



Vaasan yliopisto
UNIVERSITY OF VAASA

Eero Kiuru

Koulusegregaatio pääkaupunkiseudulla

Johtamisen akateeminen yksikkö
Julkisen toiminnan johtamisen
kandidaatintutkielma
Hallintotieteiden kandidaattiohjelma

Vaasa 2025

VAASAN YLIOPISTO**Johtamisen akateeminen yksikkö**

| | | | |
|--------------------------|--------------------------------------|-------------------|----|
| Tekijä: | Eero Kiuru | | |
| Tutkielman nimi: | Koulusegregaatio pääkaupunkiseudulla | | |
| Tutkinto: | Hallintotieteiden kandidaatti | | |
| Oppiaine: | Julkisen toiminnan johtaminen | | |
| Työn ohjaaja: | Mikko Karhu | | |
| Valmistumisvuosi: | 2025 | Sivumäärä: | 34 |

TIIVISTELMÄ:

Tässä tutkielmassa tarkastellaan koulusegregaation ilmenemistä Suomen pääkaupunkiseudulla sekä niitä keinoja, joilla koulusegregaatioon on pyritty vastaamaan kouluissa ja kaupungeissa. Koulusegregaatiolla tarkoitetaan koulujen tai niiden opetusryhmien välistä eriytymistä, joka kytkeytyy tiiviisti alueelliseen eriytymiseen ja koulutukselliseen eriarvoisuuteen. Ilmiö on ajankohtainen, sillä pääkaupunkiseudulla segregaatiokehitys on voimistunut ja sillä on havaittu olevan merkittäviä vaikutuksia koulutuksellisen tasa-arvon toteutumiseen sekä naapurustojen eriytymiseen.

Tutkielman tavoitteena on vastata kahteen tutkimuskysymykseen: miten koulusegregaatio ilmenee pääkaupunkiseudulla ja millaisin keinoin kaupungit ja koulut pyrkivät ehkäisemään sitä. Tutkimus on toteutettu narratiivisena kirjallisuuskatsauksena, jossa on hyödynnetty pääsääntöisesti suomalaista, mutta myös kansainvälistä vertaisarvioitua tutkimuskirjallisuutta. Aineisto koostuu perusopetusta, alueellista eriytymistä ja koulutuspolitiikkaa käsittelevistä tutkimuksista. Teoreettisena lähtökohtana hyödynnetään ensisijaisesti aluetieteellistä segregaatiotutkimusta, jota täydennetään kasvatustieteellisillä ja sosiologisilla näkökulmilla. Tutkimuksessa tarkastellaan erityisesti segregaation kehämäistä luonnetta, jossa alueellinen eriytyminen, koulusegregaatio ja opettajasegregaatio ovat toisiaan vahvistavia ilmiöitä.

Keskeisten havaintojen mukaan koulusegregaatio ilmenee pääkaupunkiseudulla koulujen oppilaspohjan eriytymisenä, koulujen ja naapurustojen maineen heikkenemisenä sekä resurssierojen muodostumisena. Kouluvalintojen mahdollisuus ja perhetaustan vaikutus koulutuspolkuun vahvistavat eriytymistä ja asettavat oppilaat eriarvoiseen asemaan. Koulusegregaatiolla on negatiivinen vaikutus oppimistuloksiin, kouluyhteisöjen toimintaan ja koulutuksellisen tasa-arvon toteutumiseen. Tutkielman johtopäätöksenä esitetään, että koulusegregaatio on monitahoinen ilmiö, johon ei ole olemassa yksittäistä ratkaisua. Sen ehkäiseminen edellyttää toimia koulujen arjessa, kaupunkipolitiikassa ja koulutuspolitiikassa. Keskeiseen rooliin nousevat oppilaiden osallisuuden parantaminen, koulujen toimintakulttuurin kehittäminen sekä alueelliseen eriytymiseen vaikuttavat kaupunkipoliittiset ratkaisut. Koulusegregaation torjumisen edellyttää pitkäjänteistä ja moniammatillista yhteistyötä eri hallinnon tasojen ja toimijoiden välillä.

AVAINSANAT: Koulusegregaatio, alueellinen eriytyminen, opettajasegregaatio, koulutuksellinen tasa-arvo, osallisuus

Sisällys

| | | |
|-----|---|----|
| 1 | Johdanto | 4 |
| 1.1 | Johdatus aiheeseen | 4 |
| 1.2 | Tutkimusmenetelmä ja -kysymykset | 5 |
| 2 | Koulutuksellinen segregaatio | 8 |
| 2.1 | Alueellinen eriytyminen | 8 |
| 2.2 | Koulusegregaatio ja opettajasegregaatio | 11 |
| 2.3 | Koulutuksellinen segregaatio suhteessa muihin segregaatien tyyppeihin | 13 |
| 2.4 | Koulutuksellinen tasa-arvo ja osallisuus | 15 |
| 3 | Koulusegregaatio pääkaupunkiseudulla | 19 |
| 3.1 | Koulusegregaation ilmeneminen pääkaupunkiseudulla | 19 |
| 3.2 | Koulusegregaation ehkäiseminen kouluissa | 22 |
| 3.3 | Koulusegregaation ehkäiseminen kaupungeissa | 25 |
| 4 | Yhteenveto | 28 |
| | Lähteet | 30 |

1 Johdanto

Tässä tutkielmassa tarkastelen sitä, miten koulusegregaatio ilmenee pääkaupunkiseudulla, sekä miten kaupungit ja koulut pyrkivät ehkäisemään koulusegregaatiota. Tässä luvussa avaan aiheen ajankohtaisuutta sekä kerron syitä, miksi olen päättänyt tutkimaan koulusegregaatiota. Lisäksi määrittelen tutkielmani tutkimusmetodin eli kirjallisuuskatsauksen sekä esitän tutkimuskysymykseni. Aloitan tutkielman johdatuksella aiheeseen eli koulusegregaatioon pääkaupunkiseudulla.

1.1 Johdatus aiheeseen

Eriytyminen eli segregatio on suomalaisessa yhteiskunnassa tunnettu jo pitkään merkittävänä aluepoliittisena kysymyksenä (Säävälä, 2024, s. 1). Sen vaikutukset ovat laajat ja ratkaisujen löytäminen on hankalaa. Usein ratkaisu yhteen ongelmaan luo lisää ongelmia muualla. Suomessa segregatian aiheuttamiin ongelmiin on ensimmäisen kerran herätty Helsingissä, jossa 1970-luvulta on pyritty vastaamaan näihin ongelmiin sosiaalisen sekoittamisen politiikalla, joka ennalta ehkäisi eriytymiskehitystä 1990-luvulle saakka. Julkisenä huolenaiheena segregatio on nostettu esiin 1990-luvulla niin poliitikkojen kuin tutkijoiden toimesta, sillä siitä asti eriytymiskehitys on ollut voimakkaampaa, ja 1990-luvun lama vaikutti huomattavasti kaupunkien rakenteeseen. 1990-luvulta 2020-luvulle saakka yhä suurempia alueellisen eriytymisen keskittymiä on syntynyt tiettyihin kaupunginosiin erityisesti Itä-Helsingissä. (Vaattovaara ja muut, 2018; Kosunen ja muut, 2024).

Segregatioon kytkeytyy useita ilmiöitä, joista erityisesti koulutukseen liittyvän koulusegregatian tutkiminen herättää mielenkiintoa. Koulusegregatian lisäksi koulutuksen tutkimuksessa segregatioon liittyy myös alueellinen eriytyminen (Kosunen & Bernelius, 2024, s. 28). Koulusegregaatio ja alueellinen eriytyminen ovat toisiaan ruokkivia ilmiöitä, joilla on yhteiskunnalle vakavia haittavaikutuksia (Kosunen & Bernelius, 2024, s. 32). Pääkaupunkiseudulla on erityinen tarve tehokkaiden ratkaisujen

löytämiseen, sillä ilmiöstä on nopeasti tulossa yhä vaikeampi hallita. Koulusegregaation nopea kasvu Suomessa tekee tutkimuksesta ajankohtaisen.

Koulusegregaatio on ilmiö, jonka vaikutuksiin olen päässyt pääkaupunkiseudulla tutustumaan niin oppilaan kuin sijaisopettajan roolissa. Olen nähnyt miten se voi haitallisesti vaikuttaa nuoren kouluympäristöön sekä koulutuksellisen tasa-arvon toteutumiseen. Aiheen tutkiminen on tärkeää, sillä koulusegregaation aiheuttamat ongelmat ovat merkittäviä sekä paikallisella että yhteiskunnallisella tasolla (Kosunen ja muut, 2024, s. 22). Koulujen ja alueiden eriarvoisuus on ollut julkisen keskustelun aiheena pitkään, mutta etenkin lähiaikoina koulusegregaatio on alkanut herättämään huomiota mediassa. Helsingin Sanomien (2024) artikkelissa koulusegregaatiosta kirjoitetaan siitä, kuinka koulusegregaatio, jonka kehityksestä ollaan Suomessa vasta huolissaan, on Ruotsissa jo arkipäiväinen ilmiö. Median uutisointi ei kuitenkaan anna täyttä kuvaa siitä, millä tavoin koulusegregaatio vaikuttaa koululaisten arkeen ja tulevaisuuteen, ja miten sen ongelmista muodostuva kokonaisuus ilmenee laajemmalla eriarvoistumiskehityksellä Suomessa (Kosunen & Bernelius, 2024, s. 27). Näistä syistä koulusegregaation syvempi ymmärtäminen on erityisen tärkeää ja lähdän sitä tässä tutkielmassa tarkastelemaan.

1.2 Tutkimusmenetelmä ja -kysymykset

Tutkimusmenetelmänä käytän kirjallisuuskatsausta. Kirjallisuuskatsauksessa arvioidaan, tulkitaan ja yhdistetään olemassa olevaa tutkimusta, sekä tiivistetään ja tehdään keskeiset johtopäätökset aihepiiriä koskevasta alkuperäistutkimuksesta ja sen olennaisesta tiedosta määriteltyihin tutkimuskysymyksiin vastaamiseksi (Vilka, 2023, 1.1.1). Kirjallisuuskatsauksessa yhdistyvät järjestelmällinen hakuprosessi, valikoitujen tutkimusten kriittinen lukeminen, analysointi ja arviointi, muistiinpanojen tekeminen sekä näiden pohjalta uuden tiedon tuottaminen (Vilka, 2023, 1.1.2). Kirjallisuuskatsauksen tavoitteena voi olla tutkimusten avulla jo aiheesta tiedetyn kuvaaminen sekä uusien tutkimuskysymysten ja näkökulmien löytäminen jonkin tietyn

ilmiön ymmärtämiseksi (Vilkka, 2023, 1.1.2). Hyödynnän tutkielmassa narratiivista kirjallisuuskatsausta, jonka lähtökohtana on selvittää tutkittuun tietoon perustuen keskeiset käsitteet ja niiden keskinäiset suhteet, sekä mitä ilmiöstä jo tiedetään (Vilkka, 2023, 1.2.1).

