



**FERA**  
SUOMEN KASVATUSTETEELLINEN SEURA RY

Toimittaneet  
Heikki Silvennoinen  
Mira Kalalahti  
Janne Varjo

# Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset

Kasvatustieteellisen tutkimuksen vuosikirja Vol I

Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset

Heikki Silvennoinen, Mira Kalalahti & Janne Varjo (toim.)

# Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset

Kasvatussosiologian vuosikirja 1



Suomen kasvatustieteellinen seura  
Kasvatusalan tutkimuksia 73

# Kasvatusalan tutkimuksia

Julkaisija: Suomen kasvatustieteellinen seura

Toimituskunta: Jouni Välijärvi (pj.), professori, Jyväskylän yliopisto  
Joel Kivirauma, professori, Turun yliopisto  
Liisa Tainio, professori, Helsingin yliopisto  
Tiina Jakobsson (siht.), tutkimusamanuessi,  
Jyväskylän yliopisto



Myynti: [shop.kasvatus.net](http://shop.kasvatus.net)  
Koulutuksen tutkimuslaitoksen asiakaspalvelu  
PL 35, 40014 Jyväskylän yliopisto  
Puh. 040 805 4276  
Sähköposti: [ktil-asiakaspalvelu@jyu.fi](mailto:ktil-asiakaspalvelu@jyu.fi)

© Kirjoittajat ja Suomen kasvatustieteellinen seura ry.

Kansi: Martti Minkkinen  
Taitto: Taittopalvelu Yliveto Oy

ISBN 978-952-5401-75-2 (painettu)  
978-952-5401-94-3 (PDF)  
ISSN 1458-1094  
ISSN 2489-768X (e-julkaisu)

Permanent link to this publication: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-5401-94-3>

Jyväskylän yliopistopaino  
Jyväskylä 2016

# Sisällysluettelo

Esipuhe .....	7
I Johdanto	
<i>Heikki Silvennoinen, Mira Kalalahti &amp; Janne Varjo</i>	
1. Globalisaatio, markkinaliberalismi ja koulutuspolitiikan muutos .....	11
II Koulumarkkinat ja eriytyminen	
<i>Mira Kalalahti &amp; Janne Varjo</i>	
2. Lähikoulupolut ja painotetut valinnat.....	37
<i>Janne Varjo, Mira Kalalahti &amp; Lisbeth Lundahl</i>	
3. Kouluvalinnan yhteiskunnallisen hinnan tunnistaminen ja kontrolli Suomessa ja Ruotsissa .....	69
<i>Tommi Wallenius</i>	
4. Oppimistulosten kansallisen arvioinnin historiallinen institutionaalistuminen Suomessa ja Ruotsissa.....	99
III Toiseus ja eriarvoisuuden kokemus	
<i>Joel Kivirauma</i>	
5. Vammaisuus ja identiteetti. Vammaisten oppilaiden koulukokemuksia 1930-luvulta 2000-luvulle.....	135

<i>Sini Kuusela</i>	
6. Työläisperheistä yliopistoon.....	155
<i>Jatta Herranen &amp; Anne-Mari Souto</i>	
7. Vapaus valita toisin? Ammatillinen koulutus koulutus- myönteisten nuorten kunnianhimoisena valintana.....	195
<b>IV Koulutuspolitiikan tasa-arvon tulkinnat</b>	
<i>Heli Ketovuori &amp; Päivi Pihlaja</i>	
8. Inklusiivinen koulutuspolitiikka erityispedagogisin silmin .....	229
<i>Nina Haltia</i>	
9. Avoin yliopisto ja tasa-arvon muuttuvat tulkinnat.....	265
<b>V Yksityinen koulutuspolitiikka ja tasa-arvo</b>	
<i>Maija Salokangas &amp; Jaakko Kauko</i>	
10. Yksityiset toimijat Englannin julkisten koulujen hallinnossa: kuka kantaa vastuun? .....	295
<i>Heikki Silvennoinen &amp; Matti Lindberg</i>	
11. Työelämän koulutuksen jakautuminen ja tasa-arvo .....	321
<b>VI Yhteenveto</b>	
<i>Janne Varjo, Mira Kalalahti &amp; Heikki Silvennoinen</i>	
12. Koulutuspolitiikka ja tasa-arvokehityksen suunta: yhteenvetoa ja johtopäätöksiä.....	351
Kirjoittajat.....	367

# Esipuhe

Koulutuskysymysten ymmärtäminen edellyttää yhteiskuntatieteellistä ymmärrystä, kun koulutus kytkeytyy yhä tiiviimmin talouteen, elinkeino- ja työvoimapolitiikkaan sekä väestöjen ja osaamisen hallintaan. Kasvatus- ja koulutussosiologinen tutkimus on Suomessa vahvistunut 1980-luvulta lähtien merkittävästi. Kasvatustieteelliseen ymmärrykseen on tilausta, joskin koulutuspolitiikkaa tehdään paljon tutkimustuloksista piittaamatta, mikä sekin on sosiologisesti kiinnostava ja yhteiskuntatieteellistä analyysia kaipaava asia! Sosiologisen koulutustutkimuksen vahvistuminen näkyy hyvin kotimaisten tieteellisten konferenssien esitelmätarjonnassa. Suomessa järjestetään vuosittain useita tieteellisiä konferensseja, joissa kasvatustieteen, historian, politiikantutkimuksen ja yhteiskuntatieteen kentillä työskentelevät tutkijat kokoontuvat esittelemään meneillään olevia tutkimuksia ja uusia tuloksia. Suomen kasvatustieteellisen seuran vuodesta 1979 alkaen järjestämille *Kasvatustieteen päiville* osallistuu vuosittain viitisensataa tutkijaa ja alan tutkimuksesta kiinnostunutta. Suomalaisen sosiologian klassikon Edvard Westermarckin oppilaiden vuonna 1940 perustaman Westermarck-seuran *Sosiologipäivät* kokoavat samoin viitisensataa osallistujaa vuosittain. Vetämämme kasvatustieteellisen ja koulutuspolitiikan työryhmä kokoontuu sekä Kasvatustieteen päivillä että Sosiologipäivillä, joissa kummassakin pidetään

10–20 esitelmää. Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura ATS on vuodesta 1989 alkaen järjestänyt joka toinen vuosi vastaavan tapahtuman, *Aikuiskasvatuksen tutkijatapaamisen*, jonka monissa esitelmissä aikuiskasvatusta ja -koulutusta tarkastellaan niin koulutuspolitiikan tutkimuksen kuin sosiologiankin näkökulmasta. Nyttämmin myös Ammatillisen koulutuksen tutkimusseura, OTTU ry, on ottanut järjestääkseen vuosittain *AMK- ja ammatillisen koulutuksen tutkimuspäivät*.

Kasvatustieteen päivien yhteydessä kokoontuu kasvatussosiologian SIG-ryhmä keskustelemaan kasvatussosiologisen tutkimuksen ja koulutuksen ajankohtaisista kysymyksistä sekä pohtimaan alan tutkimuksen ja julkaisutoiminnan edistämistä. Ajatus kasvatussosiologian vuosikirjasta syntyi kasvatussosiologian SIG-ryhmässä vuonna 2013. Joka toinen vuosi ilmestyvä vuosikirja tarjoaa julkaisufoorumin muun muassa niille tutkijoille, jotka haluavat työstää konferenssipaperinsa tieteelliseksi artikkeliksi. Kirjoituskutsu lähtee myös muille alan tutkijoille, jotta tieteellisesti korkeatasoinen kirja voidaan kulloinkin koota jonkin kokoavan teeman ympärille. Ensimmäisen vuosikirjan teema, koulutuksen tasearvo, on kasvatussosiologian ja koulutuspolitiikan ydinaluetta, mutta juuri nyt myös erityisen ajankohtainen. Vuosikirja käy läpi normaalin referee-menettelyn.

