanmuuttaja- ja monikulttuurisuuskysymysten lisäksi. Riskinä tunnistettiin se, että mikäli opiskelijoiden kokemuspiirin ulkopuolta ei nouse esiin esimerkiksi romanien erityiskysymyksiä, teemoja ei välttämättä käsitellä koulutuksen aikana.

Tutkimuksessa ei ole erikseen tarkasteltu yhdenvertaisuusteemojen käsittelyä opettajankoulutuksessa, jota sen sijaan on käsitelty kattavasti keväällä 2014 opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisemassa selvityksessä *Demokratia ja ihmisoikeudet*. Tarkastelun alla olivat tämän tutkimuksen kanssa läheiset käsitteet demokratia ja ihmisoikeudet, joiden tavoitteiden toteutumista on selvitetty yleissivistävässä opettajankoulutuksessa, jonka painopisteenä on luokan- ja aineenopettajakoulutus sekä ammatillisessa opettajankoulutuksessa. Muu opettajankoulutus kuten erityisopettajien, lastentarhanopettajien ja opinto-ohjaajien koulutus on selvityksessä otettu huomioon esimerkkeinä.

Ihmisoikeuskasvatuksen tehtävänä on lisätä tietoisuutta ihmisoikeuksista, mikä puolestaan voi tukea niiden toteutumista ja vaikuttaa asenteisiin ehkäisten ihmisoikeuksien rikkomista. Opetus- ja kulttuuriministeriön selvitystyössä laadittiin tilannekatsaus demokratian ja ihmisoikeuksien sisältöjen käsittelystä opettajankoulutuksessa ja koulutukseen kuuluvassa harjoittelussa. Tulosten perusteella tulevilla opettajilla on varsin hyvät valmiudet, sillä demokratiaa ja ihmisoikeuksia pidetään koulutuksen keskeisinä arvolähtökohtina ja ne liittyvät myös toimintakulttuuriin. Useimmissa yksiköissä demokratian ja ihmisoikeuksien teemat tulevat esille monissa eri yhteyksissä, esimerkiksi monikulttuurisuusopinnoissa. Autonomisen opetussuunnitelmavalmistelun nähtiin ihmisoikeustoimijoiden taholta vaikeuttavan ihmisoikeuskysymysten tuomista näkyväksi osaksi opettajankoulutusta. Opettajankoulutuksen ja siihen liittyvän harjoittelun merkitystä demokratia- ja ihmisoikeuskasvatuksessa pidettiin vaikuttavuudeltaan keskeisenä keinona ihmisoikeuksien toteutumisen ja myös edistämisen kannalta. Tähän sisältyvät monikulttuurisuuteen ja vähemmistöryhmiin liittyvät tiedot ja taidot sekä sukupuolten tasa-arvoa edistävä kasvatusta. Lisäksi opettajien edellytetään saavan koulutuksestaan valmiuksia ja keinoja puuttua syrjintään ja kiusaamiseen. (Rautiainen et al. 2014.)

3.2. YHDENVERTAISUUDEN EDISTÄMINEN KOULU- JA OPPILAITOSMAAILMASSA

Kuvioon 16 on koottu kyselyn ja nuorten haastatteluaineiston perusteella keskeiset oppilaiden ja opiskelijoiden yhdenvertaisuutta estävät tekijät, joita on kuvattu tarkemmin edellä. Tässä luvussa tuodaan esiin näkemyksiä ongelmakohtiin puuttumiseksi ja suosituksia yhdenvertaisuuden kehittämiseksi.



Kuvio 16. Yhdenvertaisuuden toteutumisen esteitä aineiston perusteella

Vaikka aikaisemmin on kuvattu pitkälti vain yhdenvertaisuuden esteitä ja syrjinnän ilmenemistä, kuitenkin 59 prosenttia kaikista kyselyyn vastanneista opettajista ja opinto-ohjaajista oli maininnut omasta organisaatiostaan jonkun yhdenvertaisuutta edistävän hyvän käytännön. Yleisimmät käytännöt liittyvät oppilaitoksen ilmapiiriin ja asenteiden muuttamiseen (35 %). Myös opetukseen ja oppimisympäristöihin liittyvät käytännöt ovat suhteellisen yleisiä, sillä lähes kolmannes vastaajista tunnisti jonkin hyvän käytännön. Johtamiseen ja opiskelijavalintaan liittyvät käytännöt ovat kyselyn perusteella melko harvinaisia, sillä alle 10 prosenttia mainitsi näihin liittyviä käytäntöjä. Oppilaitoksen ilmapiiriin ja asenteisiin liittyvien käytäntöjen kehittäminen on yleisempää peruskouluissa. Toisen asteen koulutuksen osalta on huomattava, että ammatillisten oppilaitosten vastaajista 14 prosenttia kertoi opiskelijavalintaan liittyvistä hyvistä käytännöistä, lukioiden vastaajista vain 4 prosenttia. Opinto-ohjauksen osalta 17 prosenttia vastaajista tunnisti hyviä käytäntöjä, eniten ammatillisissa oppilaitoksissa ja perusopetuksessa. Oppilaan- ja opinto-ohjaukseen liittyvissä käytännön kuvauksissa korostuivat yleisemmät västukset kuten ”ohjauksen saatavuus”. Lisäksi ne liittyivät ”yhtenäistämiseen”, jolla luodaan yhteisiä lomakkeita, sääntöjä ja arvoja. Yhdenvertaisuutta ja moninaisuuden kunnioittamista pidetään myös keskustelujen kautta esillä. Osa vastaajista korosti myös erilaisia tukipalveluita.

Eri vähemmistöryhmillä voi olla erityiskysymyksensä, jotka voivat liittyä kulttuuriin, perinteisiin tai vammaan ja joista opettavalla ja ohjaavalla henkilöstöllä tulisi olla tietoa. Itsestäänselvyys kuitenkin on, että nuoret tulee kohdata yksilöinä, ei ”ryhmänsä” edustajina. Kehittämiskeinojen voidaan nähdä olevan myös aika yleispäteviä syrjinnän riskiryhmässä olevien osalta. Esimerkiksi romanien yhdenvertaisuuden kehittämisessä oppilaan- ja opinto-ohjaajat ja opettajat tunnistivat seuraavia keinoja: perusopetuksen puolella tulisi tehdä enemmän koulun ja kodin yhteistyötä nuorten sitouttamiseksi koulunkäyntiin. Koulunkäyntiin kaivattiin oikeaa tukea. Henkilöstön tietämystä (romanikulttuurista) tulisi lisätä, ja opettajien osaamista tukemaan esitettiin myös (romani)kuraattoreiden palkkaamista. Yksittäisissä vastauksissa nostettiin myös esiin, että (romani)oppilaiden sijoittaminen pääasiassa erityisluokalle on yhdenvertaisuusnäkökulman vastaista. Lisäksi tulisi vaikuttaa työssäoppimispaikkoihin ja kannustaa lukio-opintoihin enemmän. Aineistossa peräänkuulutettiin kuitenkin erityisesti asenneilmapiiiriin muutosta, jottei näkökulma ole aina ongelmakeskeinen ja -hakuinen. Lisäksi vastaajat toivat esiin, että henkilöstön (piilo)rasismiin tulisi puuttua ja aikaansaada avointa keskustelua.

Yhdenvertaisuus- ja tasa-arvosuunnittelun kehittäminen

Oppilaan ja opiskelijan oikeudesta turvalliseen opiskeluympäristöön on määrätty perusopetuslaissa, lukiolaissa ja laissa ammatillisesta peruskoulutuksesta. Opetuksen ja koulutuksen järjestäjien tulee myös oppilashuoltolain mukaan tukea yhteisöllistä ja yksilöllistä hyvinvointia sekä terveellisen ja turvallisen oppimisympäristön syntymistä, edistää mielenterveyttä ja ehkäistä syrjäytymistä sekä edistää oppilaitosyhteisön hyvinvointia. Opiskeluhuoltosuunnitelmaan on kirjattava muun muassa suunnitelma toimenpiteistä opiskelijoiden suojaamiseksi väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä ja opiskeluhuoltosuunnitelman toteuttamiseksi ja seuraamiseksi. (1287/2013). Yhdenvertaisuussuunnittelu tulee vuoden 2015 alussa pakolliseksi niin peruskouluissa kuin ammatillisissa oppilaitoksissa ja lukioissa. Yhdenvertaisuuden määrätietoinen edistäminen voidaan ottaa läpileikkaavaksi teemaksi lähes kaikkiin strategisiin prosesseihin. On kuitenkin hyvä, että yhdenvertaisuutta edistäviä toimia käsitellään myös omana erillisenä kokonaisuutenaan ja että siihen liittyvät keskeiset haasteet ja toimenpiteet kirjataan yhdenvertaisuussuunnitelmaan (Oppia kaikille! 2013). Yhdenvertaisuuslain uudistuksen hallituksen esityksessä (HE 14/2014) tuodaan esiin, että yhdenvertaisuuden toteutumisen arvioinnissa tulisi huomioida kiinnittää muun muassa oppilaiden valintaperusteisiin, käytettävään oppimateriaaliin, häirintään ja koulukiusaamista ehkäiseviin toimiin, opetustilanteiden tasapuolisuuteen, opintosuoritusten arvioimiseen ja opettajien yhdenvertaisuusosaamiseen.