Tutkielman aineistona käytän aiheeseen liittyviä tieteellisiä vertaisarvioituja artikkeleita ja kirjallisuutta. Käyttämäni tieteelliset julkaisut ovat tutkimusmetodeiltaan sekä laadullisia että määrällisiä, ja ne tulevat käsittelemään pääosin Suomen pääkaupunkiseutua. Lisäksi käytän käsitteiden ja teorian määrittelemisen tukena joitakin kansainvälisiä tieteellisiä julkaisuja. Hyödynnän myös aiheen kannalta olennaisia uutisjulkaisuja koulusegregaation ajankohtaisuuden sekä ratkaisukeinojen vaikutusten tarkastelussa. En tule käyttämään uutisjulkaisuja tiedon tai väitteiden vahvistamisessa, vaan hyödynnän niitä oman pohdinnan ja aiheen pohjustamisen tukena.

Tutkimuksen edetessä määrittelen koulusegregaation ja alueellisen eriytymisen. Tarkastelen koulusegregaation ilmenemisestä erityisesti peruskoulutasolla. Lisäksi tarkastelen miten esimerkiksi kouluvalinnan vapaus niin oppilaiden perheillä kuin opettajillakin vahvistaa koulusegregaatiota ja sen myötä alueellista segregatiota. Tulen käsittelemään oppilaiden osallistamista koulusegregaation ehkäisemiseen sekä erilaisia kaupunki- ja koulutuspoliittisia päätöksiä, joiden avulla segregatiota pyritään ehkäisemään kouluissa ja huono-osaisilla alueilla. Aiheena koulusegregaatio sijoittuu useiden tieteenalojen, kuten aluetieteen, kasvatustieteen ja sosiologian välille. Tutkin koulusegregaatiota pääosin aluetieteen näkökulmasta, kuitenkin muiden tieteenalojen näkökulmia tarkasti huomioiden. Koulusegregaation ymmärtämisen kannalta on tärkeää käsitellä muitakin kuin aluetieteeseen liittyvää käsitteistöä tai ilmiöitä. Haen tutkimuksessa vastausta pääosin kahteen tutkimuskysymykseen:

1. Miten koulusegregaatio ilmenee pääkaupunkiseudulla?
2. Miten kaupungit ja koulut pyrkivät ehkäisemään koulusegregaatiota?

Tutkielman toisessa luvussa pohjustan määrittelemäni tutkimuskysymykset käymällä läpi koulusegregaatioon liittyvät keskeiset käsitteet ja niiden väliset keskinäiset yhteydet. Aloitan tutkimuskysymyksiin vastaamisen vasta kolmannessa luvussa. Haen ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä vastausta siihen, mitä koulusegregaatio on ja mitä keskeisiä käsitteitä siihen liittyy sekä millä tavoin se ilmenee pääkaupunkiseudulla. Olen rajannut kysymyksen pääkaupunkiseutuun, sillä erityisesti Helsingissä ja Vantaalla ilmenevä koulusegregaatio kiinnostaa minua. Lisäksi pienempiä kaupunkiseutuja tarkastelemalla hyödyllisen tutkimuksen löytäminen voi olla haastavaa ja koulujen oppilasalueiden välinen eriytyminen on tiheintä etenkin suuremmilla kaupunkiseuduilla (Bernelius & Huilla, 2021, s. 26). Toisessa tutkimuskysymyksessä haen vastausta siihen, miten koulusegregaatioon on reagoitu pääkaupunkiseudulla. Tarkastelen koulujen ja kaupunkien tekemiä päätöksiä sekä niiden eri vaikutuksia koulutukselliseen tasa-arvoon ja eriytymiseen.

2 Koulutuksellinen segregatio

Tässä luvussa tarkastelen koulutukselliseen segregatioon liittyviä keskeisiä käsitteitä ja niiden välisiä yhteyksiä. Määrittelen segregatian ja alueellisen eriytymisen eli kaupunkisegregatian käsitteet. Lisäksi tarkastelen koulutuksen tutkimuksessa vähemmän tunnettua segregatian muotoa, opettajasegregatiota, jossa koulut eriytyvät entisestään opettajien tekemien kouluvalintojen takia (Kosunen & Bernelius, 2024, s. 28). Luvun lopuksi avaan myös koulutuksellisen tasa-arvon ja osallisuuden käsitteitä.

Tutkimus keskittyy alueellisesti Suomen pääkaupunkiseutuun, joten hyödynnän luvussa käsitteiden määrittelemiseen pääasiallisesti suomalaista tutkimustietoa. Alueellinen eriytyminen ja koulusegregatio ovat hyvin laajoja käsitteitä, ja ne voidaan määritellä lukuisin keinoin, mutta etenkin Kosusen, Juvosen, Huillan & Peltolan (2024) teoksessa *koulu ja eriarvoisuus* on annettu laajaa määritelmää eri artikkeleissa siitä, mitä käsitteillä tarkoitetaan suomalaiskaupunkien kontekstissa.

Tarpeeksi laajan ymmärryksen saavuttamiseksi, tarkastelen edellä mainittuja käsitteitä kansainvälisiä tieteellisiä artikkeleita hyödyntäen. Tässä luvussa huomio pysyy kuitenkin siinä, että määritelmät ovat tarpeenmukaisia juuri Suomen pääkaupunkiseudun tarkastelun yhteydessä. On kuitenkin pidettävä mielessä, että koulusegregatian tarkastelu Suomen ulkopuolelta voi tarjota tärkeitä ja hyödyllisiä näkökulmia sekä ratkaisuja Suomen pääkaupunkiseudulla havaittuihin ongelmiin.

2.1 Alueellinen eriytyminen

Tieteellisessä keskustelussa alueellisesta eriytymisestä puhuttaessa käytetään usein myös kansainvälisessä tutkimuksessa tunnettua segregatian käsitettä (Vilkama, 2011, s. 25). Bernelius (2013) tuo väitöskirjassaan esiin erilaisia tapoja ymmärtää segregatian ja eriytymisen käsitteitä. Segregatiolla tarkoitetaan usein vahvaa eriytymistä (Bernelius,

2013, s. 27). Vahvalla eriytymisellä viitataan tilanteeseen, jossa eriytymisen taustalla on merkittäviä yhteiskunnallisiin jakoihin yhteydessä olevia tekijöitä eli esimerkiksi sosioekonominen asema tai etninen tausta (Bernelius, 2013, s. 27). Segregaatiota pidetään suomalaisessa tutkimuskirjallisuudessa usein negatiivisena ilmiönä, johon yhdistyy köyhyyden, työttömyyden ja sosiaalisten ongelmien alueellinen kasautuminen (Vilkama, 2011, s. 25). Eriytyminen on puolestaan yhteiskunnassa tapahtuvaa erojen kasvua, joka on varsinaista segregaatiota maltillisempaa (Bernelius, 2013, s. 27).

Segregaation käsitteiden tulkinnan eroavaisuudet on hyvä tiedostaa, mutta tämän tutkielman kannalta niiden erottelu ei ole olennaista, ja käytän segregaation ja eriytymisen käsitteitä päällekkäisinä käsitteinä. Segregaatioon liittyvässä tutkimuksessa keskitytään yleisesti ”huonoon” segregaatioon eli segregaation aiheuttamiin negatiivisiin ilmiöihin (Karhula ja muut, 2020, s. 4), joihin myös tässä tutkielmassa keskitytään. Tarkastelen segregaatiota negatiivisena ilmiönä, mutta on hyvä kuitenkin tiedostaa, että segregaatiokehitys ei ole aina negatiivista, vaan siihen voi liittyä myös positiivisia ilmiöitä (Peach, 1996).

Positiivinen segregaatio ja alueellinen erilaistuminen tarjoavat segregaation käsitteelle erilaisen näkökulman. Erilaistumisella viitataan neutraalimpaan segregaatiokehitykseen (Vilkama, 2011, s. 25; Bernelius, 2013, s. 27). Erilaistuminen voi olla kaupunkialueen vetovoimaisuuden kannalta tavoiteltavaa, jos alue esimerkiksi profiloituu elämäntyyliältään erityyppiseksi ilman segregaation negatiivisia vaikutuksia, kuten hyvinvoinnin eriytymisen ja eriarvoistumisen elementtejä (Bernelius, 2013, s. 27–28).

Alueellinen eriytyminen on yksi tutkielmani keskeisimpiä käsitteitä. Yleisellä tasolla alueellinen segregaatio määritellään erilaisten väestöryhmien asumisena erillään toisistaan eri kaupunkiseuduilla (Massey ja Denton, 1988, s. 282). Yleiseen määrittelyyn sisältyy myös ne prosessit, joiden perusteella väestöryhmät ovat jakautuneet eri alueille. Kosusen ja muiden (2024, s. 12) mukaan alueellisella eriytymisellä tarkoitetaan esimerkiksi sosioekonomisen aseman tai etnisen taustan mukaan eriytyneitä alueita.

Kaupunkialueet jakautuvat hyvä- ja huono-osaisiin alueisiin, kun taas osa alueista pysyy sosiaalisesti sekoittuneena, muovaten kaupunkeja kokonaisuutena (Kosunen ja muut, 2024, s. 14). Alueellisesta eriytymisestä käytetään myös käsitettä kaupunkisegregaatio, jolla viitataan alueellisen eriytyminen negatiiviseen kehitykseen (Puustinen ja Hirvonen, 2016).

Kaupungin sisällä, jossa alueellista eriytymistä tapahtuu, asuu hyvin erilaista väestöä, mutta tiettyjen alueiden sisällä väestö on suhteellisen samanlaista. Se on vain suhteellisen samanlaista, koska etenkin Suomessa alueilla, joissa segregaatiota esiintyy, väestö ei ole koskaan täysin esimerkiksi sosioekonomisesti huono-osaista tai etnistä vähemmistöä. Lisäksi sosioekonominen segregaatio on etenkin suurimpiin Euroopan kaupunkeihin verrattuna matalaa. (Karhula ja muut, 2020, s. 4–5). Kosunen ja muut (2024, s. 14–15) painottavat myös sitä, kuinka segregaation kehityksestä huolimatta Suomessa asuinalueet ovat pysyneet suhteellisen moninaisina, ja että asuinalueet muodostuvat pienemmistä alueista, joissa segregaatio näkyy vahvemmin. Siitä huolimatta huono-osaisuus keskittyy tiettyihin kaupunginosiin, ja huono-osaisuuden keskittymät ovat olleet kasvussa kiihtyvän polarisaatiokehityksen myötä 1990-luvulta saakka (Ramos Lobato ja Bernelius, 2023, s. 228). Huono-osaisuudella viitataan ilmiöön, jossa pienituloisuus aiheuttaa niin sanottuja hyvinvointivajeita, kuten terveyden haasteita, päihdeongelmia ja yksityisyyttä (Kosunen ja muut, 2024, s. 14). Huono-osaisuus ei ole yksinään pienituloisuutta tai hyvinvointiin liittyviä ongelmia, vaan pienituloisuudesta johtuvien elämänlaatua heikentävien tekijöiden kasaantumista (Kosunen ja muut, 2024, s. 14).