Vuosikirjan julkaisemiselle saadusta tuesta kiitämme Suomen kasvatustieteellistä seuraa, Helsingin yliopiston käyttäytymistieteiden laitosta ja opettajankoulutuslaitosta sekä Turun yliopiston kasvatustieteiden laitosta. Kiitämme erityisesti myös kirjoittajia ja toivomme nyt käsillä olevan ensimmäisen kasvatussosiologian vuosikirjan innostavan tutkijoita tarjoamaan artikkeleita seuraaviin vuosikirjoihin.

Vuosikirjan toimittajat

**Heikki Silvennoinen, Mira Kalalahti ja Janne Varjo**

Helsingissä ja Turussa perjantaina 30. syyskuuta 2016



I

Johdanto

A decorative graphic element consisting of a thick, white, wavy line that curves across the page from the left side towards the right, positioned below the title.



# 1. Globalisaatio, markkinaliberalismi ja koulutuspolitiikan muutos

2000-luvulla koulutuksesta – koulutuksen roolista yhteiskunnassa, koulutuspalvelujen järjestämisestä, koulutuskustannusten jakautumisesta ja koulutuksen hyödyistä – ajatellaan aika lailla eri tavoin kuin sodanjälkeisten vuosikymmenten Euroopassa. Kysymys ei ole vain koulutusta koskevan ajattelutavan muutoksesta, vaan yleisemmästä valtion roolia ja julkisten palvelujen järjestämistä koskevan ajattelutavan muutoksesta. Yleistyvä käsitys julkisen sektorin liian suurista kustannuksista ja valtion ja kuntien palvelujen tehottomuudesta koskee myös koulutuksen järjestämistä. Yhtäaikaisesti käsitys tasa-arvosta ja sen suhteesta muihin yhteiskuntapoliittisiin ihanteisiin muuttuu.

Teollistuneita länsimaita koskeva yleinen trendi erityisesti toisen maailmansodan jälkeen on ollut se, että sosiaalisen taustan vaikutus elämänuran ja koulutussaavutusten määrääjänä heikentyy. Koulutuksen lisääntynyt tarjonta poistaa sosiaalisen liikkuvuuden esteitä, ja yhteiskuntaluokkien välinen koulutuksellinen tasa-arvo lisääntyy. Sukupuolen ja sosiaalisen taustan vaikutus yksilön elämänuraan ja saavuttamaan luokka-asemaan ei kuitenkaan ole kokonaan kadonnut edes tasa-arvoisuudestaan tunnetuissa maissa.

Yhteiskuntaluokkien välisten koulutuserojen kehitys ei enää välttämättä kulje kaikkialla yksinomaan tasa-arvon suuntaan. Yhteiskuntatieteellisen koulutustutkimuksen yhtenä kestävimpänä tutkimusaiheena koulutuksen tasa-arvo ja koulutuksen tasa-arvoistavat vaikutukset ovat 2000-luvulla entisestään ajankohtaistuneet monien, uudenlaistenkin, eriarvoisuuden muotojen seurauksena. Monet indikaattorit osoittavat yhteiskuntaluokkien välisten erojen kasvaneen jo 1990-luvulta alkaen. (Naumanen & Silvennoinen 2010.) Luokkaerojen kasvulla on oletettavasti seurauksia myös koulutukselliseen tasa-arvoon.

Toisaalta, kuten esimerkiksi Guillermo Montt (2011) huomauttaa, epätasa-arvoisten koulutussaavutusten tuottaminen on rakentunut sisään kaikkiin koulutusjärjestelmiin. Täydellisen tasa-arvon saavuttaminen koulutuksen keinoin on epätodennäköistä siitä huolimatta, että historiallisesti tarkastellen monenlaiset sosiaaliseen taustaan liittyvät epätasa-arvoisuudet koskien koulutusmahdollisuuksia, koulutukseen pääsyä ja koulutuksen laatua ovat vähentyneet. Monttin (2011, 50) mukaan aiheellinen kysymys ei olekaan koulutuksellisen epätasa-arvon olemassaolo sinänsä vaan se, kuinka paljon koulutusjärjestelmät epätasa-arvoisuutta kulloinkin tuottavat.

Käsillä olevassa kokoomateoksessa käsitellään koulutusjärjestelmää osana laajempaa yhteiskunnallista kehitystä ja koulutusmahdollisuuksien tasa-arvoa. Koulutusjärjestelmään kohdistuvat muutospaineet ilmentävät ja muuttavat kulloinkin vallitsevia käsitteitä siitä, miten kaikille kansalaisille tuotetaan tasapuoliset ja oikeudenmukaiset mahdollisuudet kouluttautua ja saavuttaa koulutustaan ja kykyjään vastaava yhteiskunnallinen asema. Kysymys ei kuitenkaan ole vain yksittäisten kansalaisten tai yhteiskuntaluokkien tasavertaisista mahdollisuuksista, vaan koko yhteiskunnan integraatiosta ja luottamuksen tasosta.

Tässä johdantoluvussa taustoitamme koulutuksen tasa-arvon tematiikkaa hahmottelemalla yhteiskunnan ja yhteiskuntapolitiikan muutoksia viime vuosikymmenien ajalta. Niin koulutuksen kuin tasa-arvoajattelun muutokset on aiheellista nähdä osana yhteiskunnallista ja globaalia kehitystä.

## Yhteiskuntapolitiikan suunnanmuutos

Useimmissa teollistuneissa maissa totuttiin toisen maailmansodan jälkeisenä aikana siihen, että tasa-arvo edistyi yhdessä aineellisen vaurastumisen kanssa: kun talous kasvoi, myös aineellisia hyvinvointiresursseja jaettiin verraten tasaisesti väestön keskuudessa. Kasvavilla verotuotoilla valtio ja kunnat kehittivät hyvinvointipalvelujaan varsinkin sosiaali- ja terveydenhuollon sekä koulutuksen sektoreilla. Tilanne alkoi muuttua, kun monien maiden hallitukset ryhtyivät 1970- ja 1980-luvuilla toteuttamaan julkisten hyvinvointipalvelujen supistamiseen ja markkinamekanismien vahvistamiseen tähtäävää politiikkaa.

Giuliano Bonoli, Vic George ja Peter Taylor-Gooby (2000) esittävät neljä selitystä hyvinvointivaltion supistamiselle:

- (1) Talouden globalistumisen oloissa kalliimman kustannustason maat joutuvat konvergoitumaan halvempien ja suppeimpien julkisten hyvinvointipalveluiden maiden suuntaan.
- (2) ”Kansallinen omatunto” rapautuu, kun kohtuullisesti omillaan pärjäävä keskiluokka välittää aiempaa vähemmän yhteisvastuusta eikä tunne solidaarisuutta huono-osaisia kohtaan.
- (3) Uusliberalistiset talous- ja yhteiskuntapolitiittiset näkemykset yleistyvät yleisesti hyväksytyksi ”totuudeksi”, jonka mukaan hyvässä yhteiskunnassa valtion tehtävät minimoidaan ja markkinoiden toiminta-alue maksimoidaan.
- (4) Sosiaalisten tarpeiden ja julkisten rahoitusmahdollisuuksien välisen eron nähdään kasvavan niin suureksi, että palvelujärjestelmien karsiminen koetaan välttämättömäksi. (Julkunen 2001, 11–12.)