Yhdenvertaisuuden tulisi olla julki lausuttu arvo kouluissa ja oppilaitoksissa, ja sitä tulisi tuoda aktiivisesti esiin viestinnässä ja kohtaamisissa ensimmäisestä koulupäivästä alkaen. Yhdenvertaisuus- ja tasa-arvosuunnittelulla tulisi varmistaa, että erilaisista lähtökohdista tulevat henkilöt saavat tasavertaiset mahdollisuudet opiskeluun ja työntekoon. Kouluissa ja oppilaitoksissa tulisi käsitellä eettiset periaatteet, tuoda selkeästi esiin nollatoleranssi syrjintään ja panostaa yhteisöllisyyteen. Koulujen ja oppilaitosten tulisi myös huolehtia siitä, että mahdollistetaan opiskelijoiden aito osallisuus, ja tiedotusta tulisi suunnata niin opiskelijoille kuin huoltajille. Vaikka kaikki edellä mainitut kuuluvat myös koulutuksellisen tasa-arvon periaatteisiin, niiden toteutuminen vaihtelee koulu- ja oppilaitostasolla, jolloin myös yksittäisen opettajan tai ohjaajan asenteet tai tiedostamaton toiminta voivat heikentää opiskelijoiden yhdenvertaisuutta. Asian kehittäminen vaatii suunnitelmien lisäksi avointa keskustelua ja vuorovaikutusta yhdenvertaisuusteemoja koskevaa koulutusta.

Yhdenvertaisuusteemat pitäisi sisällyttää osaksi ohjaajien, opettajien ja muiden ammattiryhmien osaamistarpeen tunnistamista ja täydennyskoulutusta.

Koulujen ja oppilaitosten tulisi tehdä kaikki syrjintäperusteet kattava toiminnallinen yhdenvertaisuus- ja tasa-arvosuunnitelma, jossa on kuvattu ennaltaehkäisevä toiminta ja syrjintään puuttumisen keinot. Yhdenvertaisuusteemat tulisi liittää läpileikkaavana teemana myös osaksi muita suunnitelmia. Yhdenvertaisuusajattelun pitäisi olla osa niitä menettelytapoja, prosesseja tai järjestelmiä, joiden avulla turvataan ja kehitetään opetuksen ja koulutuksen järjestäjän toiminnan laatua, sen varmistamista ja kehittämistä. Sen tulisi olla osa toimintajärjestelmää ja kytkeytyä siten organisaation kaikkiin toimintoihin ja kaikille tasoille.

Yhdenvertaisuus- ja tasa-arvosuunnittelussa tulisi huomioida lain HE:ssä esitetyt lain toteutumisen arvioinnin kohteet: valintaperusteet, oppimateriaali, häirintä ja koulukiusaamisen ehkäisevät toimet, opetustilanteiden tasapuolisuus, opintosuoritusten arviointi ja opettajien osaaminen yhdenvertaisuusasioissa. Lisäksi huomio tulisi kiinnittää eri tasoille opintojen ohjaukseen, työhön tutustumisen/työssä oppimisen yhdenvertaisuustarkasteluun ja palveluiden saatavuuteen. Suunnitelmiin tulisi kirjata selkeästi syrjimättömyyden periaatteet ja eri vähemmistöryhmien tasa-arvoisuus sekä toimet, joilla aiotaan turvata oppilaiden syrjimättömyyden suoja (mm. ilmoituskanavat ja toimenpidevaihtoehdot).

Yhdenvertaisuusteemojen tulisi olla näkyvästi esillä kouluissa ja oppilaitoksissa, ja opiskelijoiden aito osallisuus tulisi turvata suunnittelussa ja arvioinnissa.

Yhdenvertaisuussuunnittelun, arvioinnin ja seurannan tuen lisäksi löytyy tietoa ja materiaaleja esimerkiksi syrjinnän vastaisesta pedagogiikasta (Renko et al. 2012) ja normikriittisestä tarkastelusta (Älä Oleta - Normit nurin 2013 ja Normit.fi -sivusto)⁷¹. Erilaiset opetushallinnon hankkeet ja opetushallinnon tuottamat oppaat vastaavat ajankohtaisiin tarpeisiin edistää yhdenvertaisuuden toteutumista opintojen eri vaiheissa. Opetushallitus on tuottanut Hyvän ohjauksen kriteerit ja on julkaisemassa esteettömän opiskelijavalinnan oppaan. Eri kieli-

⁷¹ Ammatillisen koulutuksen puolella olaan tuottamassa myös itsearviointityökalu koulutuksen järjestäjien käyttöön, joka on yhteydessä vuonna 2014 OPH:n julkaisemiin ohjauksen laatukriteereihin.

ja kulttuurivähemmistöjen ohjauksesta löytyy koottua tietoa. Opetushallinnon puolelta on tuettu ilmapiiriin kehittämistä näkyvämmiin kiusaamisen vastaisen toimenpideohjelman KiVa Koulu -toiminnalla, joka kattaa jo 90 prosenttia Suomen perusopetuksesta vastaavista kouluista. Mallia ollaan siirtämässä myös ammatillisen ja lukiokoulutuksen puolelle opetus- ja kulttuuriministeriön tuella.⁷²

Erilaisten oppijoiden kohtaamisen, opetuksen ja arvioinnin kehittäminen

Asenteellinen ja pedagoginen esteettömyys vaikuttaa opintomenestykseen, työrauhaan ja laajempiin tavoitteisiin kuten inklusion toteutumiseen ja nuorten aseman parantamiseen työelämässä. Aineiston perusteella opetuksen ja arvioinnin yhdenvertaisuudessa on kehittämistä. Tämä koskee niin opiskelijoita, joilla on kielivaikeuksia kuin erityistä tukea tarvitsevien nuorten opetusta, ohjausta ja arviointia. Monenlaisten oppijoiden kohtaamisen, opettamisen, arvioinnin ja ohjaamisen kehittämisessä on mahdollisuus hyödyntää esimerkiksi niin vammais- kuin maahanmuuttajajärjestöjen, perusopetuksen erityiskoulujen, ammatillisten erityisoppilaitosten kuin muiden verkostojen osaamista ja yhteistyötä.

Opettajien valmiuteen ja osaamiseen toteuttaa yksilöllisiä ja monipuolisia opetusjärjestelyjä ja opetus- ja arviointimenetelmiä erilaisille oppijoille tulee kiinnittää enemmän huomiota sekä varmistaa resurssit ja henkilöstön osaaminen täydennyskoulutuksella.

Syrjinnän vaarassa olevien nuorten uraohjaus ja työllistymisen tukeminen

Oppilaan- ja opinto-ohjauksen resurssit vaihtelevat alueittain ja oppilaitoksittain. Riittävän monipuolisen kuvan saaminen eri ammattialoista ja jatkokoulutuspaikoista ei toteudu yhdenvertaisesti. Nuorten työelämään tutustumista tai työssäoppimista ja työllistymistä voivat rajoittaa työnantajien ennakkoluulot. Myös työnantajat tarvitsevat ohjausosaamista sekä tietoa tukitoimenpiteistä ja muun muassa siitä, milloin esimerkiksi vammaisten nuorten tehtäviä on tarve sopeuttaa. Opetuksen ja koulutuksen järjestäjien tulisi tarjota työelämätietoutta nuorille, mutta työnantajapinnassa toimittaessa niiden tulisi myös kouluttaa tai valmentaa työpaikkoja toimimaan opiskelijan ohjaajana ja kohtaamaan erilaisia oppijoita ja opiskelijoita eri taustoista. Toisaalta nuoret ovat myös parhaita asiantuntijoita mitä tulee oman kulttuuritaustan tai vammaan huomiointiin, joten heidän tulee olla keskeisesti osallisia yhteistyössä. Opettajan tai ohjaajan rooli voi olla tärkeä myös työnantajien ennakkoluulojen hälventämisessä.

⁷² www.kivakoulu.fi, www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/Kouluhyvinvoinnin_kehittaminen/elamanhallinta.html (luettu 8.12.2014)

Opiskelijoiden riittävään henkilökohtaiseen ohjaukseen ja monipuolisen kuvan tarjoamiseen eri ammateista ja vaihtoehtoista tulisi varata riittävät resurssit. Syrjinnän vaarassa olevien nuorten tukemiseen työelämäyhteistyössä tulisi kiinnittää erityistä huomiota ja varmistaa, että nuoret saavat monipuolisen kuvan ammateista ja uramahdollisuuksista. Uraohjausta ja koulutus- ja työelämään tutustumismahdollisuuksia tulisi olla kaikkien saavutettavissa kaikissa koulutusmuodoissa.

Työelämäyhteistyössä ja työpaikkaohjaajien koulutuksessa tulisi ottaa huomioon erilaisten oppijoiden ohjaaminen ja kohtaaminen. Koulujen ja oppilaitosten opettajien ja ohjaajien rooli opiskelijoiden oikeuksien puolustajana tulisi olla auki puhuttu arvo.

Työllistymisen tukea tulisi kehittää erityisesti ammatillisissa oppilaitoksissa myös TE-toimistojen kanssa tehtävässä yhteistyössä (työvalmentajien palvelut ja tuetun työllistämisen mahdollisuudet).

Opinto-ohjaajakoulutuksen kehittäminen

Opinto-ohjaajakoulutuksessa opintojen kuvattiin rakentuvan vuorovaikutukselle ja asiantuntijuuden jakamiselle. Riskiksi tunnistettiin se, että mikäli opiskelijoiden kokemuspöirin ulkopuolta ei nouse esiin esimerkiksi romanien erityiskysymyksiä, teemoja ei välttämättä käsitellä koulutuksen aikana.

Opettaja- ja opinto-ohjaajakoulutuksessa tulisi varmistaa, että myös eri vähemmistöryhmien yhdenvertaisuuskysymykset huomioidaan osana opetussuunnitelmaa.