Vilkama (2011, s. 24) määrittelee alueellisen eriytyminen taustoiltaan erilaisten väestöryhmien epätasaisena sijoittautumisena kaupunkiseudun eri alueille. Alueellisen eriytyminen voi jakaa kolmeen yleisimpään muotoon: demografinen, sosiaalinen ja etninen alueellinen eriytyminen (Vilkama, 2011, s. 24). Demografisella eriytymisellä tarkoitetaan sitä, että iältään tai elämänvaiheeltaan erilaiset ihmiset ovat jakautuneet eri alueille. Sosiaalinen eriytyminen on erilaisten kotitalouksien sijoittumista eri alueille

koulutus- ja tulotason tai ammattiaseman mukaan. Etniseltä taustaltaan toisistaan poikkeavien ryhmien sijoittuessa erilaisille alueille, puhutaan etnisestä alueellisesta eriytymisestä. (Vilkama, 2011, s. 24–25; Karhula ja muut, 2020, s. 4).

Kosunen & Bernelius (2024) ovat kuvailleet alueellista eriytymistä yksinkertaistetulla esimerkillä kahdesta kuvitteellisesta asuinalueesta Lintulasta ja Karhulasta. Lintulan asukkaat ovat suurimmalta osin korkeakoulutettuja, hyvissä töissä ja omistavat auton, kun taas naapurialue Karhula koostuu peruskoulun käyneistä, matalapalkalla työskentelevistä tai työttömistä, jotka eivät omista autoa. Tässäkin esimerkissä Kosunen & Bernelius (2024) käyttävät sanoja ”moni ja ”suurin osa”, sillä on harvinaista, että Suomessa eriytyneillä alueilla kaikki olisivat sosioekonomisesti heikossa asemassa tai kuuluisivat etniseen vähemmistöön. Pääkaupunkiseudun koulujen kontekstissa alueellinen segregatio tarkoittaa selkeimmin sitä, että eri väestöryhmät sijoittuvat toisistaan erilleen esimerkiksi eri kaupunginosiin tai kouluihin (Kosunen & Bernelius, 2024, s. 28).

2.2 Koulusegregaatio ja opettajasegregaatio

Kosunen ja muiden (2024, s.14) mukaan koulusegregaatiolla tarkoitetaan eriytymistä koulujen välillä tai koulun opetusryhmien eli luokkien välillä. Koulusegregaatio näkyy koulujen välisissä sosioekonomisten rakenteiden tai oppimistulosten eroissa (Kosunen ja muut, 2024, s. 15; Boterman ja muut, 2019). Koulusegregaation hahmottamisessa voidaan hyödyntää aikaisemmin mainittua Kosunen & Berneliuksen (2024) esimerkkiä Lintulasta ja Karhulasta. Lintulan asuinalue koostuu pääosin hyväosaisista perheistä, jolloin väestöpohjan mukaan Lintulan asuinalueen koulu koostuu pääosin hyväosaisten perheiden lapsista. Karhulan asuinalueella koulun oppilaat koostuvat väestöpohjan mukaisesti pääosin huono-osaisten perheiden lapsista.

Kouluvalinnat tai ”koulushoppailu” on merkittävimpiä koulusegregaatioon vaikuttavia tekijöitä. Kouluvalinnan mahdollisuutta perustellaan usein siten, että se vähentää

kaupunkisegregaation vaikutuksia koulusegregaatioon tarjoamalla huono-osaisilla alueilla asuville mahdollisuuden saada lapset muuhun kuin lähikouluun (Bernelius ja Vaattovaara, 2016, s. 3158; Greaves, 2023, s. 1). Toinen teoreettinen hyöty, millä kouluvalintojen mahdollisuutta perustellaan, on koulujen välisen kilpailun kasvattama tuottavuus (Greaves, 2023, s. 1). Teoreettisista hyödyistä huolimatta kouluvalinnat lisäävät koulusegregaatiota, mikä heikentää koulujen oppimistuloksia (Greaves, 2023).

Opettajasegregaatiolla tarkoitetaan alueiden ja niiden koulujen eriytymistä sen mukaan, miten ne houkuttelevat päteviä opettajia työskentelemään alueen kouluihin. Pätevyydellä tarkoitetaan esimerkiksi sitä, että opettaja on käynyt opettajankoulutuksen. Eriytyneillä alueilla on haasteita houkutella päteviä opettajia työskentelemään kouluihin, joissa ilmenee koulusegregaatiota. Opettaja saattaa kokea kouluympäristön opettamisen kannalta haastavaksi, jolloin hän valitsee työpaikakseen mieluummin koulun, jossa koulusegregaatio on lievempää. Opettajasegregaatiolla voidaan viitata myös opettajien vaihtuvuuteen. (Kosunen & Bernelius, 2024, s. 32–33). Eriytyneissä kouluissa henkilökunta saattaa olla hyvinkin nopeasti vaihtuvaa, jolloin opettamisen laatu heikkenee ja oppilaan oppimisympäristö kärsii. Pätevän henkilökunnan puutteella ja vaihtuvuudella on huomattu olevan vaikutusta erityisesti huono-osaisten alueiden kouluihin, ja lisäävän koulusegregaation sekä sen myötä alueellisen eriytymisen negatiivisia kierteitä (Ingersoll ja May, 2012, s. 436).

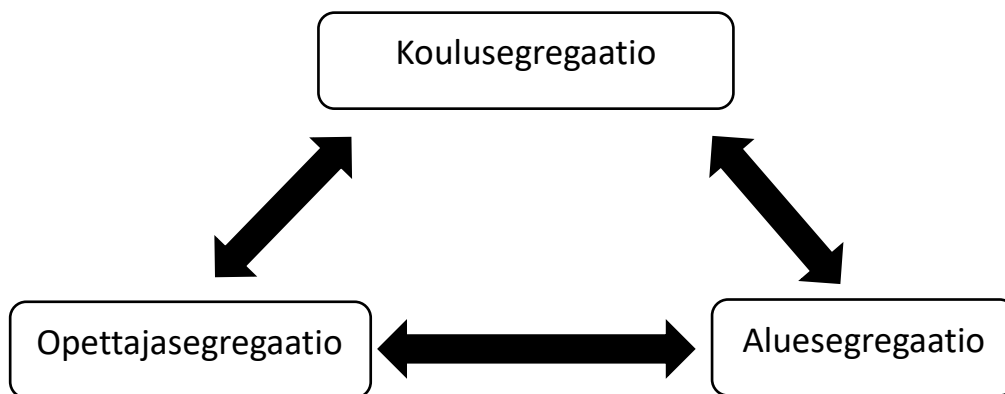
Opettajasegregaatio on jäänyt vähemmälle huomiolle suomalaisessa tutkimuskirjallisuudessa, vaikka sillä on koulutuksellisen segregaaation kentällä keskeinen asema (Kosunen ja muut, 2024, s. 256). Erityisesti alueelliseen eriytymiseen keskeisesti liittyvä ilmiö on rekrytointivaikeudet, johon liittyy esimerkiksi opettaja-ammatin houkuttelevuuden lasku, pätevän henkilökunnan puute (Kosunen ja muut, 2024, s. 256) sekä se, että opettajat vaihtavat muille aloille (Räsänen ja muut, 2020).

Kouluvalinnat kytkeytyvät koulusegregaation tavoin opettajasegregaatioon. Työpaikkoja on joskus tarjolla enemmän kuin työvoimaa, jolloin opettaja pääsee valitsemaan oman

työpaikkansa. Tällöin voidaan puhua opettajien kouluvalinnoista tai opettajien ”koulushoppailusta”, jolloin opettaja tyypillisesti vaihtaa huono-osaisen alueen koulusta hyväosaisen alueen kouluun. (Kosunen ja muut, 2024, s. 257)

2.3 Koulutuksellinen segregaatio suhteessa muihin segregaatien tyyppeihin

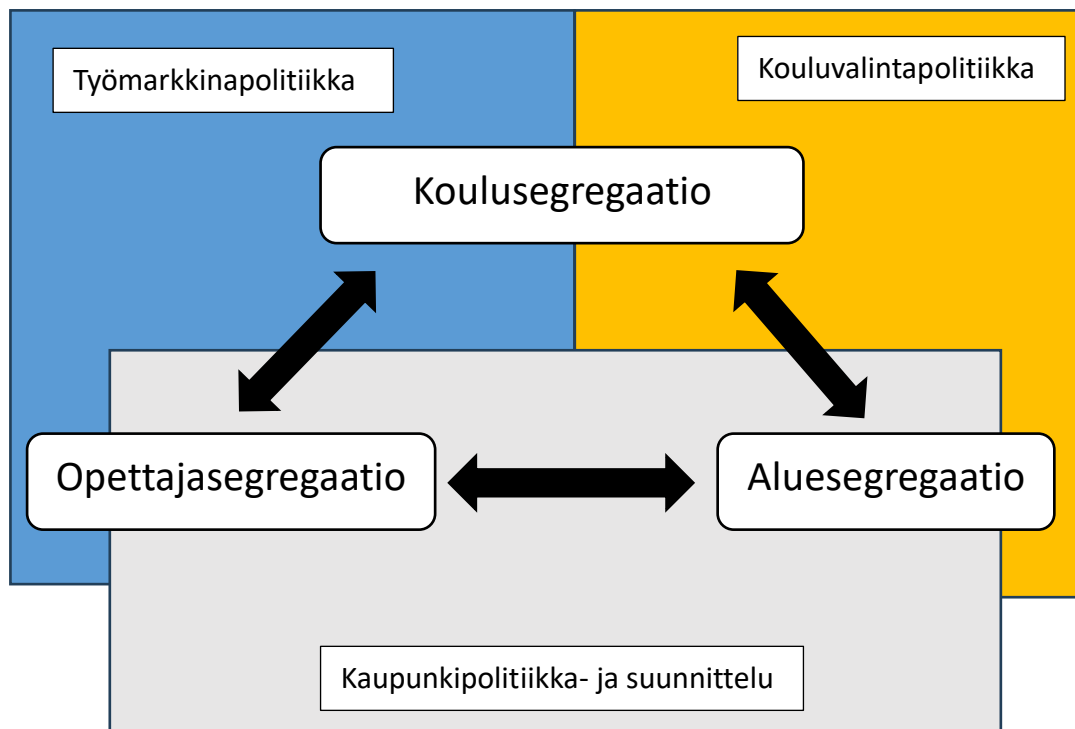
Alueellinen eriytyminen ja koulusegregaatio ovat yhteydessä toisiinsa. Ilmiöinä ne ovat toisiaan vahvistavia ja niitä ymmärtääksemme on tarkasteltava niiden välistä suhdetta (Boterman ja muut, 2019, s. 3). Näiden kahden segregaatien muodon välisen suhteen tarkastelemisen lisäksi on huomioitava aikaisemmin määritelty opettajasegregaatio, joka on yhtenä koulutuksellisen segregaatien muotona yhteydessä alueelliseen eriytymiseen ja koulusegregaatioon. Kaikki nämä ilmiöt muodostavat toisiaan ruokkivan kehän.



Kuvio 1. Koulutuksellisen segregaatien kehät (Kosunen ja Bernelius, 2024, s. 34).

Koulutuksellisen segregaatien muotojen keskinäisistä suhteista Kosunen ja Bernelius (2024) käyttävät segregaatien kehien käsitettä (ks. kuvio 1). Koulutuksellisen segregaatien suhteellisuudella tarkoitetaan sitä, että kun yksi näistä ilmiöistä muuntuu, niin kaksi muuta muuntuvat todennäköisesti perässä (Kosunen & Bernelius, 2024, s. 35).