Uusliberalismin – tai markkinaliberalismin, kuten jotkut (esim. Kosonen 2009) politiikkaa mieluummin kutsuvat – olennaisimmat ainekset ovat sääntelystä vapaat markkinat ja vapaakauppa sekä hyödykkeistämisen ja markkinamekanismien ulottaminen uusille, esimerkiksi koulutuksen kaltaisille elämänalueille. Yhä suurempi osa inhimillisestä toiminnasta on saatettava yksityisen omistamisen piiriin ja kauppatavaraksi, jonka hinta määräytyy markkinoilla

kysynnän ja tarjonnan mukaan ilman valtion subventioita tai muita julkisen vallan väliintuloja. Julkisissa palveluissa politiikka konkretisoituu palvelujen yksityistämisenä ja ulkoistamisena sekä markkinamekanismien tuomisena julkisorganisaatioiden sisään. Markkinaliberalismin oppeja noudatteleva uusi julkisjohtaminen hierarkisine linjaorganisaatioineen ja vahvoine johtajineen korvaa aiemmat demokratiaan perustuneet päätöksenteon ja hallinnan muodot. (Patomäki 2007.)

Markkinaliberalistinen politiikka on omaksuttu koulutussektorilla eri maissa hieman eri vaiheissa ja erilaisin kansallisin variaatioin, mutta muutokset noudattavat samaa mallia. Stephen Ball (2004, 7–8) korostaa muutosten vääjäämättömyyttä ja kokonaisvaltaisuutta:

Koulutuspolitiikkaa ei ole enää mahdollista tarkastella pelkästään kansallisvaltion näkökulmasta, sillä koulutuksessa on kyse sekä alueellisesta että globaalista politiikasta ja yhä enenevässä määrin myös kansainvälisestä liiketoiminnasta. Koulutus on monessa mielessä liiketoimintamahdollisuus. Voimme kyllä puhua vähäisemmästä tai suuremmasta samankaltaisuudesta, varhaisemmasta tai myöhäisemmästä kehitysvaiheesta, vaihtelusta ja välittymisestä, mutta emme täysin erilaisesta tai poikkeavasta.

Keskeinen syy globaaliin markkinaliberalistiseen hallitsemistapaan on ollut talouksien siirtyminen 1970-luvun alusta lähtien hidastuvan kasvun aikaan. David Harvey (2008) paikantaa muutoksen taustalla luokkakohtaiset intressit:

Lähes kaikissa maissa sodanjälkeisen vakauden ehtona oli ollut se, että ylimpien luokkien taloudellista valtaa rajoitettiin ja työväestö sai entistä suuremman siivun taloudellisesta hyödystä. Mutta kun kasvu romahti 1970-luvulla, yläluokan oli ryhdyttävä päättäväisiin toimiin, mikäli se aikoi suojautua poliittiselta ja taloudelliselta perikadolta.

Toisin sanoen uusliberalistiset uudistukset konkretisoivat yläluokan pyrkimystä palauttaa entistä taloudellista ja poliittista valtaansa. Harveyn mukaan uusliberalistisen politiikan iso linja on

ollut varallisuuden uusjako ja taloudellisen eliitin etuoikeuksien vahvistaminen. Lisääntyviä valinnanmahdollisuuksia ja vapautta korostavan uusliberalistisen retoriikan takana vaikuttavat ennen kaikkea liike-elämän, monikansallisten yritysten ja rahoittajien intressit.

Muun muassa Michel Foucault'n (2008), David Harvey'n (2008) sekä Peter Millerin ja Nikolas Rosen (2010) analyyseihin nojaten Arttu Saarinen, Suvi Salmenniemi ja Harri Keränen (2014) kiteyttävät uusliberaalille rationaliteetille ominaisimmat ainekset neljään kohtaan:

- (1) Aiemman valtiokeskeisen suunnittelun sijaan markkinat nähdään parhaana tapana säädellä inhimillisen toiminnan eri osaluoteita, ja markkinalogiikkaa sovelletaan mitä erilaisimpien politiikan sektoreiden sääntelemiseen.
- (2) Valtion rooli ja tehtävät määritellään uudelleen: koko yhteiskunnan halutaan toimivan kilpailulogiikan pohjalta, ja valtion roolina on ensi sijassa valvoa taloudellisen kilpailun pelisääntöjen noudattamista. Valtiokeskeisyyden purkautuessa hallinta hajaantuu ja monipaikkaistuu, ja sitä harjoitetaan yhä enemmän erilaisten yhteisöjen, kuten kolmannen sektorin ja kansalaisyhteiskunnan kautta.
- (3) Yksilön valintojen ja vapauden kautta tapahtuvassa hallinnassa yksilön subjektiviteetista tulee entistä keskeisempi hallinnan kohde. Kansalaiset nimetään rationaaliseiksi, aktiiviseiksi ja vastuulliseiksi yksilöiseiksi ja kuluttajiseiksi, jotka kaikissa toimissaan maksimoivat omaa etuaan.
- (4) Uusliberalistinen järkeily tuottaa uudenlaisen ymmärryksen hyvinvoinnista, jossa yhteiskunnallisen vastuun sijaan painotuu yksilön vastuu, julkisten palveluiden sijaan palveluiden yksityistäminen ja kaupallistuminen sekä hyvinvoinnin ymmärtäminen yksilöllisen itsensä toteuttamisen, valtautumisen ja onnellisuuden kautta.

Suomeen uusliberalistinen hallintatapa omaksuttiin 1990-luvun laman yhteydessä. Tosin jo 1970-luvun lopulta lähtien julkista sektoria oli kritisoitu muun muassa liian keskusjohtoiseksi (Saarinen

ym. 2014). Raija Julkusen (2001, 13) mukaan 1990-luvulla Suomessa pysäytettiin noin 30 vuotta kestänyt sosiaalipolitiikan laajenemisen kausi. Talouslaman vuoksi valtion tulot suorastaan romahtivat, mikä ikään kuin avasi oven hyvinvointivaltiolle vaihtoehtoisille poliittisille ajatuksille ja valtuutti politiikantekijät ankaraan yönkiristykseen. Suomessa toteutettiin kansainvälisestikin poikkeuksellisen mittava säästöohjelma. Leikkausten jälkeen ei enää palattu entiselle tasolle ja lamaa edeltäneeseen hyvinvointipolitiikkaan.

Osa poliittista ja taloudellista eliittiä tulkitsti laman seuraukseksi kohtuuttoman suureksi kasvatetusta julkisesta sektorista ja liian avokätisistä sosiaalipoliittisista tulonsiirroista. Markkinaliberalismin talusopit esitettiin lääkkeenä kriisiin. Kilpailukyvyistä tuli vähitellen hegemoninen diskurssi, johon vedoten julkisen sektorin menoleikkauksia oikeutetaan. Kun hyvinvointivaltiossa kilpailukyky määrittyi hintakilpailuna, uusliberalismissa olennaista oli valtioiden keskinäinen kilpailu kansainvälisistä investoinneista. (Saarinen ym. 2014.) Uusliberalismin ideologiassa myös yksilöiden toiminta järjestyy kilpailun logiikan mukaisesti. Koulutuksen alueella se näkyy esimerkiksi siten, että oppilaitokset kilpailevat keskenään parhaista opiskelijoista ja opettajista, ja opiskelijat kilpailevat keskenään pääsystä parhaisiin oppilaitoksiin. Näin markkinamekanismi ja keskenään kilpailevat yksilöt tulevat lopulta lisäneeiksi yritteliäisyyttä, optimoineeksi kykyjen käyttöä ja parantaneeksi koulutuksen laatua.