Koulutuspoliittisten uudistusten arviointi

Tutkimuksen tekohetkellä on käynnissä erityisen paljon koulutuspoliittisia uudistuksia. Esi-, perus- ja lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteet valmistuivat vuoden 2014 loppuun mennessä. Asetus lukiokoulutuksen yleisistä valtakunnallisista tavoitteista ja tuntijaosta hyväksyttiin marraskuussa 2014. Ammatillisen koulutuksen ja nivelvaiheiden valmistavien koulutusten (VALMA) uudistus astuu voimaan elokuussa 2015. Toisen asteen koulutuksen sekä vapaan sivistystyön rakenteiden uudistustyö on käynnissä (2014-2017). Tavoitteena on tiivistää lukiokoulutuksen ja ammatillisen perus- ja lisäkoulutuksen järjestäjaverkkoa sekä vapaan sivistystyön ylläpitäjaverkkoa. Samanaikaisesti kehitettävällä ammatillisen koulutuksen tutkintorakenteen uudistuksella ja rahoitusjärjestelmällä on tarkoitus vahvistaa ammatillisten tutkintojen osaamisperusteista määrittelyä ja tutkinnon osiin perustuvaa rakennetta, minkä on tarkoitus tukea joustavien ja yksilöllisten opintopolkujen rakentamista ja edistää aikaisemmin hankitun osaamisen tunnistamista ja tunnustamista osaksi tutkintoa. Toimenpiteiden voidaan nähdä kannustavan myös esimerkiksi erityistä tukea tarvitsevien ja vammaisten nuorten joustavampaan koulutuksen toteuttamiseen ja yhdessä työelämän kanssa suunniteltujen ratkaisujen etsimiseen, mikä on ollut tutkintorakenteen pohjalta mahdollista jo aikaisemminkin. Samanaikaisesti ollaan tekemässä vammaisia henkilöitä koskevan sosiaalihuollon erityislainsäädännön uudistamistyötä. Tasa-arvo- ja yhdenvertaisuuslainsäädännön uudistamistyö astuu voimaan 2015, ja sen voidaan nähdä edistävän yhdenvertaisuuden toteutumista. Joitain uudistuksia ollaan vielä viemässä

käytäntöön, keskeisimpänä oppilas- ja opiskelijahuoltolaki. Koulutuspoliittisten ja koulutukseen vaikuttavien uudistusten yhdenvertaisuusvaikutuksia ei voida etukäteen selvittää kattavasti. Koulutuspoliittisten uudistusten käytännön toteutusta ja käytössä olevien resurssien yhteisvaikutuksia tulisi seurata ja arvioida myös vähemmistöryhmien näkökulmasta.

Oikeusturvan varmistaminen

Tutkimuksen yleisessä osassa käsitellyissä hallinto-oikeuksien päätöksissä oli suuri joukko tapauksia, joissa virheellinen valitustie tai tulkintojen epäselvyys oli aiheuttanut sen, ettei tapauksia käsitelty tai käsittely viivästyi. Oikeusturvan kannalta olisi ensiarvoisen tärkeää, että kunnat ja viranomaiset huolehtivat tiedon oikeellisuudesta.

Nuorten esittämiä kehittämisehdotuksia

Kuvioon 17 on vielä nostettu haastateltujen nuorten esittämiä kehittämisehdotuksia ja terveisiä.



Yhdenvertaisuus julkilaus- tuksi arvoksi

"Tulisi informoida sen (tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelman) olemassaolosta jo heti ensimmäisenä päivänä."

Ohjauksen tulee tukea nuorten vahvuuksia

"Oltaisiin avarakatseisempia. Ei lähdeittäisi heti aliarvioimaan. Opinto-ohjauksessa ei saisi korostaa sitä, ettei tule pärjäämään, ettei tule onnistumaan. Pitäisi antaa enemmän vaihtoehtoja ja tukea opiskelijan vaihtoehtoja. Tukea opiskelijaa, eikä olla niin negatiivinen opiskelijaa kohtaan. Oppilaitoksissa ollaan lyhytkatseisia: heti kun nähdään niin ajatellaan, että tosta ei tule mitään."



Opinto-ohjaaja valmentajana avoimessa vuorovaikutuksessa

"Että opo olisi alkuvaiheessa valmentaja. Olisi siinä vaiheessa jo potkimassa oikeille urille. Jälkikäteen kun miettii, että kaikista kouluista on ollut hyötyä. Mutta kun miettii omaa luonnetta, että olisiko aikaisemmin ollut valmiuksia ja vahvuuksia sinne sosiaaliselle puolelle. Kolikon kääntöpuoli, että turvautuu että luottaa liikaa opoon, että etsii kaikki valmiiksi. Että olisi avoin opettajien ja opojen vuorovaikutus. Jos tarvii tukea niin koken sen moniammatillisuuden tosi tärkeäksi. Olkoon kehitysvamma tai muu, että se ajatus tulee siltä nuorelta itseltään. Jos on vaikka sosiaalisten tilanteiden pelko tai muu, että ajatellaan, että se nuori on niin vaikeasti vammainen jne. Että tulee nuoren ääni kuuluviin."



Ongelmiin puuttumisen kulttuurin lisääminen

"Tulisi puuttua tilanteisiin. Kun näkee kiusaamista niin tulisi ottaa rohkeasti esille."

"Rohkeutta puuttua. Voisi sanoa kotiin, että olen tehnyt havaintoja, jos nuori ei voi hyvin."

Työllistymisen tukeen apua

"Miten myyt omaa osaamistasi, tosi tärkeää. Opot voisi miettiä just enemmän tukea ja kannustusta siihen, että keskustelisi yksilöllisesti oppilaan kanssa ja tavallaan kyseis ja haastaisi sitä nuorta itseänsä. Varsinkin suomalaisen miehen on vaikea kehua itseänsä. Oppilaitosten yhteistyötä työvoimatoimistojen kanssa voisi lisätä."

Kuvio 17. Nuorten esittämiä kehittämiskohteita ja terveisiä

LÄHTEET

Aaltonen, M., Heino, P., Villa, S. (2013). Riitelemine on pienelle ihmiselle raskasta. Selvitys syrjinnän uhrien oikeusturvakeinojen saavutettavuudesta ja vaikuttavuudesta. Sisäasiainministeriön julkaisu 13/2013.

Aikuisten maahanmuuttajien perusopetus. Kehittämissuhteet. (2014). Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:23.

Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot (2013). Toim. Brunila, K., Hakala, K, Lahelma E. Ja Teittinen, A. Gaudeamus Helsinki University Press 2013.

Ansala, L., Hämäläinen, U. ja Sarvimäki, M. (2014) Integroitumista vai eriytymistä? Maahanmuuttajalapsen ja -nuoren Suomessa. Kelan tutkimusosasto: Työpapereita 56/2014

Alanko, K. (2014) Mitä kuuluu sateenkaarinuorille Suomessa? Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura. Verkkojulkaisuja 72. Seta, Seta-julkaisuja 23.

Arajärvi, P. (2009) Maahanmuuttajien työllistyminen ja kannustinloukut. Sisäasiainministeriön julkaisu 2/2009.

Arvonen, A., Katva, L. Ja Nurminen, A. (2010). Maahanmuuttajien oppimisvaikeuksien tunnistaminen.

Eduskunnan oikeusasiamiehen kertomus vuodelta 2013 (2014). Toimintakertomus 2013. Eduskunnan oikeusasiamies. K 2/2014/ vp.

Eduskunnan oikeusasiamiehen kertomus vuodelta 2012 (2013). Toimintakertomus 2012. K 4/2013 vp.

Eduskunnan oikeusasiamiehen kertomus vuodelta 2011 (2012). Toimintakertomus 2011. K 5/2012 vp.

Eduskunnan oikeusasiamiehen kertomus vuodelta 2010 (2011). Toimintakertomus 2010. K 4/2011 vp.

Ehdotus valtioneuvoston strategiaksi koulutuksellisen tasa-arvon edistämiseksi (2012). Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2012:28.

Ekholm E, Teittinen A. (2014.) Vammaiset nuoret ja työntekijäkansalaisuus. Osallistumisen esteitä ja edellytyksiä. Helsinki: Kela, Sosiaali- ja terveysturvan tutkimuksia 133, 2014.

Erytisopetus perusopetuksessa. Tuloksellisuustarkastuskertomus (2013). Valtiontalouden tarkastusviraston tarkastuskertomus 8/2013

Eronen, A., Härmälä, V., Jauhiainen, S., Karikallio, H., Karinen, R., Kosunen, A., Laamanen, J-P., Lahtinen, M. (2014). Maahanmuuttajien työllistyminen. Taustatekijät, työnhaku ja työvoimapalvelut. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja. Työ ja yrittäjyys 6/2014.

Erytisopetuksen strategia (2007). Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47.

Eskola, S., Metsola, L., Miettinen, K., Piha, L. Rahikkala, M-L, Ruuskanen U. (toim.) (2008). Kaikille yhteiseen ammatilliseen oppilaitokseen. Invalidiliitto.

Esteettömästi toisen asteen opintoihin – opas esteettömään opiskelijavalintaan ja opiskeluun (2014). Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2014:10. Tekijät: Eskola, S., Männistö, E. ja Nyberg, C.

Eurofound (2012). Vammaisten ja pitkäaikaissairaiden nuorten aktiivinen osallisuus. Kansallinen raportti - Suomi

Hyvän ohjauksen kriteerit. Hyvän ohjauksen kriteerit perusopetukseen, lukiokoulutukseen ja ammatilliseen koulutukseen. Opetushallitus 2014.

Ikävalko, E. (2014). Tasa-arvosuunnitelmien seuranta 2013. Lukioiden, ammatillisten oppilaitosten ja vapaan sivistystyön oppilaitosten tasa-arvosuunnittelu. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2014:6.

Kankkunen, A. Harinen, P. Nivala E. ja Tapio, M. (2010). Kuka ei kuulu joukkoon? Lasten ja nuorten kokemaa syrjintä suomessa. Sisäasiainministeriön julkaisut 36/2010.

Kirjavainen, T., Jahnukainen, M., Pulkkinen, J. (2013). Perusopetuksen erityisoppilaiden toisen asteen opinnot. Työpaperi. Valtiontalouden tarkastusvirasto. Tuloksellisuustarkastus.