Kosunen ja Bernelius (2024, s. 34) tarjoavat käytännön esimerkin koulutuksellisen segregaaation kehäajattelusta: Opettaja on suunnitellut menevänsä hyväosaisen alueen oppilaitokseen töihin, mutta huono-osaisen alueen koulu on hänen asuinpaikkaansa lähempänä. Opettaja joutuu puntaroimaan, haluaako hän maksaa hyväosaisen alueen asuntojen hinnoista enemmän, kuin nykyisestä asunnostaan tai vaihtoehtoisesti matkustaa pidempi työmatka joka aamu (aluesegregatio), jotta hänen ei tarvitsisi työskennellä koulussa, jonka huono maine ja sisäinen eriytyneisyys jännittävät häntä (koulusegregatio). Näiden seikkojen perusteella opettaja päätyy valitsemaan tulevan työpaikkansa (opettajasegregatio).



Kuvio 2. Segregaation kehiä välittävät politiikkakentät (Kosunen ja Bernelius, 2024, s. 43).

Ajattelu segregaaation kehistä voidaan yhdistää myös politiikan eri alueisiin (Kosunen ja Bernelius, 2024, s. 42). Näiden politiikan alueiden sisällä tehdyt päätökset vaikuttavat eri segregaaation muotoihin suhteutuvilla tavoilla (ks. kuvio 2). Tarkastelen segregaaation kehiin vaikuttavaa politiikkaa tarkemmin kolmannessa luvussa.

2.4 Koulutuksellinen tasa-arvo ja osallisuus

Tarpeeksi laaja ymmärtäminen koulusegregaatiosta vaatii tieteenalarajoja ylittävää tarkastelua. Tutkimuksen kannalta on ymmärrettävä erilaista koulusegregaatioon liittyvää käsitteistöä, jota käytetään enemmän pedagogisessa ja sosiologisessa tutkimuksessa. Yksi näistä on koulutuksellinen tasa-arvo.

Koulutuksellisen tasa-arvon toteutumisesta on säädetty Suomen perustuslaissa (731/1999). Perustuslaissa turvataan yksilön vapaudet ja oikeudet sekä ihmisarvon loukkaamattomuus. Se myös edistää oikeudenmukaisuutta yhteiskunnassa. Perustuslain tarkoitus on taata jokaiselle kuuluvat perusoikeudet, kuten esimerkiksi yhdenvertaisuus, oikeus elämään, oikeus henkilökohtaiseen vapauteen ja liikkumisvapaus (Kosunen, 2021, s. 28). Etenkin laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta (609/1986, myöhemmin tasa-arvolaki) sekä yhdenvertaisuuslaki (1325/2014) ovat koulutuksellisen tasa-arvon tarkastelussa keskiössä.

Tasa-arvolain tarkoituksena on edistää tasa-arvoa naisten ja miesten välillä, sekä estää sukupuoleen perustuvaa syrjintää (Tasa-arvolaki 1 §). Tasa-arvolaisissa (5 §) säädetään tasa-arvon toteutumisesta koulutuksessa ja opetuksessa. Koulutuksen järjestäjien on pidettävä huoli, että kaikilla on samat mahdollisuudet koulutukseen ja ammatilliseen kehitykseen. Koulutuksen järjestäjien on huolehdittava, että opetus, tutkimus ja oppiaineisto varmistavat tasa-arvolain tarkoituksen toteutumista (Tasa-arvolaki 5 §). Tasa-arvolaki (5 a §) määrää koulutuksen järjestäjät laatimaan tasa-arvosuunnitelman, joka voidaan sisällyttää osaksi opetussuunnitelmaa tai muuta oppilaitoksen suunnitelmaa. Sen täytyy sisältää selvitys oppilaitoksen tasa-arvotilanteesta, tarvittavat toimenpiteet tasa-arvon edistämiseksi ja arvio aikaisemman tasa-arvosuunnitelman toimenpiteiden toteuttamisesta ja niiden tuloksista (Tasa-arvolaki 5 a §).

Yhdenvertaisuuslaissa säädetään yhdenvertaisten mahdollisuuksien edistämisestä ja muun henkilöön liittyvän syyn kuin sukupuolen perusteella tapahtuvan syrjinnän kieltämiseen (Kosunen, 2021, s. 30). Yhdenvertaisuuslain (1 §) tarkoituksena on ehkäistä

syrijintää, edistää yhdenvertaisuutta sekä tehostaa syrjinnän kohteeksi joutuneiden oikeusturvaa. Yhdenvertaisuuslaissa (6 §) säädetään koulutuksen järjestäjien velvollisuudesta edistää yhdenvertaisuutta. Koulutuksen järjestäjien on määrätty arvioivan omaa toimintaansa siinä, miten se vaikuttaa eri väestöryhmiin ja miten yhdenvertaisuus oppilaitoksella toteutuu (Yhdenvertaisuuslaki 6 §). Koulutuksen järjestäjän ylläpitämällä oppilaitoksella on oltava suunnitelma tarvittavista toimenpiteistä yhdenvertaisuuden edistämiseksi (YL 6 §). Yhdenvertaisuussuunnitelman voi yhdistää esimerkiksi tasa-arvo suunnitelmaan tai sen voi laatia erillisenä suunnitelmana, mutta on huomioitava, että yhdenvertaisuussuunnitelmalla ja tasa-arvosuunnitelmalla on eri vaatimuksia (Kosunen, 2021, s. 30).

Suomen perustuslain määritelmien mukaan tasa-arvolla viitataan sukupuolten välisen tasa-arvoon, kun taas yhdenvertaisuudella tarkoitetaan muun kuin sukupuolen perusteella tapahtuvan syrjinnän ehkäisemistä ja yhdenvertaisuuden parantamista. Lainsäädännön ulkopuolella tasa-arvoa käsitteellistetään moninaisesti ja siihen yhdistetään usein mahdollisuuksien tasa-arvon käsite (Bernelius & Huilla, 2021, s. 16). Mahdollisuuksien tasa-arvolla tarkoitetaan sitä, miten mahdollisuudet menestymiseen ovat jakautuneet yhteiskunnassa (Lötjönen, 2024, S.26). Tasa-arvon käsitteeseen voidaan yhdistää myös tulosten tasa-arvon käsite, jolla tarkoitetaan jo toteutunutta tasa-arvoa, kuten esimerkiksi yhteiskunnassa jakautunutta varallisuutta (Lötjönen, 2024, S.26).

Eriarvoisuudella tarkoitetaan resurssien ja mahdollisuuksien epätasaista jakautumista yhteiskunnan sisällä, ja se ilmenee esimerkiksi koulutuksellisinä eroina, tuloeroina ja terveyseroina (Kosunen ja Bernelius, 2024, s. 29). Kun yhteiskunnan sisällä esiintyvä eriarvoisuus pohjautuu esimerkiksi vähemmistöasemaan tai yhteiskuntaluokkaan, on syytä tarkastella sosiaalisen liikkuvuuden mahdollisuuksia ja toteutumista (Kosunen ja Bernelius, 2024, s. 29).

Kosunen ja Berneliuksen (2024) mukaan eriarvoisuus ilmenee koulutuksessa kahdella eri tavalla. Se rakentuu koulutusrakenteiden sisällä oppilaiden ja henkilökunnan sekä oppilaitoksen välisissä suhteissa ja koulun toimintakulttuurissa (Kosunen ja Bernelius, 2024, s. 31). Toiseksi se välittyy koulutuksessa eli koulutusjärjestelmät tuottavat etuoikeuksia ja huono-osaisuutta, ja koulutusjärjestelmät tätä myötä tietyille ihmisryhmälle helpottavat ja tietyille ihmisryhmälle vaikeuttavat joihinkin yhteiskunnallisiin asemiin pääsyä (Kosunen ja Bernelius, 2024, s. 31).

On tyypillistä, että tasa-arvon termit määrittyvät kontekstin mukaan erilaisilla tavoilla (Bernelius & Huilla, 2021, s. 16). Tasa-arvon käsitteeseen jo todetun perusteella yhdistetään usein sukupuolten välinen tasa-arvo, mutta käytän Berneliuksen & Huillan (2021) tavoin koulutuksellisen tasa-arvon käsitettä kuvaamaan lasten ja nuorten asemaa suhteessa koulutuksessa toteutuvaan osallisuuteen, sekä hyvien oppimistuloksien saavuttamisen mahdollisuuksiin. Kun siis kirjoitan koulutuksellisesta tasa-arvosta ja sen toteutumisesta, tarkoitan tasa-arvon lisäksi myös yhdenvertaisuutta.

Toinen tutkielman kannalta keskeinen käsite on osallisuus, sillä tarkastelen kolmannessa luvussa oppilaiden osallisuutta yhtenä keinona koulusegregaation torjumiseen. Osallisuus on todella moninainen ja tilannesidonnainen käsite (Salminen ja muut, 2021). Tässä tutkielmassa hyödynnän Siisiäisen (2010) määritelmää osallisuudesta neutraalina yleiskäsitteenä erilaisille kuulumisen muodoille, joka kattaa aktiiviset ja passiiviset mukana olemisen tavat ja muodot. Siisiäisen (2010) mukaan osallistumisen motivaattorina voi olla toimija itse tai jokin ulkopuolinen taho, kuten esimerkiksi valtio. Nämä ulottuvuudet ristiintaulukoitaessa osallisuutta voidaan kuvata neljällä eri osallisuuden alatyypillä (ks. taulukko 1).

Bernsteinin (2000) mukaan jokaisella oppilaalla on oikeus osallisuuteen (*inclusion*) ja osallistumiseen (*participation*). Bernsteinin (2020) osallisuuden ja osallistumisen käsitys perustuu oletukseen siitä, että jokaisella oppilaalla on oikeus osallistua kouluyhteisöön sosiaalisesti, älyllisesti, kulttuurillisesti ja henkilökohtaisesti (Luoma ja Peltola, 2024, s.

724). Oppilaiden osallisuudesta on määrätty myös perusopetuslaissa (628/1998). Perusopetuslain 47 §:n mukaan ”opetuksen järjestäjän tulee edistää kaikkien oppilaiden osallisuutta ja huolehtia siitä, että kaikilla oppilailla on mahdollisuus osallistua koulun toimintaan ja kehittämiseen sekä ilmaista mielipiteensä oppilaiden asemaan liittyvistä asioista”. Osallisuudesta puhuessa käytetään usein osallistamisen termiä, jolla tarkoitetaan osallisuuden mahdollistamista. Osallistaminen on kuitenkin osallisuutta rajatumpaa, sillä osallistamisen termiä käytettäessä on jo määritelty mihin ja millä tavalla henkilö otetaan mukaan toimintaan (Kataja ja muut, 2018, s. 45).