Koulutuksen uudelleenjärjestämisen kannalta tämä järkeilytapa edellyttää järjestelmän muuttamista niin, että se tarjoaa yksilöille mahdollisuuksia hyödyntää omaksi edukseen niin kykyjään ja taipumuksiaan kuin muitakin voimavarojaan – taloudellisia, sosiaalisia ja kulttuurisia pääomia. Järjestelmän tulisi voida tyydyttää paremmin ostovoimaisten yksilöiden halua ja valmiutta investoida omaan koulutukseensa.

Suomessa markkinamekanismien soveltaminen koulutukseen, talouselämän edustajien osallistuminen oppilaitosten päätöksentekoon ja uuden julkisjohtamisen mukainen hallintatapa näkyvät erityisesti yliopistoissa (esim. Patomäki 2005; Rinne ym. 2012;



Lindberg 2013). Perusopetuksessa markkinaistumisen vaikutukset ovat puolestaan olleet maltillisempia ja omaleimaisempia: Esimerkiksi vanhemmille Suomessa 1990-luvulla tarjottu mahdollisuus valita lapselleen koulu merkitsee käytännössä valintaa julkisten koulujen välillä. Yksityisten koulutuksen järjestäjien määrä on Suomessa vähäinen, ja yksityiskoulujen tarjoama painotettu opetus on pääasiassa luonteeltaan katsomuksellista tai vaihtoehtopedagogista.

## Kasvat erot

Heikki Patomäen (2008) mukaan tilastolliset aikasarjat viime vuosikymmenien kehityksestä eivät tue ajatusta uusliberalisoinnin tehokkuutta tai talouden kasvua lisäävästä vaikutuksesta. Vuosien 1973–1974 öljykriisin jälkeinen aika on ollut maailmantaloudessa hidastuneen kasvun kautta. Vuosikymmen toisensa jälkeen maailmantalouden kasvu on vain hidastunut hidastumistaan, vaikka markkinaliberalismin mukaisia uudistuksia on pantu toimeen kautta koko teollistuneen maailman. Patomäen mukaan pitkän aikavälin laskukausi jatkuu edelleen, ja näyttää siltä, että ”uusliberaali globalisaatioprojekti” tukahduttaa kasvupotentiaalia.

Toisaalta talouskasvu on pysynyt maakohtaisista vuotuisista notkahduksista huolimatta plussan puolella. Bruttokansantuotteen ja varallisuuden mukaan tarkasteltuna Suomi on kansantaloutena vauraampi kuin koskaan, ja suomalaisten elintaso on samaa tasoa maailman muiden rikkaiden maiden elintason kanssa. Heikon talouskasvun ja alentuneiden verotulojen ei kuitenkaan katsota riittävän entisenkaltaisen hyvinvointijärjestelmän ylläpitoon erityisesti valtion kasvavien velanhoitokulujen ja ikääntyvän väestön aiheuttamien kustannusten vuoksi. Vaikka väestö on keskimäärin vaurastunut, taloudellinen hyvinvointi jakaantuu entistä epätasaisemmin. (Karvonen, Moisio & Simpura 2009.)

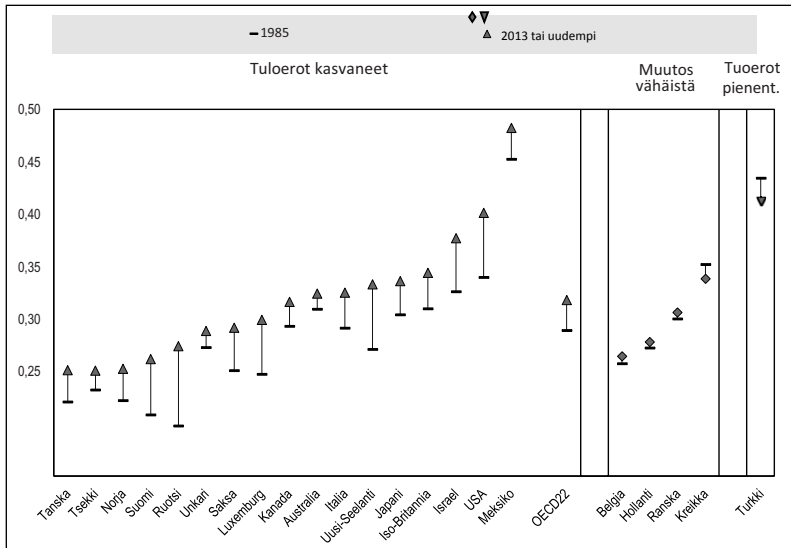
Tilastojen mukaan tuloerot ovat kasvaneet lähes kaikissa kehittyneissä teollisuusmaissa, ja kuten OECD:n raportissa *In It Together: Why Less Inequality Benefits All* todetaan, ”yltään joissakin

tapauksissa historiallisiin korkeuksiin” (OECD 2015, 20). Tuloerojen suhteellinen kasvu on ollut erityisen suurta Suomessa ja Ruotsissa, joita tarkasteltaessa on toki otettava huomioon lähtötaso: maat ovat olleet maailmalla tunnettuja tasaisesta tulonjaostaan, ja niissä tuloeroja mittaavat gini-kertoimet ovat olleet kansainvälisesti vertaillen pienimpiä (ks. kuvio 1). OECD:n raportin mukaan keskeisiä syitä tuloerojen kasvuun ovat olleet muutokset työmarkkinoilla, jotka ovat seurausta talouden globaalistumisesta, teknologian muutoksista sekä verotukseen ja etuuksiin tehdyistä muutoksista. Suurituloisten verotusta on kevennetty ja tulonsiirtoja pienituloisille leikattu (OECD 2015). Vuosina 1995–2005 tuloerot kasvoivat Suomessa huomattavasti nopeammin kuin useimmissa OECD-maissa. Tärkeimmät syyt tuloerojen kasvuun Suomessa ovat olleet osinkotulojen ja myyntivoittojen huomattavan kasvun lisäksi myös poliittiset ratkaisut, joilla on lievennetty verotuksen progressiota ja muutettu pääomatulojen verotusta. (Sauli, Salmi & Lammi-Taskula 2011; ks. Ruotsalainen 2011.)

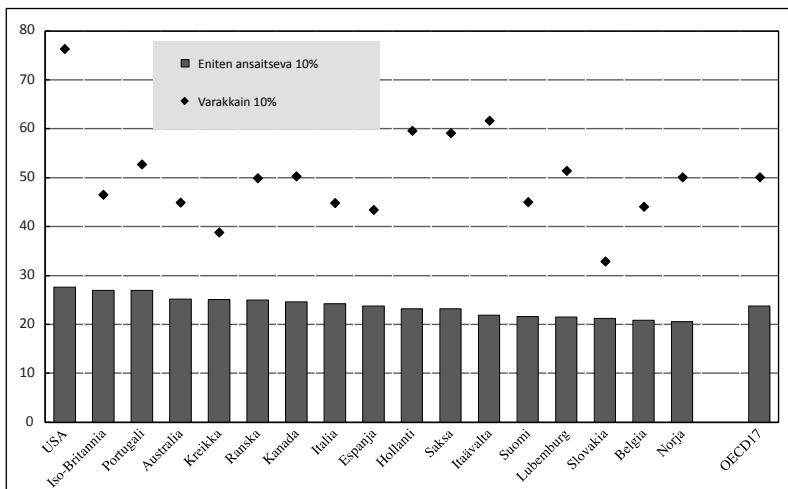
Tuloerojen ohella myös varallisuuserot ovat kasvaneet, mikä merkitsee esimerkiksi sitä, että ylin tulokymmenes omistaa yhä suuremman osan kaikesta varallisuudesta (kuvio 2). Yhdysvalloissa rikkain kymmenesosa väestöstä omistaa lähes 80 prosenttia maan varallisuudesta. Alankomaissa, Itävallassa ja Saksassa rikkaimman kymmenesosan osuus varallisuudesta on noin 60 prosenttia. Suomessa rikkaimmat omistavat varallisuudesta noin puolet.