Kotamäki, S., Niemi, M., Sirkiä, H., Räisänen, A., Hietala, R. (2011). Hyvää vointia. Opiskelijahuollon toteutuminen, sen käytännöt ja kehittäminen toisen asteen ammatillisessa peruskoulutuksessa. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 49.

Jauhola, L. (2010). Maahanmuuttajat ammatillisessa koulutuksessa. Tilastokatsaus 2010. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2010:11.

Jauhola, L. (2012). Aikuiset maahanmuuttajat perusopetukseen valmistavassa opetuksessa, perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa. Selvitys lukuvuodesta 2010-2011. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2012:4.

Jauhola, L. ja Miettinen, K. (2012). Selvitys ammatillisesta erityisopetuksesta. Opiskelijoille suunnattujen tukitoimien sekä erityisopetuksen toteuttaminen yleisissä ammatillisissa oppilaitoksissa. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2012:7

Junkala, P. Ja Tawah, S. (2009). Romanilasten ja -nuorten hyvinvointi ja heidän oikeuksiensa toteutuminen Suomessa. Lapsiasiavaltuutetun toimiston julkaisuja 2009:2.

Kilpinen, J. Ja Salonen, M. (2011). Maahanmuuttajien ammatillisen peruskoulutuksen tila lukuvuonna 2009-2010. Opetushallitus. Koulutuksen seurantaraportit 2011:3.

Kilpinen, J. (2009) Maahanmuuttajien ammatillisen peruskoulutuksen keskeyttämisselvitys. Opetushallitus. Moniste 9/2009

Kirjavainen, T., Jahnukainen, M. ja Pulkkinen, J. (2013). Perusopetuksen erityisoppilaiden toisen asteen opinnot. Työpaperi. Valtiontalouden tarkastusvirasto. Tuloksellisuustarkastus. Liitty tarkastukseen: Erityisopetus perusopetuksessa.

Kokko, S. (2006). Mitä kuuluu näkövammaisille lukiolaisille? Näkövammaisten Keskusliitto ry.

Kumpulainen, T. (toim.) (2014). Koulutuksen tilastollinen vuosikirja 2014. Årsbok för utbildningsstatistik 2014. Koulutuksen seurantaraportit 2014:10

Koulutus- ja tutkimus vuosina 2011-2016. Kehittämissuunnitelma. (2012). Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:1.

Kyntölä, L. (2011). Lukioon vai ei? Toisen polven maahanmuuttajanuorten koulutusvalinnat. Suomen Lukiolaisten Liitto.

Huotari, K., Törmä, S. & Tuokkola, K. (2011). Syrjintä koulutuksessa ja vapaa-ajalla. Erityistarkastelussa seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin kuuluvien nuorten syrjintäkokemukset toisen asteen oppilaitoksissa. Sisäasiainministeriön julkaisut 11/2011. Helsinki: Sisäasiainministeriö.

Ihmisoikeuskasvatus ja -koulutus suomessa (2014). Ihmisoikeuskeskus. Helsinki 2014.

Ilonen, M. (2009) ”Että vois olla siellä missä ne muutkin”. Nuorisotyötä tekevien järjestöjen ja vähemmistöryhmiin kuuluvien nuorten käsityksiä ja kokemuksia yhdenvertaisesta nuorisotyöstä. Suomen Nuorisoyhteistyö - Allianssi ry. Järjestöjen monikulttuurisuus- ja vähemmistönuorisotyön arviointihanke 2009.

Laitinen, M. (toim.) (2013). Miksi joka paikkaan pitää päästä. Kansanvalistusseura. Vantaa 2013.

Lampinen, J. (2013) Vähemmistöt oppikirjoissa - erilaisuutta etäältä tarkasteltuna? Etnisten ja kansallisten vähemmistöjen sekä alkuperäiskansojen huomioiminen peruskoulun 5., 6. ja 7. luokan äidinkielen ja kirjallisuuden, historian, maantiedon, uskonnon ja elämäntutkimustiedon oppikirjoissa 2000-luvulla. Ihmisoikeusliiton selvitys 1/2013

Lehtonen, J. ja Mustola, K. (toim.) (2004), ”Eihän heterotkaan kerro...” Seksuaalisuuden ja sukupuolen rajankäyntiä työelämässä”. Seksuaali- ja sukupuolivähemmistöt työelämässä Equal-hanke. ESR Tutkimukset ja selvitykset 2004/2. Työministeriö. Edita, Helsinki.

Lukion opetussuunnitelma (2003). Opetushallitus.

Lundström, B., Miettinen, T., Keinänen, A., Airaksinen, J. ja Korhonen, A. (2008) Yhdenvertaisuuslain toimivuus. Tutkimusraportti viranomaisten käsityksistä sekä oikeus-, laillisuusvalvonta- ja lainvalvontakäytännöistä. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja 11/2008. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö.

Länsman, A. (2008). Saamen kieli pääkaupunkiseudulla. Vähemmistövaltuutetun julkaisusarja 5.

Maahanmuutto ja sukupolvet. (2010). Toim. Martikainen, T. Ja Haikkola, L. Suomalaisen kirjallisuuden seura, Tietolipas 233. Nuorisotutkimusseura ry. Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja 106. Hakapaino, Helsinki 2010.

Maahanmuuttajien koulutus Suomessa, 2011- tilannekatsaus (2011). Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2011:3.

Mahlamäki-Kultanen, S., Hämäläinen, T., Pohjonen, P. & Nyssölä, K. (toim.) (2013). Maailman osaavin kansa 2020 - Koulutuspolitiikan keinot, mahdollisuudet ja päämäärät. Koulutustutkimusfoorumin julkaisu. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2013:8.

Makkonen, M. (2003). Syrjinnän vastainen käsikirja. Vammalan Kirjapaino Oy, Vammala 2003

Mukautetut tavoitteet, opetus ja arviointi. - virikeaineistoa oppilaitosten käyttöön. (2014) Luonnos - Päivitetään 2015 - www.ameo.fi.

Myllyniemi, S. (2013). Vaikuttava osa. Nuorisobarometri 2013. Nuorisoasiain neuvottelukunnan julkaisuja, nro 50. Hakapaino, Helsinki 2014

Mäkelä, M. (2013). Yhdenvertainen oikeus sivistykseen. Tutkimus sivistyksellisen yhdenvertaisuuden perusoikeuden sisällöstä erityisesti yhdenvertaisessa oikeudessa perusopetukseen, taiteen perusopetukseen ja kuntien kulttuuripalveluihin. Tampereen yliopisto.

Mäntylä, N. (2011). Syrjäytymisen oikeudelliset pidäkkeet - koulutuksen näkökulma. Toim. Arajärvi, P. Ja Korte, A. Itä-Suomen yliopiston oikeustieteellisiä julkaisuja No 28.

Niemi, A-M., Mietola, R. & Helakorpi, J. (2010) Erityisluokka elämäkulussa. Selvitys peruskoulussa erityisluokalla opiskelleiden vammaisten, romaniväestöön kuuluvien ja maahanmuuttajataustaisten nuorten aikuisten koulutus- ja työelämäkokemuksista. Sisäasianministeriön julkaisu 1/2010.

Nuorten yhteiskuntatakuu 2013. TEM raportteja 8/2012. Työllisyys- ja yrittäjyysosasto.

Numminen, J., Jankko, T., Lyra-Katz, A., Nyholm, N., Siniharju, M. ja Renata Svedlin. (2002). Opinto-ohjauksen tila 2002. Opinto-ohjauksen arviointi perusopetuksessa, lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa sekä koulutuksen siirtymävaiheissa. Opetushallitus. Arviointi 8/2002.

Opetus- ja kulttuuritoimen rahoitus - yksikköhintojen ja rahoituksen määrättyminen vuonna 2014. Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2014:4.

Oppia kaikille! Yhdenvertaisuussuunnittelun opas oppilaitoksille (2013). Sisäasiainministeriön julkaisut 26/2013.

Oikeuspoliittisen tutkimuslaitoksen tutkimuksia 266 (2014). Rikollisuustilanne 2013. Rikollisuus ja seuraamusjärjestelmä tilastojen valossa.

Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki. Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta (2014). Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:2.

Palkkaisinko romanin? Opas romanien kouluttajille, koulutuksen järjestäjille ja työvoimaviranomaisille. EQUAL.

Peura, J. Pelkonen, M. & Kirves, L. (2009). Miksi kertoisin, kun se ei auta? Raportti nuorten kiusaamiskyselystä. Mannerheimin Lastensuojeluliitto.

Pietiläinen, M. ja Keski-Petäjä, M. (2014). Työsyryjinnän seuranta Suomessa. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja. Työ ja yrittäjyys 53/2014.

Pöyhönen, S., Tarnanen, M., Kyllönen, T., Vehviläinen, E-M. & Rynkänen, T. (2009) Kielikoulutus maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksessa. Tavoitteet, toteutus ja hallinnollinen yhteistyö. Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

Rajala, S., Salonen, M., Blomerus, S. & Nissilä, L. (2011). Romanioppilaiden perusopetuksen tilannekatsaus 2010-2011 ja toimenpide-ehdotukset. Opetushallitus, Raportit ja selvitykset 2011:26.

Rajala, Susanna (toim.): Romanioppilaiden perusopetuksen tuen hyviä käytäntöjä. OPH oppaat ja käsikirjat 2011:14. (LISÄÄ)

Rasmus, M. (2011). "Being Saami is a Gift" - The Welfare of Saami Children and the Realization of their Rights in the Finnish Saami Region.

Rautiainen, M. Vanhanen-Nuutinen, L. & Virta, A. (2014). Demokratia ja ihmisoikeudet. Tavoitteet ja sisällöt opettajankoulutuksessa. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:18.