Luoma (2024, s. 155) määrittelee tutkimuksessaan osallisuuden kokemuksena ryhmään tai yhteisöön kuulumisesta ja osallistumisen ryhmässä tai yhteisössä toimimisena ja vaikuttamisena. Suomalaisten koululaisten osallistumisen ja osallisuuden tutkimuksessa on käytetty sosiaalisen ja poliittisen osallisuuden käsitteitä (Luoma, 2024, s. 155). Sosiaalisella osallisuudella tarkoitetaan sosiaalisia suhteita ja vuorovaikutusta ryhmän tai yhteisön jäsenten kanssa, kun taas poliittisella osallisuudella viitataan päätöksentekoon ja vaikuttamiseen osallistumiseen erilaisilla epävirallisilla ja virallisilla vaikuttamisen *areenoilla* (Luoma, 2024, s. 155). Käyttäessäni osallisuuden tai osallistumisen käsitteitä, noudatan Luoman (2024) mukaisia määritelmiä, sillä ne sopivat hyvin koulusegregaation kontekstiin. Osallistamisen käsitettä käyttäessäni viittaan keinoihin, joilla pyritään lisäämään oppilaiden osallistumista.

3 Koulusegregaatio pääkaupunkiseudulla

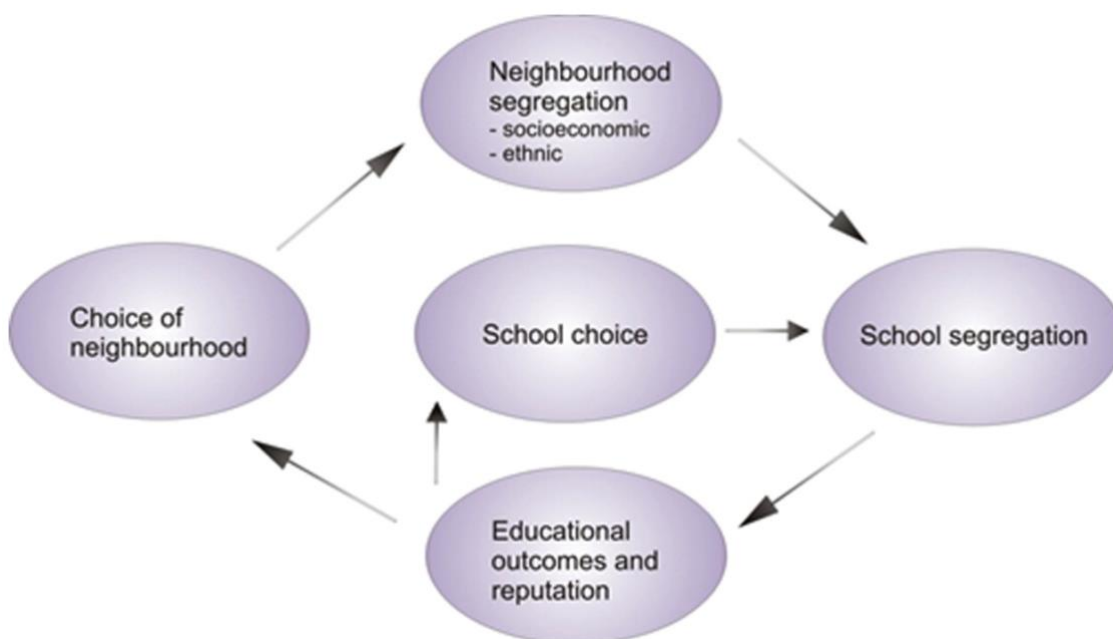
Tässä luvussa tarkastelen sitä, miten koulusegregaatio ilmenee pääkaupunkiseudulla. Tutkin, miten eri koulutuksellisen segregaatian muodot näkyvät ja vaikuttavat eriytyneissä kouluissa sekä millaisia erilaisia haasteita eriytyneet koulut joutuvat segregaatian haittavaikutusten takia kohtamaan. Tarkastelen myös erilaisia koulujen omia keinoja, miten näihin haasteisiin pyritään vastaamaan.

Segregaation kehien takia pelkästään koulutuspolitiikka ja koulujen sisäiset ratkaisut eivät riitä torjumaan koulusegregaatiota. Tästä syystä tulen tarkastelemaan myös erilaisia kaupungin- ja valtion tasolla käytettyjä ratkaisukeinoja koulusegregaation ehkäisemiseen. Aluesegregaation, koulusegregaation ja opettajasegregaation välisten yhteyksien takia on myös mahdotonta vältellä sosiaali- ja talouspoliittisia kysymyksiä, joten tulen myös osittain tarkastelemaan niiden vaikutuksia erilaisiin ratkaisukeinoihin ja päätöksiin.

3.1 Koulusegregaation ilmeneminen pääkaupunkiseudulla

Kuten aikaisemmassa luvussa todettu, sosiaalinen ja alueellinen eriytyminen vaikuttavat negatiivisesti perusopetusjärjestelmään. Paikallisella tasolla huolta aiheuttaa erityisesti osaamiserojen kasvu koulujen ja oppilaiden välillä (Bernelius ja Huilla, 2021). Koulutuksellista segregatiota aiheuttavien tekijöiden monimitkaiset riippuvuussuhteet näkyvät pääkaupunkiseudun kouluissa. Naapurustojen huono maine vaikuttaa negatiivisesti koulujen maineeseen (Bernelius ja muut, 2021, s. 154–156), eli alueellinen eriytyminen vaikuttaa koulujen eriytymiseen. Naapurustojen maine vaikuttaa koulujen maineen muodostumiseen. Tämä vaikuttaa siihen, minkä koulun vanhemmat valitsevat lapsilleen tai minkä koulun opettaja valitsee työpaikakseen, eli koulusegregaatio on yhteydessä alueelliseen eriytymiseen ja opettajasegregaatioon. Koulun maine ei kuitenkaan heijasta koulutuksen laatua, vaan se on sidoksissa koulujen oppilaspohjaan ja koulua ympäröivään alueeseen (Bunar, 2011, s. 148).

Bernelius ja Vaattovaara (2016) kuvaavat kouluvalintojen keskeistä asemaa siinä, miten koulusegregaatio ilmenee pääkaupunkiseudulla (ks. kuvio 3). Kuvion mukaisesti kaupunkikouluissa on olemassa jatkuva vuorovaikutusten verkosto, jotka vaikuttavat yhdessä segregaaation prosesseihin. Alueellinen segregaaatio vaikuttaa koulusegregaatioon, sillä naapurustojen rakenteet muodostavat pohjan koulujen oppilaskunnalle ja niiden oppimistuloksille. Koulujen huonot oppimistulokset vaikuttavat perheiden kouluvalintoihin, sillä vanhemmat eivät halua lapsiaan kouluihin, joissa oppilaat saavat keskimäärin huonompia oppimistuloksia. Tämä perheiden kouluvalintojen malli vahvistaa koulujen eriytymistä. Kouluvalintojen, koulusegregaation ja koulujen mainehaittojen kierre vaikuttaa naapurustojen valintaan, joka vahvistaa alueellista eriytymistä. Kouluvalinnat vahvistavat koulutuksellisen segregaaation kehiiä. (Bernelius ja Vaattovaara, 2016).



Kuvio 3. koulusegregaatioon ja alueelliseen segregatioon vaikuttavat suhteelliset tekijät (Bernelius ja Vaattovaara, 2016, s. 3166).

Kouluvalinnan mahdollisuus on syntynyt erilaisten päätösten myötä, joilla on pyritty lievittämään koulusegregaation vaikutuksia antamalla jokaiselle mahdollisuus korkeatasoisemman koulutuksen tavoitteluun. Tutkimusten mukaan nämä tavoitteet

eivät ole toteutuneet tarkoituksenmukaisesti, eikä kouluvalintoja olla tehty koulutuksen tason perusteella, vaan esimerkiksi koulun oppilaspohjan ja koulun sijainnin perusteella (Musset, 2012, s. 33–44). Suomessa kouluvalintojen mahdollisuutta hyödyntävät pääsääntöisesti korkeakoulutetut perheet, ja suosituimmat koulut sijaitsevat pääkaupunkiseudun hyväosaisilla alueilla (Bernelius ja Vaattovaara, 2016, s. 3160).

Suomen kouluvalintajärjestelmän mukaan koulupaikka määräytyy alustavasti sen perusteella, minkä koulun vaikutusalueella lapsen perhe asuu. Perheen on mahdollista hakea lapselle koulupaikkaa oman alueen ulkopuolelta, mutta alueen ulkopuolelta tuleville paikkoja on rajoitetusti, ja ainut varma keino varmistaa lapselle koulupaikka tietystä koulusta, on muuttaa alueelle, joka kuuluu koulun vaikutusalueeseen (Bernelius ja Vaattovaara, 2016, s. 3160). Tämä järjestelmä asettaa huono-osaiset perheet epäreiluun asemaan, sillä huono-osaisten perheiden mahdollisuudet muuttaa parempiosaisille alueille ovat huomattavasti pienemmät kuin hyväosaisilla perheillä. Suomen kouluvalintajärjestelmä muodostaa myös yhteyden koulusegregaation ja aluesegregaation välille (Bernelius ja Vaattovaara, 2016), sillä hyväosaisten perheiden muuttaminen pois huono-osaisilta alueilta lisäävät kyseisten alueiden koulujen segregatiota, sekä huonontavat naapurustojen mainetta entisestään.

Koulusegregaatiolla on negatiivinen vaikutus koulutuksellisen tasa-arvon toteutumiseen. Koulutuksellinen eriarvoisuus lisääntyy koulusegregaation myötä erityisesti pääkaupunkiseudun kouluissa. Koulutuksellinen eriarvoisuus ilmenee pääkaupunkiseuduilla yhteiskuntaluokkien periytyvyydessä. Suomessa merkittävä osa nuorista kokee koulutuksellisen tasa-arvon toteutuvan hyvin. Sosiaalinen liikkuvuus, eli mahdollisuus siirtyä yhteiskuntaluokasta toiseen, koetaan mahdollisena erityisesti yliopistokoulutuksen kautta (Lötjönen, 2024, s. 36). Kuitenkin perhetaustalla ja vanhempien kannustuksella on Lötjösen (2024, s. 36) mukaan keskeinen vaikutus siihen, kuinka saavutettavana yliopistokoulutus nuoren näkökulmasta näyttäytyy.

Härkösen ja Sirniön (2020) mukaan koulutuksellinen eriarvoisuus on kasvussa, erityisesti peruskoulun jälkeisissä koulutusvalinnoissa. Tämä viittaa siihen, että vanhempien koulutustausta ja valinnat periytyvät nuorille, mikä puolestaan vahvistaa heidän toimijuuttaan oman koulutuspolkunsu rakentamisessa (Lötjönen, 2024, s. 37). Lisäksi Naumanen ja Silvennoinen (2010, teoksessa Lötjönen, 2024, s. 37) korostavat, että luokkatausta on sosiaalisesti periytyvää, eikä sitä voida rakenteellisesti murtaa pelkän koulutuksen avulla. Näin ollen koulutusvalintojen periytyminen voi johtaa luokkataustan periytymiseen, sillä mahdollisuudet saavuttaa koulutuksen kautta parempi sosiaalinen asema ovat vahvasti sidoksissa perheessä omaksuttuihin käsityksiin yksilön toimijuudesta.