Thomas Piketty (2014) *Capital in the Twenty-First Century* -teoksen pitkän aikavälin tarkastelun mukaan tuloerot yleisesti pienenivät vuodesta 1914 alkaen aina 1970-luvulle saakka, mutta ovat sen jälkeen kasvaneet. Rahamarkkinoiden ja pääoman liikkuvuuden vapauttamisesta on hyötynyt pieni eliitti, joka äänekkäästi pelottelee hallituksia ja muita päättäjiä verotuksen elinkeinoelämää tuhoavista seurauksista. Pääomien tuotot kasvavat palkkatuloja ja myös koko kansataloutta nopeammin. Pääomat keskittyvät, mikä on luonut uuden ”koroillaan elävän vapaamatkustajaluokan”, joka osaa ja pystyy hyödyntämään veroparatiiseja ja muita verotuksen välttelyn keinoja.

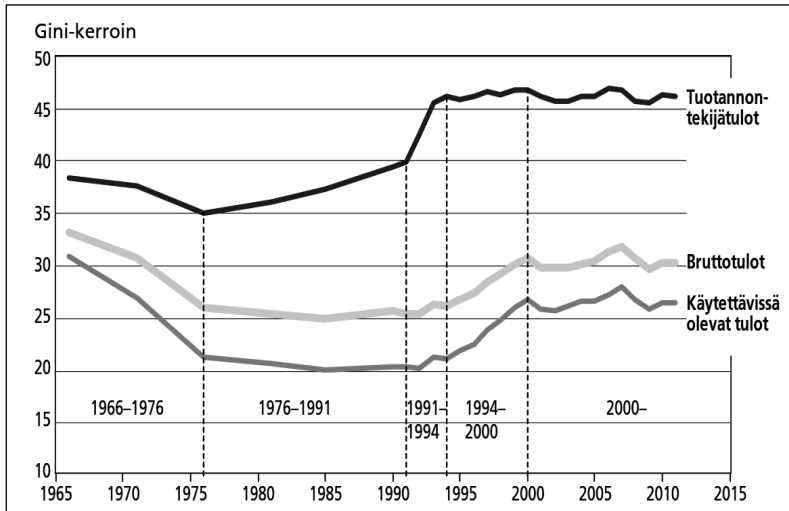
Suomessa kolmenkymmenen viime vuoden aikana toteutuneessa



**Kuvio 1.** Tuloerojen muutos OECD-maissa vuodesta 1985 vuoteen 2013, Gini-kertoimet maittain (OECD 2015; OECD Income Distribution Database (IDD) [OECD 2016a])



**Kuvio 2.** Ylimmän kymmenenneksen (10 %) osuus tuloista ja varallisuudesta vuonna 2012 OECD-maissa (OECD 2015; Wealth Distribution Database [OECD 2016b]; Income Distribution Database (IDD) [OECD 2016a])



**Kuvio 3.** Gini-kertoimet tuotannontekijätuloina, bruttotuloina ja käytettävissä olevina tuloina mitattuna Suomessa vuosina 1966–2011 (Riihelä, Sullström & Tuomala 2014, 2)

tuloerojen kehityksessä erottuu Marja Riihelän, Risto Sullströmin ja Matti Tuomalan (2014) analyysin mukaan kolme ajanjaksoa. Analysoimalla Tilastokeskuksen kotitalouskohtaisia kulutus- ja tulonjakotutkimuksen aineistoja kolmella tulomittarilla, tuotannontekijätuloilla, bruttotuloilla ja käytettävissä olevilla tuloilla, he saavat tulokseksi kuviossa 3 esitettävät kehityskulut. Kuviossa *tuotannontekijätulot* koostuvat palkka-, yrittäjä- ja pääomatuloista. Kun tuotannontekijätuloihin lisätään saadut tulonsiirrot (eli eläkkeet, työttömyyskorvaukset ja muut sosiaaliturvaetuudet), saadaan *bruttotulot*. Kun bruttotuloista edelleen vähennetään maksetut tuloverot ja sosiaaliturvamaksut, saadaan *käytettävissä olevat tulot*.

Vuodesta 1966 vuoteen 1976 tulonjako näyttää selvästi tasoittuneen niin käytettävissä olevilla tuloilla kuin bruttotuloilla mitattuna. Seuraavana jaksone, vuodesta 1976 eteenpäin, tuloerot pysyivät lähes muuttumattomina, kunnes 1990-luvun puolivälissä tasainen trendi kääntyi jyrkkään nousuun. Tuotannontekijätulojen erot kasvoivat jonkin verran jo vuodesta 1976 lähtien, kunnes niissäkin

tapahtui voimakas hyppäys 1990-luvun alussa. Sen aiheutti laman seurauksena nopeasti kasvanut työttömyys (työttömien tuotannontekijätulot romahtivat palkkatulojen loputtua). (Kuvio 3.)

Tulonsiirrot ja välitön verotus tasaavat tuotannontekijätuloista syntyneitä tuloeroja kotitalouksien välillä, mutta niiden vaikutus tuloeroihin vaihtelee eri aikoina. Tulonsiirtojen sekä välittömien verojen ja sosiaaliturvamaksujen tuloja uudelleen jakavat vaikutukset voidaan arvioida, kun verrataan kuvion 3 ylimmän käyrän ja keskimmäisen käyrän erotusta. Ero on erityisen suuri vuosina 1993 ja 1994, jolloin tulonsiirrot lisäsivät voimakkaasti tulojen uudelleenjakoa. Sen sijaan 1990-luvun puolivälin jälkeen tämä vaikutus on selvästi heikentynyt. (Riihelä ym. 2014.)

Tuloerojen kasvu on merkinnyt toimeentulon tasolla sitä, että pienituloisimman väestöosan tulotaso on noussut vähiten ja tulojen kasvu on ollut sitä suurempaa, mitä korkeammalle tulotasolle siirrytään. Hannele Saulin, Minna Salmen ja Johanna Lammi-Taskulan (2011) laskelmien mukaan vuosien 1995 ja 2009 välisenä aikana väestön alimmassa tulokymmenyksessä reaalin tulotaso nousi noin 22 prosenttia ja ylimmässä kymmenyksessä 57 prosenttia. Lapsiperheiden tulot kasvoivat kaikissa tuloryhmissä vähemmän kuin kotitalouksien tulot keskimäärin.