Riitaoja, A-L. (2013). Toiseuksien rakentuminen koulussa. Tutkimus opetussuunnitelmista ja kahden helsinkiläisen alakoulun arjesta. Tutkimuksia 346, Helsinki 2013.

Romanioppilaiden ohjaus toiselle asteelle ja tuki jatko-opinnoissa. Informaatioaineistot 2013:10.

Romanipoliittisen ohjelman seurantaraportti 2013. Sosiaali- ja terveysministeriö asettaman Romanipoliittisen ohjelman toimeenpanon ohjaus- ja seurantaryhmän raportti 19.12.2013).

Saamelaiset Suomessa. Näkökulmia ja ääniä tämän päivän saamelaisuuteen. (2013) Sukukansojen ystävät ry:n julkaisuja 1.

Sain töitä! Erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan uraohjauksen hyviä käytänteitä. Aalto, A., Eskola, S., Ihalainen, A-K, Winqvist, S. (toim.) Invalidiliiton julkaisuja, 2010.

Seksuaali- ja sukupuolivähemmistöön kuuluvien perus- ja ihmisoikeudet Suomessa. (2014) Oikeusministeriö, Selvityksiä ja ohjeita 34/2014.

Selin-Grönlund, P., Rainò, P. ja Martikainen, L. (2014). Kuurojen ja viittomakielisten oppilaiden lukumäärä ja opetusjärjestelyt. Selvitys lukuvuoden 2013-2014 tilanteesta. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2014:11

Selkee, J. (2014). Toisen asteen koulutuksen sekä vapaan sivistystyön rakenneuudistus. Toisen asteen koulutuksen sekä vapaan sivistystyön rakenneuudistus. Jäsenkysely kunnille ja ammatillisen koulutuksen kuntayhtymille. Kuntaliitto.

Sosiaali- ja terveysministeriö (2010). Vahva pohja osallisuudelle ja yhdenvertaisuudelle. Suomen vammaispoliittinen ohjelma VAMPO 2010-2015.

Souto, A-M. (2011). Arkipäivän rasismi koulussa. Etnografinen tutkimus suomalais- ja maahanmuuttajanuorten ryhmäsuhteista. Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 110. Hakapaino, Helsinki 2011.

Souto, A-M. (2014). Etnisyys koulutusvalinnoissa. Maahanmuuttajataustaiset nuoret ja 2. asteen koulutusvalinnat. (käsikirjoituksen luonnos)

Sulonen, K., Heilä-Ylikallio, R., Junntila, N., Kola-Torvinen, P., Laine, T., Ropo, E., Suortamo, M., Knubb-Manninen, G. ja Korkeakoski, E. (2010). Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus. Koulutuksen arviointineuvosto, Jyväskylä 2010.

Syrjä, H. & Valtakari, M. (2008). Romanian pitkä matka työmarkkinoille. Tutkimus romanien työmarkkinoille sijoittumisen edistämisestä. TEM julkaisu 22/2008.

Tervola, J. ja Verho, J. (2014) Maahanmuuttajien sosiaaliturvan käyttö vuonna 2011. Kelan tutkimusosasto. Työpapereita 64/2014.

Toimenpideohjelma saamen kielen elvyttämiseksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2012:7.

Tuusa, M., Pitkänen, S. Shemeikka, R., Korkeamäki, J., Harju, H. Aurora S., Pulliainen, M., Kettunen, A., Piirainen, K. (2014). Yhdessä tekeminen tuottaa tuloksia. Nuorisotakuun tutkimuksellisen tuen loppuraportti. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja. Työ ja yrittäjyys 15/2014.

YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista ja sopimuksen valinnainen pöytäkirja (2012). Suomen YK-liitto.

Vehviläinen, J. ja Koramo, M. (2013). Ammatillisen koulutuksen läpäisyn Tehostamisohjelma vuosina 2011-2012. Seurantatutkimuksen raportti. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2013:5.

Vesanen, M., Thuneberg, M., Reinikainen, H., Mikkil, J. (2011) Lukio 2.0 - Suomen Lukiolaisten Liitto. Suomen Lukiolaisten Liiton tutkimus 2011.

Viljaranta, J. (2010). The development and role of task motivation and task values during different phases of the school career.

Vähemmistövaltuutetun vuosikertomus 2012. (2013) Kirjapaino Kopiojyvä Oy, Jyväskylä 2013.

World Report on Disability (2011). World Health Organization and the World Bank.

Älä oletta - Normit nurin! (2013). Seta-julkaisu 22.

LIITE 1. KUVAUS TUTKIMUKSEN TOTEUTUKSESTA

Tutkimus käynnistettiin keväällä 2014 sisäministeriön toimeksiannosta tarjousmenettelyn kautta, ja tutkimussuunnitelma hyväksyttiin kesäkuussa 2014 syrjinnän seurantaryhmässä. Toimeksianto kattaa perusopetuksen (painopiste yläkoulussa), ammatillisen peruskoulutuksen ja lukiokoulutuksen. Koulutusjärjestelmän yhdenvertaisuuden tarkastelua on tehty erityisesti eri vähemmistöryhmien näkökulmasta.

Tutkimuksen aineisto perustuu aikaisempiin tutkimuksiin ja selvityksiin, laillisuusvalvojilta ja hallinto-oikeuksista koottuihin tietoihin, opettajille, oppilaanohjaajille ja opinto-ohjaajille suunnattuun valtakunnalliseen kyselyyn (N 414), asiantuntijahaastatteluihin ja tietopyyntöihin (N 40) ja eri vähemmistöryhmiin kuuluvien nuorten haastatteluihin (N 20). Opintojen ohjausta on tarkasteltu koko opintopolun kestävässä prosessina, joka toteutuu laajemmassa kouluyhteisössä.

Kysely opettajille, oppilaanohjaajille ja opinto-ohjaajille

Opettajille, oppilaanohjaajille ja opinto-ohjaajille suunnattu kysely lähetettiin 1.10.2014 Opetusalan ammattijärjestön (OAJ) tekemän otoksen pohjalta ja Suomen opinto-ohjaajat ry:n (SOPO) jakelun kautta jäsenille. Kyselyn vastausaika jatkettiin kerran ja se sulkeutui 1.11.2014. Vastausprosentti jäi pieneksi (10 %), mikä tulee huomioida tuloksia tulkittaessa. Vaikka aineiston perusteella ei voida tehdä laajoja yleistyksiä, on aineiston perusteella mahdollista nostaa esiin teemoja, joihin tulisi puuttua ja joita tulisi kehittää.

Kyselyllä haluttiin selvittää henkilöstön näkemyksiä yhdenvertaisuuden toteutumisesta ja syrjinnän ilmenemisestä. Kyselytutkimusten aineistoja voidaan pitää varsin sopivina kokemuseräisen eriarvoisen kohtelun ja syrjinnän seurantaan. Tulokset koskevat vastaajan omaa käsitystä tapahtumasta, vaikkakaan näyttöä siitä, onko eriarvoiseksi koetulle kohtelulle ollut hyväksyttävä peruste, ei saada. Kysymyspatteristossa ei määritelty yhdenvertaisuuden eri ulottuvuuksia. Syrjinnän määritelmä avattiin vastaajille yhdenvertaisuuslain pohjalta, mutta silti vastaajien tulkinnat syrjinnästä voivat vaihdella. Raportin empiirisessä osuudessa onkin pyritty avaamaan avovastauksista saatua tietoa mahdollisimman tarkasti kokonais-

kuvan saamiseksi. Omaa opetusta tai ohjausta arvioitaessa voidaan myös törmätä ”sosiaalisen suotavuuden” ongelmaan eli vastauksia voidaan kaunistella. (ks. Pietiläinen ja Keski-Petäjä 2014.)

Erityistarkastelussa ollut yhdenvertaisuuden toteutuminen ja syrjinnän ilmeneminen opinto-ohjauksessa -patteristo ja tilanne arvioitiinkin avovastauksissa varsin positiiviseen sävyyn. Sen sijaan monin muin paikoin - kuten yhdenvertaisuuden ja syrjinnän ilmeneminen opiskelijavalinnassa, opetuksessa ja oppimisympäristöissä sekä ilmapiirissä ja johtamisessa -kohdissa - vastaajat toivat esiin näkemyksiä ja havaintoja, jotka linkittyvät suoraan myös opintojen ohjaukseen suppeasti määriteltynä. Siten tiedonkeruun rajaaminen koskemaan opinto-ohjausta toimeksiantossa määritellyn mukaisesti (oppilaan- ja opinto-ohjaajien antamaksi tueksi ainevalinnoissa ja urasuunnittelussa) olisi tyypistänyt näkökulmaa. Laajempi näkökulma antaa myös eväitä pohtia koko koulun ja oppilaitoksen antamaa tukea ja ohjausta.

Nuorten haastattelut

Nuoria haastateltiin yhteensä 20. Haastatteluun tavoiteltiin ensisijaisesti tutkimuksen vähemmistökohderyhmiin kuuluvia nuoria, jotka ovat alle 29-vuotiaita ja ovat käyneet ammatillisen koulutuksen tai lukion. Tavoitteena oli, että jokaisesta kohderyhmästä tavoitetaan vähintään neljä nuorta, mielellään tasaisesti molemmista koulutusmuodoista. Haastatelluissa oli viisi maahanmuuttajataustaista nuorta (21-29-vuotiaita), joista neljä lukeutuu uskonnolliseen vähemmistöön (kolme islaminuskoista ja yksi buddhalainen). Nuoret olivat tulleet Suomeen pääosin hyvin nuorina, mutta yksi haastateltava oli tullut vasta nuorena aikuisena. Seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin kuuluvia nuoria oli neljä (18-23-vuotiaita) myös eri kokoisilta paikkakunnilta. Nuorista kaksi määritteli itsensä pan-seksuaaleiksi, joista toinen oli myös transsukupuolinen, yksi bi/panseksuaaliksi, yksi määritteli itsensä queeriksi. Saamelaisia nuoria haastateltiin kolme (23-28-vuotiaita) ja he kaikki olivat käyneet peruskoulun saamelaisalueella. Romaninuuria haastateltiin kolme (17-28-vuotiaita) ja he olivat kaikki käyneet peruskoulun pääkaupunkiseudulla. Vammaisia nuoria haastateltiin viisi (22-29-vuotiaita), joista kahdella on näkövamma, yhdellä cp-vamma ja liikuntavamma (ja), yhdellä cp-vamma, joka ilmenee lievänä liikuntavammana ja yhdellä pelkkä liikuntavamma. Nuoret olivat erikokoisilta paikkakunnilta eri puolilta Suomea.