3.2 Koulusegregaation ehkäiseminen kouluissa

Oppilaitoksilla on omia keinoja koulusegregaation ehkäisyyn, ja niillä on merkittäviä vaikutuksia koulutuksellisen tasa-arvon toteutumiseen sekä koulun sisäisen eriytymisen ehkäisemiseen. Koulujen koulusegregaation torjumisen keskiössä on oppilaiden osallistuminen ja heidän kokeman osallisuuden edistäminen. Koulutuksellisen tasa-arvon ja oppilaiden yhdenvertaisuuden vuoksi on erityisen tärkeää, että oppilailla on taustoistaan riippumatta mahdollisuuksia osallistua ja vaikuttaa kouluyhteisössä. (Luoma, 2024).

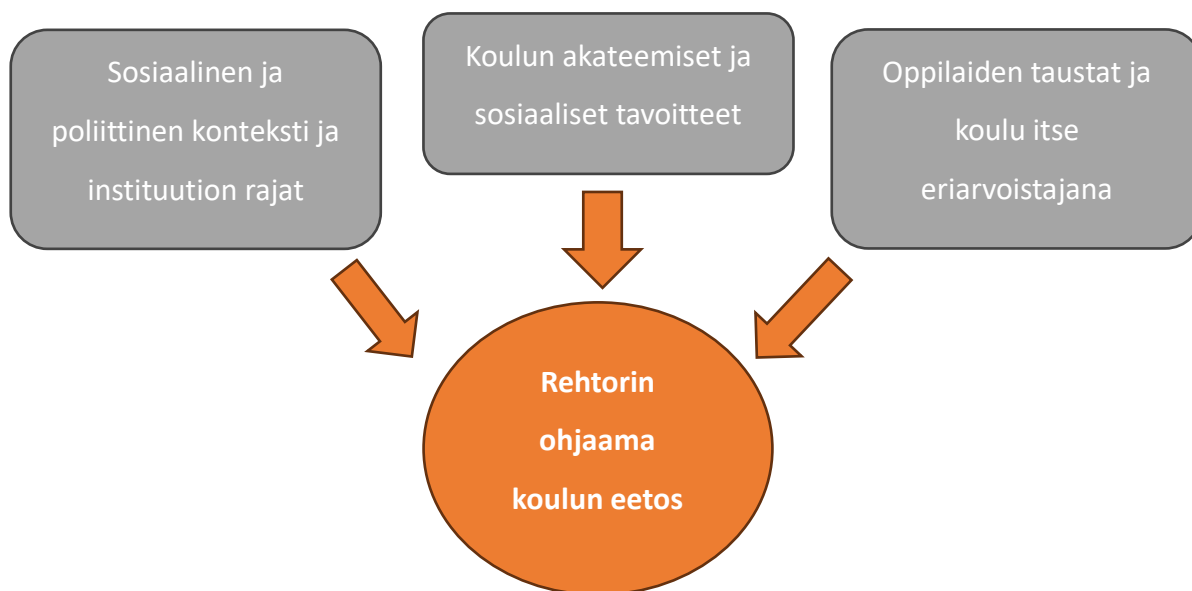
Osallisuus toteutuu parhaimmillaan koko toimintakulttuurissa, ja se läpäisee kaikki toiminnan sisällöt ja sen muodot. Osallisuudesta puhuttaessa ei siis tarkoiteta jotakin yksittäistä koulun hyödyntämää menetelmää, vaan kokonaisvaltaista kasvatusfilosofiaa, jossa toteutuvat aito vuorovaikutus, yhteisöllisyys, vastavuoroinen kunnioitus ja ihmiskäsitys, jonka mukaan oppilas on arvokas toimija, jonka mielipiteitä kuunnellaan (Kataja ja muut, 2020, s. 45). Kouluissa osallisuus rakentuu usein koulun kulttuurin, lähiympäristön ja yhteisön toimesta (Pirttinen, 2007, s. 49; Luoma, 2024, s. 156). Kouluilla on omia suunnitelmia ja käytäntöjä niiden sisäisen kulttuurin ja osallisuuden edistämiseen, mutta oppilaiden keskinäiset suhteet ja naapurustojen yhteisöjen

vaikutus ovat asioita, joihin koulujen voi olla hankala vaikuttaa (Luoma, 2024, s. 156–161). Kouluissa on siis erityisen tärkeää pitää huolta siitä, että toimintakulttuuria kehitetään osallisuuden edistämiseksi. Opetuksen ja kasvatuksen lisäksi koululla on merkityksellinen rooli osallisuutta tukevien rakenteiden risteyskohtana. Koulujen tulee olla mukana kehittämässä kouluympäristöä ja sen alueen yhteisöä osallisuuden edistämiseksi ja sitä kautta koulusegregaation ehkäisemiseksi (Gellin ja muut, 2012; Luoma, 2024, s. 169).

Oppilaiden osallistumisen mahdollisuuksien eli osallistamisen lisääminen on kouluille jossain määrin osallisuuden edistämistä selkeämpi keino koulusegregaation ehkäisemiseen, sillä osallistumisen tavat ovat yleensä konkreettisia ja näkyviä (Luoma, 2024, s. 168). Kouluissa osallistumista tukevat erilaiset menettelyt siihen, miten oppilaita kuullaan (Löfström ja muut, 2018, s. 55). Osallistamisen keinoja voi olla tukioppilastoiminta, kerhot, kyselyt ja erilaiset vaikuttamisryhmät, kuten ympäristöryhmä (Löfström ja muut, 2018). Luoman (2024, s. 161) mukaan osallistumista on myös koulun jokapäiväiseen toimintaan osallistuminen sekä erilaiset epämuodolliseen ja epäviralliseen päätöksentekoon osallistuminen. Usein kaikista selkeimpänä osallistumisen keinona koetaan oppilaskunnan hallitustoiminta (Luoma, 2024, s. 161–170).

Oppilaiden osallistumisen ja osallisuuden edistämisen lisäksi erityisesti eriytyvillä alueilla koulut joutuvat muuttumaan, jotta ne vastaisivat oppilaiden tarpeisiin. Tarvittavan muutoksen keskiössä on koulun johto. Johtajien tehtävänä on tunnistaa toimintaympäristö, ymmärtää kouluun kuuluvia ristiriitoja ja koulun tehtäviä sekä rakentaa yhdenvertaisuutta tukevaa toimintakulttuuria. (Huilla ja Juvonen, 2024, s. 192). Koulun toimintaympäristön muovaaminen on siis johdon vastuulla, mutta monet tekijät ohjaavat ja rajoittavat rehtorin toimintaa ja koulun käytännön järjestelyjä (Huilla & Juvonen, 2024, s. 194). Huilla ja Juvonen (2024) ovat jakaneet rehtorin ohjaamaan koulun eetokseen vaikuttavat tekijät kolmeen osa-alueeseen (ks. kuvio 4). Näiden osa-

alueiden vaikutuksen tunnistaminen on rehtorille tärkeää, etenkin huono-osaisilla alueilla sijaitsevien koulujen segregaatiokehityksen kannalta.



Kuvio 4. Johtajan työn edellytykset ja rajoitukset (Huilla ja Juvonen, 2024, s.194).

Sosiaalisen ja poliittisen kontekstin ja instituution rajat muodostuvat erilaisista kunnallisen ja kansallisen tason säädöksistä sekä toimintaa ohjaavista dokumenteista. Näitä ovat esimerkiksi perusopetuslaki, opetussuunnitelma ja koulujen resursointi. Sosiaaliseen kontekstiin vaikuttaa myös koulun sijainti ja sen tuomat erityispiirteet, joista vaikuttavin on koulun oppilaspohja. Tämä yhdistyy myös oppilaiden taustoihin. Koulun akateemiset ja sosiaaliset tavoitteet muodostuvat erilaisista kansainvälisistä tutkimuksista. Esimerkiksi PISA tutkimukset vaikuttavat paljon kansalliseen ja koulutuspoliittiseen keskusteluun, mikä voi aiheuttaa painetta koulun johdolle. Kouluun itseensä kuuluvia tekijöitä ovat erilaiset koulun toimintatapoihin sisältyvät ristiriidat. Yksi esimerkki tällaisesta on yleinen kouluissa esiintyvä ristiriita, jossa koululla on tavoite oppilaiden yksilöllisestä huomioimisesta, mutta koulujen arjessa opetus kohdistuu joukkoihin eikä yksilöihin. (Huilla ja Juvonen, 2024, s. 194–197).

3.3 Koulusegregaation ehkäiseminen kaupungeissa

Segregaation ehkäisemisessä valtion ja kaupunkien rooli on kiistaton. Kaupungeilla on vapaus suunnitella omia politiikkatoimia, ja harjoittaa laajoja toimivaltuuksiaan maapolitiikassa, kaavoituksessa, asuntopolitiikassa sekä eri asunnon tarvitsijaryhmien huomioimisessa (Saikkonen ja muut, 2018, s. 30). Kaupunkipoliittisten ratkaisujen tutkiminen on siis tärkeää, sillä kaupunkipolitiikan tasolla tehdyt päätökset voivat vaikuttaa joko suoraan tai epäsuoraan koulujen eriytymiseen. Tästä syystä on olennaista tarkastella myös alueellisen eriytymisen ratkaisukeinoja. Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen julkaisussa Saikkonen ja muut (2018) jakavat segregaaation vastaiset toimenpiteet lähtökohtaisesti kolmeen toimintamuotoon, jotka ovat sosiaalinen sekoittaminen, aluekehittäminen ja väestöryhmien hajauttaminen.

Sosiaalisella sekoittamisella (social mix) tarkoitetaan erityyppisen asuntokannan sekoittamista yksittäisellä alueella, joka mahdollistaa erilaisten väestöryhmien asumisen toistensa läheisyydessä (Saikkonen ja muut, 2018, s. 118). Sosiaalisella sekoittamisella vähennetään myös mahdollisuutta ongelmien keskittymiseen tietyille alueille ja tätä kautta mahdollisiin naapurustovaikutuksiin (Saikkonen ja muut, 2018, s. 118). Naapurustovaikutuksilla tarkoitetaan seurauksia, jotka syntyvät asuinalueen muiden asukkaiden välisestä sosiaalisesta kanssakäymisestä (Eerola ja Saarimaa, 2019). Sosiaalisella sekoittamisella pyritään myös ehkäisemään koulusegregaatiota, sillä naapuruston huono maine vaikuttaa negatiivisesti koulujen maineeseen, joka pahentaa koulujen eriytymistä kouluvalintojen kautta. Lisäksi äsken mainittuihin naapurustovaikutuksiin puuttuminen voi vaikuttaa koulutukselliseen tasa-arvoon, sillä lapset saattavat omaksua muilta naapuruston lapsilta asenteita ja tapoja, jotka vaikuttavat koulumenestykseen (Eerola ja Saarimaa, 2019, s. 240).

Kohdennettu aluekehittäminen (urban regeneration, area based urban policies) on toimintamuotona hyvin laaja, ja se pitää sisällään monia erilaisia toimenpiteitä (Saikkonen ja muut, 2018, s. 118). Kaupungit kohdistavat aluekehittämisen toimenpiteitä tyypillisesti jo valmiiksi huonomaineisille alueille, joiden asukasrakenne on eriytynyttä ja

alueen tila yleisesti heikko (Saikkonen ja muut, 2018, s. 118–119). Huonomaineisiin alueisiin kohdennetulla aluekehittämisellä pyritään houkuttelemaan alueille hyväosaisia perheitä, jotta alueet eivät eriydy liian vahvasti. Kohdennetun aluekehittämisen toimenpiteet linkittyvät täten myös alueiden koulusegregaatiokehitykseen.