Suurituloisimman yhden prosentin tulokehitys on ollut 1990-luvun puolivälin jälkeen aivan omaa luokkaansa. Tämä sadasosa tuloisaajista on täysin erkaantunut muista kansalaisista. Niin ikään ylimmän tulopromillen (eli suurituloisimman tuhannesosan) tulokehitys on ollut vielä aivan eri luokkaa verrattuna muiden ylimpään yhteen prosenttiin kuuluvien tulokehitykseen. Kevyen pääomatuloverotuksen seurauksena keskimääräinen vero on jopa laskenut aivan ylimmissä tuloissa tulojen kasvaessa. Suurituloisten verotus on siis ollut regressiivistä: ylimmän prosentin tuloista vuonna 2007 oli 62 prosenttia pääomatuloa, kun vuonna 1990 pääomatuloa oli vastaavasti 14 prosenttia. Tämän kehityksen taustalla on tulojen muuntaminen ansiotuloista pääomatuloksi, mikä on ollut mahdollista vain erittäin varakkaille osakeyhtiöiden omistajille. Kehitys ei ole ollut sukupuolineutraali: tuloerot ovat kasvaneet lähes kokonaan miesten keskuudessa ja kaikissa

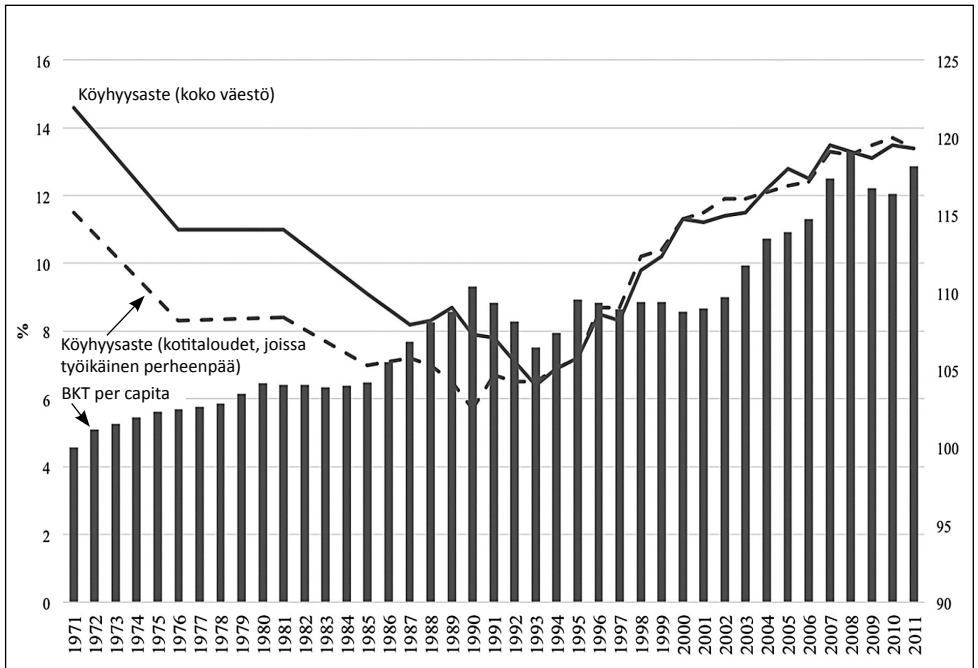
ikäryhmissä. Verojärjestelmän vauhdittama pääomatulojen kasvu on siis rikastuttanut entisestään suurituloisia miehiä. (Riihelä, Sullström & Tuomala 2010; Riihelä ym. 2014, 671.)

Taluskriisin vuoksi kasvaneeseen taloudelliseen ja sosiaaliseen eriarvoisuuteen liittyy yleensä köyhyyden lisääntyminen, mikä voi konkretisoitua kahdenlaisena muutoksena: yhtäältä köyhien elinolot ja hyvinvointi huononevat entisestään ja toisaalta köyhien määrä ja osuus väestöstä lisääntyy. Köyhyys siis voi syventyä ja laajentua. Taloustilanteen kovasti huonontuessa tapahtuu kumpaakin.

Kokonaisuudessaan köyhyys väheni Suomessa aina 1990-luvun lamaan saakka, jolloin väestön köyhyysaste painui vajaaseen seitsemään prosenttiin (Ilmakunnas 2014). Köyhyys kääntyi uudelleen kasvuun vuoden 1993 jälkeen. Lamasta toipumisen ja julkisen hyvinvointijärjestelmän karsimisen myötä köyhyysaste nousi 2010-luvulle tultaessa 1970-luvun alkuvuosien lukemiin, noin 14 prosenttiin. Köyhyysaste on siis kaksinkertaistunut kahdessa kymmenessä vuodessa. (Kuvio 4.)

Köyhyyden ja pienituloisuuden lisääntyminen vaikeuttaa koulutuksellisen tasa-arvon toteutumista erityisesti, mikäli eriarvoisuus lapsiperheiden keskuudessa kasvaa köyhyyden syventyessä ja laajentuessa. 1990-luvun lamakauden jälkeistä aikaa lasten ja lapsiperheiden kannalta arvioinneiden tutkimusten mukaan lapsiperheiden pienituloisuusaste kasvoi selvästi esimerkiksi kymmenvuotiskautena 1995–2005. Pienituloisuus yleistyi erityisesti yhden huoltajan sekä monilapsisissa perheissä. Osalle lapsiperheitä on kasautunut vaikeaa pahoinvointia. (Karvonen, Moisio & Simppu 2010.)

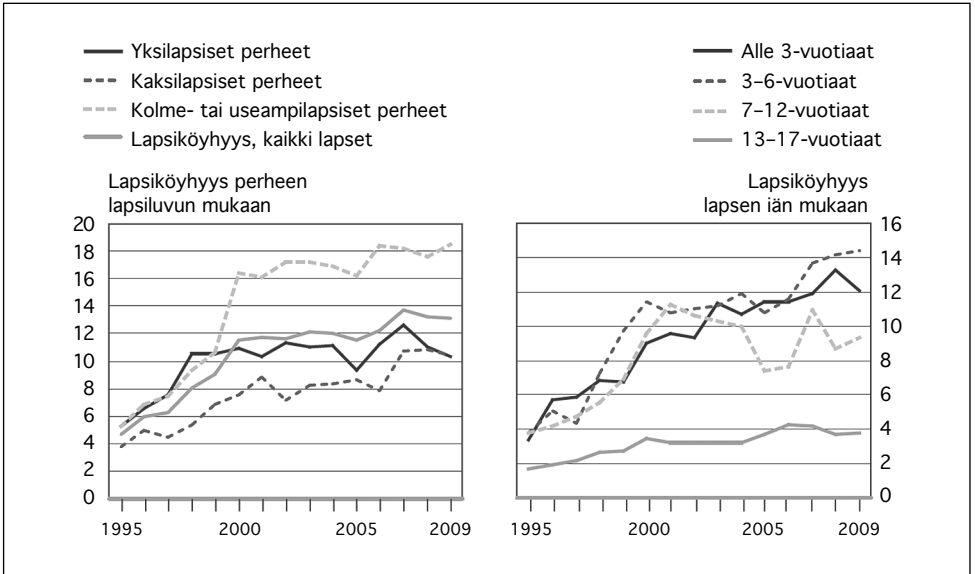
Lapsiköyhyydellä tarkoitetaan köyhiin kotitalouksiin kuuluvien alle 18-vuotiaiden lasten osuutta kaikista alle 18-vuotiaista. Tilastoissa köyhyys (so. ”suhteellinen köyhyys”) puolestaan määritellään niin sanotun köyhyysrajan avulla, jonka alapuolelle jäävät ne, joiden käytettävissä olevat tulot ovat vähemmän kuin 60 prosenttia koko väestön tulojen mediaanista. Näin laskien lapsiköyhyys väheni Suomessa 1970-luvun alusta lähtien melko tasaisesti vuoteen 1994 saakka, jolloin se lisääntyi jyrkästi ja oli



**Kuvio 4.** Bruttokansantuote (kuvion oikeanpuoleinen asteikko; indeksi, 1971 = 100) ja suhteellinen köyhyyssaste laskettuna koko väestölle ja kotitalouksille, joissa työikäinen perheenpää (vasen asteikko, %) Suomessa vuosina 1971–2011 (Ilmakunnas 2014, 39)

vuonna 2007 enimmillään noin 14 prosenttia. Tuolloin lapsiköyhyyks oli kolminkertainen verrattuna vuoteen 1990. Lasten köyhyyssaste nousi 2000-luvun vuosina koko väestön köyhyyssasteen tasolle oltuaan vielä 1990-luvulla selvästi keskimääräistä matalampi. Köyhiä lapsiperheitä oli vuonna 2009 kaikkiaan 68 800, ja köyhissä perheissä oli noin 143 000 lasta. Vertailuna mainittakoon, että köyhien lasten määrä oli vuonna 2009 suurempi kuin vuonna 1976, jolloin Suomessa oli 140 400 köyhää lasta. (Sauli ym. 2011.)