Haastattelut toteutettiin puolistrukturoitua temahaastattelua ja tarkentavia kysymyksiä kohdistettiin etukäteen valittujen teemojen mukaisesti eri kohderyhmille. Haastatteluiden kesto vaihteli noin neljästäkymmenestä minuutista kahteen tuntiin. Nuorten haastatteluissa käytiin läpi koko kouluhistoria ja pysähdyttiin

miettimään eri tekijöitä, jotka ovat olleet vaikuttamassa nuorten valintoihin. Painopiste keskusteluissa on ollut peruskoulun yläluokilta eteenpäin. Koko koulupolun tarkastelu mahdollisti eri valintojen ja niihin vaikuttaneiden tekijöiden pohtimisen. Haastatteluilla haluttiin saada selville, kuinka oppilaat ja opiskelijat ovat kokeneet yhdenvertaisuuden toteutuneen opinto-ohjauksessa, onko ohjaus ollut vahvuuksista lähtevää vai ovatko vähemmistöihin liittyvät ennako-odotukset tai ennakkoluulot heijastuneet ohjaukseen, valintoihin ja jatkosuunnitelmiin. Minkälaisia mahdollisia esteitä koulutusjärjestelmässä on esiintynyt kyseessä olevien nuorten edetessä koulutuspoluillaan. Keskusteluissa on sivuttu myös ilmapiiriä henkilöstön ja opiskelijoiden puolelta. Lisäksi selvitettiin opinto-ohjauksen ja opettajien antaman ohjauksen vaikutuksia siirryttäessä jatko-opintoihin ja työelämään.

Hankkeen aikarajoissa tavoitteesta (vähintään neljä nuorta / kohderyhmä) jäätettiin hieman. Pyrkimyksenä oli tavoittaa vähintään 24 nuorta, mutta nuoria tavoitettiin 20. Nuorten löytämiseksi otettiin yhteyttä yli 20:een eri järjestö-, yhdistys-, liitto- tai hanketason toimijaan, joista suuri osa toimi yhteistyössä. Lisäksi hyödynnettiin eri asiantuntijoiden, joidenkin oppilaitosten ja nuorten kontakteja. Tiedotustapaa räätälöitiin sen mukaan, oliko viesti kohdennettu vain tietyille kohderyhmälle vai yleisempään jakeluun.

Asiantuntijahaastattelut ja täydentävä tiedonkeruu

Eri teemoihin liittyen tutkimusta varten on haastateltu 30 Opetushallituksen, opetus- ja kulttuuriministeriön, opettajankoulutuslaitosten, aluehallintovirastojen sekä alueellisissa koulutus-, ohjaus- ja johtotehtävissä olevia asiantuntijoita. Lisäksi on tehty täydentäviä tietopyyntöjä eri tahoilta, tutkijoilta, järjestöiltä ja opettajilta ja opinto-ohjaajilta eri aihealueisiin liittyen. Yhteensä haastatteluja ja syventäviä aineiston täydentämiseen liittyviä keskusteluja on käyty yli 40 eri asiantuntijan kanssa.

LIITE 2. KYSELYLOMAKE

YHDENVERTAISUUS

YHDENVERTAISUUDEN TOTEUTUMINEN KOULUTUKSESSA. Kysely opinto-ohjaajille ja opettajille.

Tässä kyselyssä selvitetään yhdenvertaisuuden toteutumista koulutusjärjestelmän eri tasoilla. Kysely on tärkeä osa tutkimusta, jonka tavoitteena on tukea koulutuksen yhdenvertaisuuden toteutumista ja etsiä keinoja, joiden avulla voidaan vähentää syrjinnän erilaisia muotoja koulutuksessa ja opinto-ohjauksessa. Tutkimus kattaa peruskoulun, lukion ja ammatillisen koulutuksen. Tutkimusta tehdään syksyn 2014 aikana sisäministeriön toimeksiannosta.

Valtakunnallinen kysely on suunnattu yläkoulujen, ammatillisten oppilaitosten ja lukiodien opettajille ja opinto-ohjaajille. Kyselyssä selvitetään yhdenvertaisuuden toteutumista koulutukseen haikutumisessa, opiskelijavalinnassa, opinto-ohjauksessa, opetuksessa ja oppimisympäristöissä sekä oppilaitoksen ilmapiirissä ja asenteissa.

Vastaamiseen menee aikaa arviolta 15 minuuttia. Kyselyn vastausaika päättyy 31.10.2014. Vastattaessa on hyvä huomioida, että vastauksia peilataan yhdenvertaisuuden toteutumiseen erityisesti eri vähemmistöryhmiin nähden.

Kyselyn käsitteistä: kyselyssä käytetään käsitteitä opiskelija, koulutuksen järjestäjä ja oppilaitos. Näillä tarkoitetaan samaa kuin oppilas, opetuksen järjestäjä ja koulu. Opinto-ohjaajan käsitteellä tarkoitetaan myös oppilaanohjaajia.

Yhteystiedot: Tutkimuksen toteuttaa Owl Group Oy ja Dialog yhteistyössä. Annamme mielellään lisätietoa: Laura Jauhola (laura@owalgroup.com, 050 443 7841), Jukka Vehviläinen (jukka.vehvilainen@dialog.fi, 040-542 7009),

Lomakkeessa puhutaan yhdenvertaisuudesta ja syrjinnästä. Alla on keskeisten käsitteiden määritelmät:

Yhdenvertaisuuslain mukaan ketään ei saa syrjiä iän, etnisen tai kansallisen alkuperän, kansallisuuden, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, terveydentilan, vammaisuuden, seksuaalisen suuntautumisen tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella.

Syrjintä tarkoittaa yksilöiden asettamista eri asemaan ilman hyväksyttävää perustetta. Syrjintä voi olla välillistä, välitöntä tai suoranaista häirintää.

Välillisen syrjinnän määritelmä: näennäisesti puolueeton säännös, peruste tai käytäntö saattaa henkilön erityisen epäedulliseen asemaan muihin vertailun kohteena oleviin nähden.

Välittömän syrjinnän määritelmä: henkilöä kohdellaan epäsuotuisammin kuin muita kohdellaan, on kohdeltu tai kohdeltaisiin vertailukelpoisessa tilanteessa.

Häirinnän määritelmä: uhkaavan, vihamielisen, halventavan, nöyryyttävän tai hyökkäävän ilmapiirin luominen.

TAUSTATIEDOT

Millä koulutusasteella työskentelet? (valitse pääasiallinen)

- Perusopetus (yläkoulu)
- Ammatillinen oppilaitos
- Lukio

Sukupuoli?

- Nainen
- Mies
- Muu

Ikäsi?

- Alle 30 v
- 30-34 v
- 35-39 v
- 40-44 v
- 45-49 v
- 50-54 v
- 55-59 v
- 60 v tai enemmän

Kumpaan ammattiryhmään kuulut?

- Opettaja
- Opinto-ohjaaja

Mikä on koulutuksesi?

- Ylempi korkeakoulututkinto
- Alempi korkeakoulututkinto
- Opistotaso
- Toisen asteen ammatillinen koulutus
- Muu ammatillinen koulutus
- Ei ammatillista koulutusta

Minkä maakunnan alueella oppilaitoksesi sijaitsee?

- Ahvenanmaa
- Etelä-Karjala
- Etelä-Pohjanmaa
- Etelä-Savo
- Kainuu
- Kanta-Häme
- Keski-Pohjanmaa
- Keski-Suomi
- Kymenlaakso
- Lappi
- Päijät-Häme
- Pirkanmaa
- Pohjanmaa
- Pohjois-Karjala
- Pohjois-Pohjanmaa
- Pohjois-Savo
- Satakunta
- Uusimaa
- Varsinais-Suomi

Millaisella paikkakunnalla oppilaitos on?

- Pääkaupunkiseutu
- Kaupunki (yli 200 000 as)
- Kaupunki (100-200 000 as)
- Kaupunki (50-100 000 as)
- Kaupunki (25-50 000 as)
- Kaupunki/kunta (alle 25 000 as)

Onko oppilaitoksesi erityiskoulu/oppilaitos (erityistä tukea tarvitseville, ei siis esim. erityislukio)

- Ei
- Kyllä

LISÄÄ TAUSTATIETOJA

Mikä on lähinnä omaa ammattinimikettäsi?

- Luokanopettaja
- Aineenopettaja
- Erityisopettaja
- Päätoiminen tuntiopettaja
- Sivutoiminen tuntiopettaja

Mikä on lähinnä omaa ammattinimikettäsi?

- Lehtori/aineenopettaja
- Erityisopettaja
- Päätoiminen tuntiopettaja
- Sivutoiminen tuntiopettaja

Mikä on toimenkuvasi?

- Ammatillisten aineiden opettaja
- Yhteisten aineiden opettaja
- Erityisopettaja

Oletko muodollisesti kelpoinen opettaja?

- Kyllä
- Ei

Kuinka pitkä työkokemus sinulla on opettajana/opinto-ohjaajana?

- Alle 1 v
- 1-3 v
- 3-10 v
- Yli 10 v

Onko oppilaitoksessasi seuraavia vähemmistöryhmiä?