Väestöryhmien hajauttamisella tai hajauttamispolitiikalla (dispersal policies) kannustetaan ihmisiä muuttamaan parempiosaisille alueille (Saikkonen ja muut, 2018, s. 119). Euroopassa tätä toimintamuotoa on toteutettu esimerkiksi sijoittamalla pakolaisia ja turvapaikanhakijoita ympäri maata, ja tätä kautta pyritty vähentämään heikossa asemassa olevien ryhmien muuttovirtoja tietyille alueille (Saikkonen ja muut, 2018, s. 119). Hajauttamispolitiikalla on yhteys koulusegregaatioon, sillä alueen ollessa sosiaalisesti sekoittuneempaa, on negatiivinen koulusegregaatiokehitys myös lievempää.

Edellä mainitut segregaatien ehkäisemisen toimintamuodot vaikuttavat merkittävästi, mutta pääosin epäsuorasti koulutukselliseen segregatioon. Kaupungit tekevät niiden lisäksi ratkaisuja, joilla pyritään vaikuttamaan suoraan alueen koulutukseen ja koulusegregaation ehkäisemiseen. Tästä hyvä esimerkki on kansainvälisellä tasolla tunnettu tarveperusteinen rahoitus tai TP-rahoitus, jonka periaatteena on jakaa rahoitusta sitä tarvitseviin kouluihin yhdenvertaisuuden ja mahdollisuuksien tasa-arvon ylläpitämiseksi sekä eriytymisen ehkäisemiseksi (Ramos Lobato ja muut, 2024, s. 178; Izadi ja muut, 2022, s. 7). Tarveperusteisen rahoituksen kohdentamisessa on tunnistettava kohdealueiden ja -oppilaiden tarpeet sekä tiedostaa koulujen erilaiset haasteet, jotta koulukohtaiseen huono-osaisuuteen voidaan vastata tehokkaasti (Ramos Lobato ja muut, 2024, s. 189).

Konkreettisesti tarveperusteisella rahoituksella pyritään vaikuttamaan eriytyneillä alueilla sijaitsevien koulujen pätevien opettajien vähenemiseen eli opettajasegregaatioon. TP-rahoituksella voidaan tukea näiden alueiden opettajien jaksamista esimerkiksi mahdollistamalla opetusryhmien koon pienentämisen ja hankkimalla opetusta tukevia resursseja (Izadi ja muut, 2022, s. 9). TP-rahoitus tulee

valtiolta ja se jakautuu sen mukaan, kuinka huono-osaisella alueella koulu sijaitsee. koulun johto päättää itsenäisesti siitä, mihin TP-raha käytetään. Tavallisesti raha käytetään henkilöstön palkkaamiseen ja harvemmin esimerkiksi uuden opetusmateriaalin hankkimiseen (Ramos Lobato ja muut, 2024, s. 180). Lisääntyvän koulusegregaation ehkäisemiseksi olisi erityisen tärkeää huolehtia siitä, että rahoituksella voitaisiin riittävällä tasolla tukea kouluyhteisöä kokonaisuudessaan. Tällä hetkellä lisärahaa ei kuitenkaan ole riittävästi, ja sitä käytetään kouluihin kohdistuvista leikkauksista johtuvien perusrahoituksesta jäävien aukkojen täyttämiseen (Ramos Lobato ja muut, 2024). Ramos Lobaton ja muiden (2024) tutkimuksesta käy ilmi, että koulut eivät pysty tarveperusteisella lisärahoituksella hankkimaan sitä henkilökuntaa, jota kouluissa tarvitaan.

Kaupungit pyrkivät vähentämään koulusegregaatiota myös erilaisilla hankkeilla. Inkinen (2023) nostaa esiin Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisussa koulusegregaation vähentämiseen tähtäävän hanketyön tuloksia ja käytäntöjä, joista tarkastelen seuraavaksi pääkaupunkiseudulla toteutettuja toimenpiteitä. Vantaalla on panostettu monialaiseen asiantuntemukseen uusien näkökulmien ja laaja-alaisen yhteistyön saavuttamiseksi. Opetustoimen hallinnon edustajat ovat taustaltaan usein opettajia, joten monipuolisuus ja uudet näkökulmat ovat havaittu toimiviksi. Helsingissä hanketyö on osaltaan ollut aikaisemmin mainitun tarveperusteisen resursoinnin mallintamisen uudistamista ja kehittämistä. Lisäksi Helsingissä on pyritty parantamaan alue- ja seurantatietoa, jonka tavoitteena on ollut mahdollistaa tiedolla johtamista sekä palveluverkon suunnitteluprosessien kehittymistä. Espoossa hanketyö on keskittynyt koulun roolin kasvattamiseen alueellisena toimijana. (Inkinen, 2023, s. 21–26).

4 Yhteenveto

Tutkielman tavoitteena oli tarkastella koulusegregaation ilmenemistä pääkaupunkiseudulla, sekä miten koulusegregaatiota ehkäistään koulujen ja kaupunkien toimenpiteillä. Tarkastelu toteutettiin pääsääntöisesti aluetieteellisten segregatioon liittyvien teorioiden pohjalta, kuitenkin aiheen monitieteellisyyden takia erilaiset kasvatustieteelliset ja sosiologiset näkökulmat huomioiden.

Tutkielmassa käytetyn aineiston mukaan koulusegregaatio ilmenee pääkaupunkiseudulla niin eriytyneiden alueiden kouluissa kuin naapurustoissa. Segregaation erilaiset muodot, kuten tutkielmassani käsitellyt koulusegregaatio, opettajasegregaatio ja alueellinen eriytyminen ovat vahvasti yhteydessä toisiinsa. Naapurustoissa ilmentyvä segregatio vaikuttaa negatiivisesti koulujen segregatiokehitykseen. Koulujen negatiivinen segregatiokehitys vaikuttaa haitallisesti alueiden eriytymiseen. Segregaatiomuotojen suhteellisuudesta syntyy itseään ruokkiva noidankehä.

Pääkaupunkiseudun kouluissa kouluvalinnat, koulutuksellinen eriarvoisuus ja resurssipula ovat muodostuneet kouluille haasteelliseksi kokonaisuudeksi hallita. Kouluvalinnat haastavat mahdollisuuksien tasa-arvon toteutumista asettamalla huono-osaiset perheet heikompaan asemaan suhteessa hyväosaisiin perheisiin. Koulutuksellinen eriarvoisuus näkyy kouluissa oppimistuloksissa ja sen myötä haastaa suomalaisen koulutuksen laatua. Ongelmien kasaantuessa kouluilla on vaikeuksia löytää riittävästi resursseja koulutuksen laadun ylläpitämiseen ja segregatiosta johtuvien lieveilmiöiden torjumiseen.

Koulusegregaatiota pyritään ehkäisemään ja torjumaan erilaisin keinoin niin kouluissa kuin kansallisella tasolla. Koulujen toiminnassa korostuu erityisesti oppilaiden osallisuuden ja osallistamisen parantaminen. Koulut pyrkivät lisäämään oppilaiden osallistumisen mahdollisuuksia esimerkiksi oppilaskunnan hallitustoiminnalla ja erilaisilla vaikuttamisryhmillä. Osallisuuden lisääminen ei ole niin yksinkertaista, kuin

osallistumisen lisääminen, sillä osallisuus liittyy koko koulun kasvatustilafilosofiaan. Lisäksi osallisuus on kytköksissä koulun toimintakulttuuriin ja sitä ympäröivään alueeseen. Osallisuuden rakenteiden risteyskohdassa toimiminen vaatii koulun johdolta toimintaympäristön muovaamista rajoittavien tekijöiden tuntemista (ks. kuvio 4).

Kansallisella tasolla koulusegregaatioon vaikutetaan pääsääntöisesti epäsuorasti alueellista segregatiota ehkäisevillä toimilla, kuten sosiaalisella sekoittamisella, kohdennetulla aluekehittämisellä ja hajauttamispolitiikalla. Kaupungeilla on myös suoria keinoja koulusegregaation torjumiseen, joista tunnetuin on tarveperusteinen resursointi. Tarveperusteisella resursoinnilla saatu TP-raha käytetään kuitenkin usein perusrahoituksen puutteellisuuden jättämien aukkojen täyttämiseen, jolla tarkoitetaan yleensä uuden henkilökunnan palkkaamista. On tärkeä huomioida, että ratkaisukeinot nojaavat usein eri toimijoiden, kuten koulujen, naapurustojen, kaupungin ja valtion yhteistyöhön, eivätkä keinot ole täysin joko koulun tai kaupungin yksin toteutettavissa. Näistä hyvänä esimerkkinä toimii kaupunkien toteuttama hanketyö.

Ratkaisukeinoilla on havaittu myönteistä vaikutusta pääkaupunkiseudun kouluissa, mutta lopullisen ratkaisun löytäminen koulusegregaatioon voi segregatian kehämäisyyden takia olla jopa mahdotonta. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteikö uusien keinojen keksiminen tai olemassa olevien keinojen kehittäminen olisi kannattavaa, sillä kaikki niistä ovat osaltaan parantamassa koulutuksellisen tasa-arvon toteutumista.

Koulusegregaatio on lähiaikoina noussut median huomioon, ja siitä tehty tutkimus on kasvanut huomattavasti viimeisen kymmenen vuoden aikana. Tämä ei ole yllättävää, sillä koulusegregaatio on ilmiö, joka uhkaa suomalaista opetusjärjestelmää ja koulutuksellista tasa-arvoa. Aiheen ajankohtaisuuden ja merkittävyyden takia koulusegregaatioon liittyvälle tutkimukselle on ehdottomasti kysyntää. Tutkielmani jälkeen voisin tutkia tarkemmin esimerkiksi osallisuuden ja koulusegregaation yhteyttä sekä koulujen roolia aluekehittämisessä ja alueellisena toimijana.