Köyhät lapsiperheet poikkeavat keskivertoperheistä myös perherakenteeltaan (kuvio 5). Köyhissä lapsiperheissä on enemmän



**Kuvio 5.** Lapsiköyhyysaste perheen lapsiluvun ja lapsen iän mukaan (%) (Sauli, Salmi & Lammi-Taskula 2011, 540)

kuin kaksi lasta selvästi useammin (lähes 50 prosentissa) kuin keskituloisissa lapsiperheissä (30 prosentissa). Kolme- tai useampilapsisten perheiden köyhyysaste on myös noussut selvästi muita nopeammin. Köyhät lapsiperheet ovat muita useammin pikkulapsiperheitä. Niissä on alle 3- ja 3–6-vuotiaita lapsia selvästi useammin kuin muissa lapsiperheissä. Kahden huoltajan ja yhden huoltajan perheiden todennäköisyys ajautua köyhyyteen on erilainen. Yksinhuoltajaperhe on kaksi–kolme kertaa todennäköisemmin köyhä kuin muut lapsiperheet, ja tulokehitys on ollut yksinhuoltajaperheissä erityisen huono. (Sauli ym. 2011; Karvonen, Moisio & Simppura 2009.)

Kuten Saulin, Salmen ja Lammi-Taskulan (2011; ks. myös Salmi, Sauli & Lammi-Taskula 2009) tutkimukset osoittavat, lapsiperheiden köyhyyteen liittyy tyypillisesti työttömyyden lisäksi



pätkätöiden, osa-aikaisuuden ja matalapalkkaisuuden yhdistelmä. Tämä työmarkkinoiden huono-osaisuus taas selittyy vanhempien matalalla koulutustasolla sekä työelämän ja työn muutoksilla. Köyhien lapsiperheiden huoltajat ovat muiden lapsiperheiden huoltajia useammin vailla peruskoulun jälkeistä tutkintoa, eikä heidän ole helppo saada työtä työttömäksi jouduttuaan. Toisaalta täysin homogeenista joukkoa köyhien lapsiperheiden huoltajat eivät ole: heistä on noin 15 prosenttia korkeakoulutettuja. Lapsiperheiden köyhyys ei siis selity yhdellä tekijällä. Tulonsiirtojen osuus köyhien lapsiperheiden käytettävissä olevista tuloista on noin kolminkertainen muihin lapsiperheisiin verrattuna. Köyhät lapsiperheet ovat siis hyvin riippuvaisia sosiaaliturvasta, ja muutokset sosiaaliturvan tasossa vaikuttavat suoraan pienituloisimmissa perheissä elävien lasten elinoloihin ja voimavaroihin. Kahden viime vuosikymmenen aikana köyhiä lapsiperheitä on koskettanut selvästi muita perheitä merkittävämmiin se, että lapsilisät, vanhempainpäivärahat ja kotihoidon tuet ovat reaaliarvoltaan huomattavasti pienentyneet.

## Universaalisuus ja uudelleenmäärittelyt

Vaikka uusliberalistinen hallinta, koulutuksen markkinaistuminen ja kasvavat yhteiskunnalliset erot ovat globaaleja ilmiöitä, ovat vastaukset koettuihin ongelmiin pitkälti kansallisia ja alueellisia. Andy Green (1999) näkee kansallisten koulutuspolitiikkojen lähentymiskehityksen analyysissä kaksi tasoa, poliittisen ja rakenteellisen. Edellä mainitulla tarkoitetaan vähittäistä poliittisten diskursioiden ja agendojen lähentymistä eri valtioissa; jälkimmäisellä puolestaan koulutuksen rakenteiden, prosessien ja tuloksien muotoutumista samanlaisiksi. Yhtäläisyydet yleisen tason puhetoissa ja tavoitteissa eivät Greenin mukaan näytä johtaneen kovin merkittävään tai systemaattiseen maiden väliseen lähentymiseen koulutuksen rakenteiden tai prosessien tasolla. Vaikka eri maiden kehityskulut laveasti ottaen osoittavatkin samaan suuntaan, eroavat valtiot toisistaan lähtökohdiltaan ja muutosvauhdiltaan. Ne vastaavat kohtaamiinsa haasteisiin omilla tavoillaan, huomioiden omat

kansalliset kontekstinsa ja historiallisen kehityksensä synnyttämät rakenteet ja arvojärjestelmät.

Koulutusjärjestelmällä on aivan erityinen asema universaalien (pohjoismaisen) hyvinvointivaltiomallin legitimaatioissa ja siihen liittyneessä korkeassa yleisessä luottamuksen tasossa. Hyvinvoinnin ja koulutuksen järjestelmät ehkäisevät jaottelua ”meihin” ja ”heihin” ja ylläpitävät yhteiskunnallista luottamusta. Jos järjestelmä on tasapuolinen ja oikeudenmukainen, tulonjako toimii kansalaisten oikeudenmukaisuuskäsityksen mukaisesti, sosiaaliset etäisyydet ovat pieniä ja julkinen sektori sekä palvelee että osallistaa kaikkia. (Ks. Kouvo 2014; Korpi 1980.) Yhteiskunnallinen luottamus legitimoii laajan julkisen sektorin, mutta säilyy yllä vain, jos järjestelmä koetaan oikeudenmukaiseksi ja sosiaaliset erot pysyvät maltillisina (Rothstein & Uslaner 2005; Hagfors & Kajanoja 2010). Universaalisuus itsessään tarkoittaa ideologiaa, jossa kaikki yhteiskuntaluokat ovat kuluttajina ja asiakkaina osallisena yhteisessä (julkisessa) järjestelmässä (ks. esim. Anttonen & Sipilä 2010; Julkunen 2001). Ehkäpä kaikkein universalistisimmaksi hyvinvointivaltion palvelujärjestelmistä on osoittautunut julkinen, yhdenmukainen ja valikoimaton peruskoulujärjestelmä.

Koulutusjärjestelmän tasa-arvon nykytila ja muutodynamiikka tulevat ymmärrettäviksi yhteiskuntapolitiikan universaalisuuden ja yhteiskunnallisen luottamuksen näkökulmista. Koulutusjärjestelmään kohdistuva dynamiikka valottuu ainakin kolmella eri kulmalla: (a) *yleisen palvelujärjestelmän universaalisuusperiaatteen*, (b) *julkisen ja yhtäläisen koulujärjestelmän legitimaation* ja (c) *koulujärjestelmää koskevien oikeudenmukaisuuskäsitysten muutoksilla*.

(a) Ajatus koulutuksesta osana yleistä julkista palvelujärjestelmää tuo koulutuspoliittisen kysymyksen oikeudenmukaisuudesta ja tasa-arvosta osaksi yhteiskuntapolitiikkaa. Yhteiskuntapolitiikassa tasa-arvon reunaehtoja tuottavat erityisesti hyvinvointivaltion legitimaatio ja politiikalle asetetut tavoitteet. Legitimaation ollessa vahva julkinen järjestelmä nähdään ensisijaisena muotona tuottaa palveluja, yhteiskunnallista vakautta ja vaurautta.