Kyselyssä vähemmistöryhmillä tarkoitetaan:

- maahanmuuttajataustaisia (syntynyt itse ulkomailla, vanhemmat maahanmuuttajia)
- uskonnollisiin vähemmistöihin kuuluvia
- romanitaustaisia
- saamelaistaustaisia
- Vammaisryhmät pitäen sisällään opiskelijat, jotka vammaisuuden, sairauden tai kehityksessä viivästymisen vuoksi tarvitsevat erityisiä oppilas- tai opiskeluhuoltopalveluja tai erityishuomiota liikumisen tai oppimisympäristöjen esteettömyyteen, apuvälineitä oppimisessa tai henkilökohtaista ohjausta (avustamispalveluita/ tulkkausta).
- Seksuaali- ja sukupuolivähemmistö -määritelmä pitää sisällään homot, lesbot, bi:t, transihmiset (kuten transsukupuoliset, transgenderit ja transvestiitit), intersukupuoliset ja muunsukupuoliset henkilöt.

Maahanmuuttajatausta/
vieraskieliset

Onko oppilaitoksessasi?

- Ei
- En osaa sanoa
- On (en ole tekemisissä)
- On (opetan/ohjaan ko. ryhmän edustajia)

Romanit

- Ei
- En osaa sanoa
- On (en ole tekemisissä)
- On (opetan/ohjaan ko. ryhmän edustajia)

- Saamelaiset
- Ei
 - En osaa sanoa
 - On (en ole tekemisissä)
 - On (opetan/ohjaan ko. ryhmän edustajia)
- Vammaiset
- Ei
 - En osaa sanoa
 - On (en ole tekemisissä)
 - On (opetan/ohjaan ko. ryhmän edustajia)
- Uskonnolliset vähemmistöt
- Ei
 - En osaa sanoa
 - On (en ole tekemisissä)
 - On (opetan/ohjaan ko. ryhmän edustajia)
- Seksuaali- ja sukupuolivähemmistöt
- Ei
 - En osaa sanoa
 - On (en ole tekemisissä)
 - On (opetan/ohjaan ko. ryhmän edustajia)

Entä onko oppilaitoksessasi joku muu vähemmistöryhmä? _____

Kuulutko itse yhteen tai useampaan vähemmistöryhmään?

- En kuulu
- Maahanmuuttajatausta/vieraskielinen
- Romani
- Saamelainen
- Vammainen
- Uskonnollinen vähemmistö
- Seksuaali- ja sukupuolivähemmistö

OPISKELIJAVALINTA

Miten seuraavat opiskelijavalinnan yhdenvertaisuuteen liittyvät asiat toteutuvat omassa oppilaitoksessasi?

Mikäli oppilaitoksessa ei järjestetä pääsy- tai soveltuvuuskokeita, jätä vastaamatta ko. kohtaan. SORA-lakia koskeva kysymys koskee vain ammatillisia oppilaitoksia.

	Yhdenvertaisuus toteutuu? (1=erittäin huonosti, 5= erittäin hyvin, eos=en osaa sanoa)					
	erittäin huonosti	huonosti	ei hyvin eikä huonosti	hyvin	erittäin hyvin	eos
Hakijoille suunnattu tiedotus ja viestintä on esteetöntä	()	()	()	()	()	()
Pääsy- tai soveltuvuus-kokeissa huomioidaan opiskelijoiden toimintakykyyn, kieleen ja kulttuuritaustaan liittyvät seikat	()	()	()	()	()	()
Pääsy- tai soveltuvuus-kokeiden järjestämisessä huomioidaan laajasti esteettömyystekijöitä	()	()	()	()	()	()
Kielikokeen järjestämisessä huomioidaan laajasti esteettömyystekijöitä	()	()	()	()	()	()
Valintatilaisuuksissa on tarvittaessa saatavilla tukea, ohjausta ja apuvälineitä	()	()	()	()	()	()
Tiedonsiirto (esim. ”siirto-HOJKS)” tukee toiselle asteelle siirtymistä	()	()	()	()	()	()
Perusopetuksen ja toisen asteen nivelvaiheen ohjauspalvelut tukevat opiskelijoita	()	()	()	()	()	()
SORA-lain soveltamiseen liittyvät toimintatavat ja arviointikäytännöt	()	()	()	()	()	()

Mitä kehittämistarpeita näkisit opiskelijavalinnan yhdenvertaisuuden toteutumisessa?

OPETUS JA OPPIMISYMPÄRISTÖT

Miten opetus ja oppimisympäristöt tukevat yhdenvertaisuuden toteutumista?

Voit ohittaa epäsoivat kysymykset jättämällä ko. kohdan tyhjäksi.

	Yhdenvertaisuus toteutuu? (1=erittäin huonosti, 5= erittäin hyvin, eos=en osaa sanoa)					
	erittäin huonosti	huonosti	ei hyvin eikä huonosti	hyvin	erittäin hyvin	eos
Opintojen suunnittelussa huomioidaan opiskelijoiden vahvuudet ja tuen tarpeet	()	()	()	()	()	()
Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen tuo joustoa opintoihin	()	()	()	()	()	()
Opetusta eriytetään / järjestetään tarvittaessa toisin opiskelijoiden tarpeiden mukaan	()	()	()	()	()	()
Erityisopetuksen ja -tuen saatavuus on riittävää	()	()	()	()	()	()
Esteettömyys huomioidaan opetuksen järjestämisessä	()	()	()	()	()	()
Oppimisen ja osaamisen arviointiin on käytössä monipuolisia arviointimenetelmiä	()	()	()	()	()	()
Opiskelijan tukena on tarvittaessa apuvälineitä ja avustavia henkilöitä	()	()	()	()	()	()
Opettajat huomioivat opiskelijoiden tarpeet	()	()	()	()	()	()
Opetus tukee erilaisia oppimistyylejä	()	()	()	()	()	()
Työssäoppiminen/ Tet-jaksot tukevat opintoja ja urasuunnittelua	()	()	()	()	()	()
Monimuotoisuus ja tasa-arvo näkyy opetuksen sisällössä ja opetussuunnitelmissa	()	()	()	()	()	()
Oppilas- ja opiskeluhuolto tukee oppimista ja opinnoissa etenemistä	()	()	()	()	()	()

Mitä kehittämistarpeita näkisit opetukseen ja oppimisympäristöihin liittyvän yhdenvertaisuuden toteutumisessa?

OHJAUS OPINTOJEN AIKANA

Miten opintojen aikainen ohjaus (opinto-ohjaus, ura- ja rekrytointipalvelut) tukee yhdenvertaisuuden toteutumista?

Voit ohittaa epäsoyvät kysymykset jättämällä ko. kohdan tyhjäksi.

	Yhdenvertaisuus toteutuu? (1=erittäin huonosti, 5= erittäin hyvin, eos=en osaa sanoa)					
	erittäin huonosti	huonosti	ei hyvin eikä huonosti	hyvin	erittäin hyvin	eos
Opinto-ohjaajat huomioivat opiskelijoiden tarpeet	()	()	()	()	()	()
Opiskelijoiden mahdollisuudet vaihtoehtoihin ja joustaviin opintojen suoritustapoihin	()	()	()	()	()	()
Opinto-ohjaus antaa valmiuksia itseohjautuvuuteen (mm. netin käyttö)	()	()	()	()	()	()
Opinto-ohjauksen saatavuus	()	()	()	()	()	()
Ohjaus kannustaa kykyjen ja vahvuuksien mukaisiin jatko-opintoihin	()	()	()	()	()	()
Ohjaus antaa valmiuksia työnhakuun ja työllistymiseen	()	()	()	()	()	()
Työssäoppimis/Tet-paikkojen hakua tuetaan opiskelijoiden tarpeiden mukaan	()	()	()	()	()	()
Ohjaus ja tuki työssäoppimis/Tet-jaksojen aikana	()	()	()	()	()	()
Vähemmistöryhmien erityistarpeet huomioidaan ohjauksessa	()	()	()	()	()	()
Opiskelijoita ohjataan ennakkoluulottomasti ja vahvuudet tunnistaen	()	()	()	()	()	()
Opiskelijat saavat realistista tietoa erilaisista koulutus- ja ammattialoista	()	()	()	()	()	()

Mitä kehittämistarpeita näkisit opintojen aikaiseen ohjaukseen liittyvän yhdenvertaisuuden toteutumisessa?

OPPILAITOKSEN ILMAPIIRI

Miten oppilaitoksen ilmapiiri ja erilaisuuden huomioiminen tukee yhdenvertaisuutta?

	Yhdenvertaisuus toteutuu? (1=erittäin huonosti, 5= erittäin hyvin, eos=en osaa sanoa)					
	erittäin huonosti	huonosti	ei hyvin eikä huonosti	hyvin	erittäin hyvin	eos
Oppilaitoksen ilmapiiri on erilaisuutta kunnioittava	()	()	()	()	()	()
Rasismiin puututaan nopeasti ja tehokkaasti	()	()	()	()	()	()
Kiusaamiseen puututaan nopeasti ja tehokkaasti	()	()	()	()	()	()
Muuhun syrjintään puututaan ajoissa ja tehokkaasti	()	()	()	()	()	()
Opiskelijoiden osallisuus ja mielipiteet huomioidaan	()	()	()	()	()	()
Henkilökunnan ja opiskelijoiden väliset suhteet ovat erilaisuutta kunnioittavia	()	()	()	()	()	()
Opiskelijoiden keskinäiset suhteet ovat erilaisuutta kunnioittavia	()	()	()	()	()	()
Henkilökunnan keskinäiset suhteet ovat erilaisuutta kunnioittavia	()	()	()	()	()	()

Mitä kehittämistarpeita näkisit ilmapiiriin ja kulttuurisiin tekijöihin liittyvän yhdenvertaisuuden toteutumisessa?