Lähteet

- Bernelius, V. (2013). *Eriytyvät kaupunkikoulut*. [väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-272-530-1>
- Bernelius, V. & Vaattovaara, M. (2016). *Choice and segregation in the 'most egalitarian' schools: Cumulative decline in urban schools and neighbourhoods of Helsinki, Finland*. *Urban Studies*, 53(15), 3155–3171. <https://doi-org.proxy.uwasa.fi/10.1177/0042098015621441>
- Bernelius, V., Huilla, H. & Ramos Lobato, I. (2021). 'Notorious Schools' in 'Notorious Places'? Exploring the Connectedness of Urban and Educational Segregation. *Social Inclusion* 9(2) 154–165. <https://doi.org/10.17645/si.v9i2.3838>
- Bernelius, V. & Huilla, H. (2021). *Koulutuksellinen tasa-arvo, alueellinen ja sosiaalinen eriytyminen ja myönteisen erityiskohtelun mahdollisuudet*. Valtioneuvosto.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-761-4>
- Bernelius, V. (2024). *Koulutuksen maantiede: Oppimistulokset ja kaupunkikehitys*. Teoksessa Kosunen, S., Juvonen, S., Huilla, H. & Peltola, M. (2024). *Koulu ja eriarvoisuus* (s. 46–63). Gaudeamus Oy.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.
- Boterman, W., Musterd, S., Pacchi, C., & Ranci, C. (2019). *School segregation in contemporary cities: Socio-spatial dynamics, institutional context and urban outcomes*. *Urban Studies*, 56(15), 3055–3073. <https://doi-org.proxy.uwasa.fi/10.1177/0042098019868377>
- Bunar, N. (2011). *Multicultural Urban Schools in Sweden and Their Communities: Social Predicaments, the Power of Stigma, and Relational Dilemmas*. *Urban education*, 46(2), 141–164. <https://doi-org.proxy.uwasa.fi/10.1177/0042085910377429>
- Eerola, E. & Saarimaa, T. (2019). *Asuinalueiden segregaatio ja naapurustovaikutukset*. *Kansantaloudellinen aikakauskirja*, 115(2), 238–253.
<https://www.doria.fi/handle/10024/171482>
- Gellin, M., Herranen, J., Junntila-Vitikka, P., Kiilakoski, T., Koskinen, S., Mäntylä, N., Niemi, R., Nivala, E., Pohjola, K., & Vesikansa, S. (2012). *Lapset ja nuoret subjekteina*

- koulutusjärjestelmässä. Teoksessa Gretschel, A., & Kiilakoski, T. (2012), *Demokratiaoppitunti: Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa* (s. 95–148). Nuorisotutkimusseura Nuorisotutkimusverkosto.
- Greaves, E. (2023). *Segregation by choice? School choice and segregation in England*. *Education Economics*, 32(1), 1–19. <https://doi.org/10.1080/09645292.2023.2181748>
- Huilla, H. & Juvonen, S. (2024). *Koulun johtaminen ja huono-osaisuus*. Teoksessa Kosunen, S., Juvonen, S., Huilla, H. & Peltola, M. (2024). *Koulu ja eriarvoisuus* (s. 192–207). Gaudeamus Oy.
- Härkönen, J. & Sirniö, O. (2020). *Educational Transitions and Educational Inequality: A Multiple Pathways Sequential Logit Model Analysis of Finnish Birth Cohorts 1960–1985*. *European Sociological Review*, 36 (5), 700–719. <https://doi.org/10.1093/esr/jcaa019>
- Ingersoll, R. M. & May, H. (2012). *The Magnitude, Destinations, and Determinants of Mathematics and Science Teacher Turnover*. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 34(4), 435–464. <https://doi.org/10.3102/0162373712454326>
- Inkinen, A. (2023). *Koulusegregaation vähentämiseen tähtäävän hanketyön keskeiset tulokset ja parhaat käytännöt 2022–2023*. Valtioneuvosto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-957-8>
- Izadi, R., Bernelius, V., Nokso-Koivisto, O. & Sarvimäki, M. (2022). *Rekisteriaineistojen hyödyntäminen peruskoulujen tarveperusteisessa resurssoinnissa*. Aalto-yliopiston julkaisusarja. Kauppakorkeakoulu 2/2022. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-64-0904-7>
- Karhula, A., McMullin, P., Sutela, E., Ala-Mantila, S., & Ruonavaara, H. (2020). *Rural-urban migration pathways and residential segregation in the Helsinki region*. *Finnish Yearbook of Population Research*, 55, 1–24. <https://doi.org/10.23979/fypr.96011>
- Kataja, E., Partio, L., Ranta, R., Setälä, A. & Tarkka, K. (2018). *Osallisuutta, osallistumista vai osallistamista? Käsiteviidakosta kohti selkeyttä*. Teoksessa Rautiainen, M., Moisio, O. & Männistö, P. (2018). *Kohti parempaa demokratiaa: Euroopan*

neuvoston demokratiakulttuurin kompetenssit kasvatuksessa ja opetuksessa (s. 44–54). Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.

Kosunen, S., Bernelius, V., Seppänen, P. & Porkka, M. (2020). *School Choice to Lower Secondary Schools and Mechanisms of Segregation in Urban Finland*. Urban Education. <https://doi-org.proxy.uwasa.fi/10.1177/0042085916666933>

Kosunen, S., Peltola, M. Juvonen, S. & Huilla, H. (2024). *Johdanto: Eriytyminen ja eriarvoisuus koulussa*. Teoksessa Kosunen, S., Juvonen, S., Huilla, H. & Peltola, M. (2024). *Koulu ja eriarvoisuus* (s. 7–24). Gaudeamus Oy.

Kosunen, S. & Bernelius, V. (2024). *Segregaatio kehillä*. Teoksessa Kosunen, S., Juvonen, S., Huilla, H. & Peltola, M. (2024). *Koulu ja eriarvoisuus* (s. 27–45). Gaudeamus Oy.

Kosunen, S., Saari, J., Huilla, H. & Heinonen, N. (2024). *Uupuvat opettajat: Rekrytointivaikeudet ja opettajasegregaatio Suomessa*. Yhteiskuntapolitiikka. 89(3), 255–267. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2024061250886>

Kosunen, T. (2021). *Kohti saavutettavampaa korkeakoulutusta ja korkeakoulua*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-838-0>

Körkkö, H. (2024, 19. elokuuta). Suomessa pelätty koulujen kehitys on Ruotsissa arkipäivää – Segregaatio näkyy jo esikouluissa. *Helsingin Sanomat*. Noudettu 29.5. osoitteesta <https://www.hs.fi/alueet/art-2000010611690.html>

Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 609/1986. Finlex. Noudettu 8.4. osoitteesta [https://finlex.fi/fi/lainsaadanto/1986/609 - sec_1v20141329_heading](https://finlex.fi/fi/lainsaadanto/1986/609-sec_1v20141329_heading)

Luoma, T. (2024). *Oppilaiden osallisuus ja osallistuminen yläkoulussa*. Teoksessa Kosunen, S., Juvonen, S., Huilla, H. & Peltola, M. (2024). *Koulu ja eriarvoisuus* (s. 151–171). Gaudeamus Oy.

Luoma, T. & Peltola, M. (2024). *Pupils' right to inclusion in an urban Finnish lower secondary school: a Bernsteinian analysis of pupils' social relations*. British Journal of Sociology of Education. <https://doi-org.proxy.uwasa.fi/10.1080/01425692.2024.2357127>

Löfström, J., Malama, M., Mattila, P., Sinisalo, L., Elo, S. & Kivinen, K. (2018). *Tärkeintä on koettu osallisuus. Se syntyy, kun oma tarina rakentaa koulun yhteistä kertomusta*.

- Teoksessa Rautiainen, M., Moisio, O. & Männistö, P. (2018). *Kohti parempaa demokratiaa: Euroopan neuvoston demokratiakulttuurin kompetenssit kasvatuksessa ja opetuksessa* (s. 55–61). Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Lötjönen, K. (2024). *Meritokratia reiluna epätasa-arvona – Nuorten käsityksiä mahdollisuuksien tasa-arvosta ja toimijuuden mahdollisuuksista*. *Sociologia*, 61, (1), 25–43. Noudettu 7.4. osoitteesta <https://journal.fi/sociologia/article/view/143927>
- Massey, D. S., & Denton, N. A. (1988). The Dimensions of Residential Segregation. *Social Forces*, 67(2), 281–315. <https://doi.org/10.2307/2579183>
- Musset, P. (2012). *School Choice and Equity: Current Policies in OECD Countries and a Literature Review*. OECD education working papers, no. 66. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5k9fq23507vc-en>
- Naumanen, P. & Silvennoinen, H. (2010). *Koulutus, yhteiskuntaluokat ja eriarvoisuus*. Teoksessa Erola, J. (2010). *Luokaton Suomi? Yhteiskuntaluokat 2000-luvun Suomessa* (s. 67–88). Gaudeamus Oy.
- Perusopetuslaki 628/1998*. Finlex. Noudettu 4.6. osoitteesta https://finlex.fi/fi/lainsaadanto/1998/628#chp_1_heading
- Peach, C. (1996). *Good segregation, bad segregation*. *Planning Perspectives*, 11(4), 379–398. <https://doi.org/10.1080/026654396364817>
- Pirttinen, S. (2007). *Oppilaiden osallisuus ja vaikuttamismahdollisuudet*.
- Puustinen, S. & Hirvonen, J. (2016). *Alueellinen segregaatio ja väestörakenteen muutokset*. Teoksessa Puustinen, S., Mäntysalo, R. & Karppi, I (toim.). *Strateginen eheyttäminen kaupunkiseuduilla: Näkökulmia kestävän maankäytön ja talouden kysymyksiin* (s. 87–106). Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminta.
- Ramos Lobato, I. & Bernelius, V. (2023). *Divided Cities–Divided Schools? School Segregation and the Role of Needs-Based Allocation in Finland*. Teoksessa Thrupp, M., Seppänen, P., Kauko, J. & Kosunen, S. (toim.). *Finland’s Famous Education System*. Springer, Sinfapore. https://doi.org/10.1007/978-981-19-8241-5_14

- Räsänen, K., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Soini, T. & Väisänen, P. (2020). *Why leave the teaching profession? A longitudinal approach to the prevalence and persistence of teacher turnover intentions*. *Social Psychology of Education*. 23, 837–859. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09567-x>
- Saikkonen, P., Hannikoinen, K., Kauppinen, T., Rasinkangas, J. & Vaalavuo, M. (2018). *Sosiaalinen kestävyys: asuminen, segregatio ja tuloerot kolmella kaupunkiseudulla*. THL. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-343-084-6>
- Salminen, J., Lehtonen, P., Rikala, S., Kuusisto, A., Luoma-Halkola, H., Puumala, E., Sointu, L., Wallin, A. & Häikiö, L. (2021). *Osallisuuden kehät: Näkökulmia hyvinvoinnin muotoutumiseen*. *Focus Localis*. 49(3), 80–98.
- Siisiäinen, M. (2010). *Osallistumisen ongelma*. Kansalaisyhteiskunta, 1(1), 8–40. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-201610284495>
- Säävälä, M. (2024). *Kaupunkialueiden ja koulujen eriytyminen haastaa kotoutumista*. Työ- ja elinkeinoministeriö. Noudettu 11.4. osoitteesta <https://tem.fi/-/politiikkakatsaus-alueellisesta-eriytymisesta-ja-kotoutumisesta-julkaistu>
- Vaattovaara, M., Joutsiniemi, A., Kortteinen, M., Stjernberg, M. & Kempainen T. (2018). *Experience of a Preventive Experiment: Spatial Social Mixing in Post-World War II Housing Estates in Helsinki, Finland*. Teoksessa Baldwin Hess, D., Tammaru, T. & van Ham, M. *Housing Estates in Europe: Poverty, Ethnic Segregation and Policy Challenges*. (s. 215–240). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-92813-5_10
- Vilkka, K. (2011). *Yhteinen kaupunki, eriytyvät kaupunginosat? kantaväestön ja maahanmuuttajataustaisten asukkaiden alueellinen eriytyminen ja muuttoliike pääkaupunkiseudulla*. [väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-272-096-2>
- Vilka, H. (2023). *Kirjallisuuskatsaus metodina, opinnäytetyön osana ja tekstilajina*. Art House.
- Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014*. Finlex. Noudettu 9.4. osoitteesta <https://finlex.fi/fi/lainsaadanto/2014/1325>