OPPILAITOKSEN JOHTAMINEN

Miten oppilaitoksen johtamiskäytännöt tukevat yhdenvertaisuutta?

	Tukee yhdenvertaisuutta? (1=erittäin huonosti, 5= erittäin hyvin, eos=en osaa sanoa)					
	erittäin huonosti	huonosti	ei hyvin eikä huonosti	hyvin	erittäin hyvin	eos
Koulutuksen järjestäjällä on tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelma	()	()	()	()	()	()
Henkilöstö on koulutettu yhdenvertaisuuskysymyksiin	()	()	()	()	()	()
Yhdenvertaisuuskysymyksistä keskustellaan säännöllisesti	()	()	()	()	()	()
Yhdenvertaisuus on julki lausuttu arvo	()	()	()	()	()	()
Syrjinnän/häirinnän ilmoitus- ja valituskanavat	()	()	()	()	()	()
Syrjintätapauksiin puututaan ja niihin on selkeät toimintamenettelyt	()	()	()	()	()	()

Mitä kehittämistarpeita näkisit oppilaitoksen johtamiskäytännöissä?

ERI VÄHEMMISTÖRYHMIEN YHDENVERTAISUUS

Tämän sivun kysymykset näkyvät vain niille, joiden oppilaitoksessa on erilaisia vähemmistöryhmiä. Jos sivu on tyhjä, voit siirtyä eteenpäin.

Miten yhdenvertaisuus toteutuu maahanmuuttajien/ vieraskielisten kohdalla?

	Yhdenvertaisuus toteutuu? (1=erittäin huonosti, 5= erittäin hyvin, eos=en osaa sanoa)					
	erittäin huonosti	huonosti	ei hyvin eikä huonosti	hyvin	erittäin hyvin	eos
Opiskelijavalinnassa	()	()	()	()	()	()
Opinto-ohjauksessa	()	()	()	()	()	()
Opetuksessa ja oppimisympäristöissä	()	()	()	()	()	()
Oppilaitoksen ilmapiirissä ja asenteissa	()	()	()	()	()	()

Mitä kehittämistarpeita näkisit maahanmuuttajien yhdenvertaisuuden toteutumisessa?

Miten yhdenvertaisuus toteutuu romanien kohdalla?

	Yhdenvertaisuus toteutuu? (1=erittäin huonosti, 5= erittäin hyvin, eos=en osaa sanoa)					
	erittäin huonosti	huonosti	ei hyvin eikä huonosti	hyvin	erittäin hyvin	eos
Opiskelijavalinnassa	()	()	()	()	()	()
Opinto-ohjauksessa	()	()	()	()	()	()
Opetuksessa ja oppimisympäristöissä	()	()	()	()	()	()
Oppilaitoksen ilmapiirissä ja asenteissa	()	()	()	()	()	()

Mitä kehittämistarpeita näkisit romanien yhdenvertaisuuden toteutumisessa?

Miten yhdenvertaisuus toteutuu saamelaisten kohdalla?

	Yhdenvertaisuus toteutuu? (1=erittäin huonosti, 5= erittäin hyvin, eos=en osaa sanoa)					
	erittäin huonosti	huonosti	ei hyvin eikä huonosti	hyvin	erittäin hyvin	eos
Opiskelijavalinnassa	()	()	()	()	()	()
Opinto-ohjauksessa	()	()	()	()	()	()
Opetuksessa ja oppimisympäristöissä	()	()	()	()	()	()
Oppilaitoksen ilmapiirissä ja asenteissa	()	()	()	()	()	()

Mitä kehittämistarpeita näkisit saamelaisten yhdenvertaisuuden toteutumisessa?

Miten yhdenvertaisuus toteutuu vammaisten kohdalla?

	Yhdenvertaisuus toteutuu? (1=erittäin huonosti, 5= erittäin hyvin, eos=en osaa sanoa)					
	erittäin huonosti	huonosti	ei hyvin eikä huonosti	hyvin	erittäin hyvin	eos
Opiskelijavalinnassa	()	()	()	()	()	()
Opinto-ohjauksessa	()	()	()	()	()	()
Opetuksessa ja oppimisympäristöissä	()	()	()	()	()	()
Oppilaitoksen ilmapiirissä ja asenteissa	()	()	()	()	()	()

Mitä kehittämistarpeita näkisit vammaisten yhdenvertaisuuden toteutumisessa?

Miten yhdenvertaisuus toteutuu uskonnollisten vähemmistöjen kohdalla?

	Yhdenvertaisuus toteutuu? (1=erittäin huonosti, 5= erittäin hyvin, eos=en osaa sanoa)					
	erittäin huonosti	huonosti	ei hyvin eikä huonosti	hyvin	erittäin hyvin	eos
Opiskelijavalinnassa	()	()	()	()	()	()
Opinto-ohjauksessa	()	()	()	()	()	()
Opetuksessa ja oppimisympäristöissä	()	()	()	()	()	()
Oppilaitoksen ilmapiirissä ja asenteissa	()	()	()	()	()	()

Mitä kehittämistarpeita näkisit uskonnollisten vähemmistöjen yhdenvertaisuuden toteutumisessa?

Miten yhdenvertaisuus toteutuu seksuaali- ja sukupuolivähemmistöjen kohdalla?

	Yhdenvertaisuus toteutuu? (1=erittäin huonosti, 5= erittäin hyvin, eos=en osaa sanoa)					
	erittäin huonosti	huonosti	ei hyvin eikä huonosti	hyvin	erittäin hyvin	eos
Opiskelijavalinnassa	()	()	()	()	()	()
Opinto-ohjauksessa	()	()	()	()	()	()
Opetuksessa ja oppimisympäristöissä	()	()	()	()	()	()
Oppilaitoksen ilmapiirissä ja asenteissa	()	()	()	()	()	()

Mitä kehittämistarpeita näkisit seksuaali- ja sukupuolivähemmistöjen yhdenvertaisuuden toteutumisessa?

SYRJINNÄN ESIINTYMINEN JA VAIKUTUKSET

Seuraavassa listataan koulutuksen eri osa-alueita ja vaiheita. Missä tilanteissa olet havainnut merkkejä syrjinnästä?

- Valintamenettelyssä (mm. pääsykokeet)
- Oppilaitoksen opetustilanteissa
- Opinto-ohjauksessa
- Oppimisen ja osaamisen arvioinnissa
- Oppilashuollossa
- Työssäoppimis/Tet-paikoissa tai niihin pääsyssä
- Henkilökunnan ja opiskelijoiden välillä
- Henkilökunnan keskinäisissä suhteissa
- Opiskelijoiden keskinäisissä suhteissa
- Jossain muualla, missä? _____

Jos olet havainnut syrjintää, niin mihin se on perustunut?

- Etniseen tai kulttuuriseen taustaan
- Uskontoon, vakaumukseen tai arvomaailmaan
- Kieleen
- Vammaisuuteen
- Ikään
- Sukupuoleen
- Seksuaaliseen suuntautumiseen
- Perhetilanteeseen
- Raskauteen
- Ulkonäköön
- Koulutustaustaan
- Johonkin muuhun, mihin? _____

Millaista tämä syrjintä on ja mihin vähemmistöryhmiin se kohdistuu?

Kuvaile lyhyesti syrjinnän ilmenemismuotoa ja mihin ryhmään se kohdistuu? (käytössäsi on 600 merkkiä, vastauksia on enemmän kuin ruudussa näkyy)	
Valintamenettelyssä (mm. pääsykokeet)	
Oppilaitoksen opetustilanteissa	
Opinto-ohjauksessa	
Oppimisen ja osaamisen arvioinnissa	
Oppilashuollossa	
Työssäoppimis/ Tet-paikoissa tai niihin pääsyssä	
Henkilökunnan ja opiskelijoiden välillä	
Henkilökunnan keskinäisissä suhteissa	
Opiskelijoiden keskinäisissä suhteissa	
Jossain muualla, missä?	

Entä millaisia vaikutuksia tällä syrjinnällä on?

	Syrjinnän vaikutukset? (käytössäsi on 600 merkkiä, vastaustilaa on enemmän kuin ruudussa näkyy)
Valintamenettelyssä (mm. pääsykokeet)	
Oppilaitoksen opetustilanteissa	
Opinto-ohjauksessa	
Oppimisen ja osaamisen arvioinnissa	
Oppilashuollossa	
Työssäoppimis/ Tet-paikoissa tai niihin pääsyssä	
Henkilökunnan ja opiskelijoiden välillä	
Henkilökunnan keskinäisissä suhteissa	
Opiskelijoiden keskinäisissä suhteissa	
Jossain muualla, missä?	

HYVÄT KÄYTÄNNÖT

Mihin teemaan omassa oppilaitoksessasi on kehitetty yhdenvertaisuutta lisääviä käytäntöjä?

- Opiskelijavalintaan
 Opinto-ohjaukseen
 Opetukseen ja oppimisympäristöihin
 Oppilaitoksen ilmapiiriin ja asenteisiin
 Johtamiskäytäntöihin
 Johonkin muuhun, mihin? _____

Millaisia toimenpiteitä ja käytäntöjä tähän on kehitetty?

	Yhdenvertaisuutta lisäävät hyvät käytännöt?
Opiskelijavalintaan	
Opinto-ohjaukseen	
Opetukseen ja oppimisympäristöihin	
Oppilaitoksen ilmapiiriin ja asenteisiin	
Johtamiskäytäntöihin	
Johonkin muuhun, mihin?	

MIELIPITEET OMIN SANOIN

Mitkä tekijät estävät yhdenvertaisuuden toteutumista ja ylläpitävät eriarvoisuutta?

Millaisille muutoksille tai toimenpiteille olisi omasta mielestäsi tarvetta?



yhdenvertaisuus.fi
equality.fi