Koulutuksella on ollut ja on edelleen vahva rooli yhteiskun-

nallisen vakauden tuottamisessa. Integraatio ja inklusio ovat yksilöllisten tavoitteiden lisäksi poliittisia ulkoisvaikutuksia, joita yhtenäiskoulujärjestelmän toivotaan tuottavan. Huomionarvoista tällöin on, että positiivisiksi arvoitetut ulkoisvaikutukset koskettavat kaikkia yhteiskunnan jäseniä, ei pelkästään asianomaisia – esimerkiksi oppilaita tai heidän vanhempiaan – itseään. Koulutus ja sen vaikutukset ovatkin syvästi yhteiskunnallisia kysymyksiä. Pauli Kettusen (2015, 185) sanoin: ”Yhteiskunta ei ole vain kasvatuksen ja koulutuksen ympäristöä, vaan yhteiskunnalliset rakenteet ja muutokset läpäisevät kasvatuksen ja koulutuksen käytäntöjä.”

Vaikka koulutusjärjestelmä on edelleen pääosin julkisesti tuotettu ja periaatteiltaan vahvasti universalistinen (kuten jatkossa esitetään), *selektiivisyys* ja sitä ilmentävä ”kilpailukykydiskurssi” ovat uudelleenpainottuneet yhteiskuntapolitiikassa. Erityisesti 1980-luvulla käynnistyneet poliittiset muutokset ovat haastaneet vakavasti ”yhteiskuntapoliittisen kokonaisuuden periaatteen” tai ”koulutuksen konsensuksen”. Yhteiskunnan tasolla kilpailukykydiskurssi ilmentää uusliberalistisia poliittisia ja ideologisia painotuksia, joissa koulutusjärjestelmän kaltaisia yhteiskunnan osa-alueita tuotteistetaan yritystoiminnan käsittein ”kilpailukykypalveluksi”. (Hautamäki 1993, 204–205; Kantola 2010, 106–108; Hilpelä 2001, 139–141; Kalalahti & Varjo 2012; Kettunen 2015, 197–199.)

Tasa-arvoisuuden suhteen koulutuspoliittisissa painotuksissa liberalismiin kaksi tulkintaa – *hyvinvointivaltioliberalismi* ja *uusliberalismi* – ovat ikään kuin asettuneet uuteen suhteeseen (ks. Kalalahti & Varjo 2012). Vaikka koulutusjärjestelmän universaalit periaatteet ovat karkeasti muotoillen edelleen voimissaan, uusliberalistiset sovellukset muuttavat julkisten palvelujen legitimitettä. Julkisen palvelujärjestelmän ja yhteiskuntapolitiikan vahva koulutuspoliittinen lataus luo koulutusjärjestelmälle paineita tuottaa sekä yhteiskunnallista vakautta että kansantaloudellista kilpailukykyä. Koulutusta tarkastellaan nyt ”kilpailun keinona ja kilpailua koulutuksen keinona” (Kettunen 2015, 197). Tämä lataus tekee koulutuksellisen oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon kysymyksistä entistä vaikeammat ratkaista.

Muutosta on mahdollista hahmottaa julkisen sektorin toiminnassa tapahtuneena siirtymänä, jossa aiemmin palveluiden tarjoajana toimineesta valtiosta muotoutuu *palvelutarjonnan säätelijä* sekä *tarjottujen palveluiden arvioija*. Säätelijänä valtio luo ne olosuhteet, joissa erilaisten sisäisten markkinoiden sallitaan toimia, ja arvioijana se puolestaan arvioi näiden markkinoiden toiminnan tulokset. (Scott 1995, 80.) Seurauksena vanhasta tasa-arvoa korostavasta, erilaisiin lupamenettelyihin perustuvasta sääntelykulttuurista on siirrytty kohti entistä hajautetumpaa, yksilöllisten valintojen avulla ohjautuvaa, arvioinnin kautta todennettavaa koulutusjärjestelmää (Varjo 2007).

(b) Julkinen ja yhtäläinen – kaikille tasapuolinen ja kaikkia osallistava – koulutusjärjestelmä jakaa koulutusmahdollisuuksien tasa-arvoa, vähentää yhteiskunnallista eriarvoisuutta ja lisää yhteenkuuluvuuden tunnetta. Koulutuspolitiikkaa yhtenä hyvinvointivaltion kulmakivenä luonnehtivat *universaalisuuden* lisäksi *ilmaisuus* ja *julkisuus* (Erikson, Hansen, Ringen & Uusitalo 1987, vii-viii). Näitä tasa-arvoisen järjestelmän perusteita ei juuri ole horjuttu Suomessa, vaan koulutus järjestetään edelleen pääasiassa verovaroin, opetus on maksutonta esiopetuksesta korkeakoulututkintoihin ja koulutuksen järjestäjät ovat lähes kokonaan julkisen sektorin toimijoita.

Perustavimmassa muodossaan *mahdollisuuksien tasa-arvoa* edustaa ja edistää peruskoulujärjestelmä, joka ei valikoi oppilaitaan, tuottaa julkisesti yhtäläisen yhdeksänvuotisen koulupolun ja toteuttaa yhdenmukaista opetussuunnitelmaa (Pekkarinen, Uusitalo & Kerr 2009). Yhtenäisen peruskoulun idea ja sen kehittyminen neljännesvuosisadan ajan kiteytti tasa-arvon ihanteen sen radikaaleimmassa muodossaan, kun *konservatiiviseen*, muodollisiin mahdollisuuksiin, mutta kykyjen mukaiseen valikointiin uskovaan, sekä *liberaaliin*, koulutukseen pääsyn esteitä purkavaan tasa-arvon ajatukseen kerrostui *radikaali* kompensatorinen tasa-arvon käsitys (ks. Husen 1972; Raivola 1982; Ahonen 2003; Varjo 2007; Kalalahti & Varjo 2012). Mahdollisuuksien tasa-arvoa toteuttava peruskoulujärjestelmä on kompensoinut erilaisia lähtökohtia niin, että kaikki lapset riippumatta asuinalueestaan, sosiaalisesta taustastaan tai

sukupuolestaan ovat saaneet mahdollisuuden kouluttautua yksilölisten kykyjensä ja odotustensa mukaisesti.

Niin kauan kuin kaikki lapset käyvät samoja kouluja ja kaikki osallistuvat julkisen koulutusjärjestelmän kustannuksiin, julkisen ja yhtäläisen koulujärjestelmän legitimaatio on vahva: mahdollisuuksien tasa-arvo onkin laajentunut koulutuspoliittisesti koskettamaan kaikkia peruskoululaisia. Erilaisin positiivisen diskriminaation keinoin kaikkien lasten koulunkäyntiä on tuettu niin, että heillä on (mahdollisimman) yhtäläiset mahdollisuudet siirtyä toiselle asteelle. Inklusiiviset tavoitteet ovat läsnä erityisesti lähikouluperiaatteissa, joissa myös erityisen tuen tarpeessa olevat lapset on pyritty integroimaan lähikouluun.

Peruskoulujärjestelmän on kuitenkin esitetty alkaneen *eriytyä sisäisesti* ja muuttua selektiivisemmäksi, monimuotoistuneemmaksi ja yksilöllistyneemmäksi. Yhtenäisen peruskoulujärjestelmän sisälle on syntynyt mekanismeja, jotka rakentavat monimuotoista, esimerkiksi sukupuoleen, yhteiskuntaluokkaan, alueellisuuteen ja vähemmistöasemaan kytkeytyvää eriytymistä. (From ym. 2014.) Esimerkiksi entistä vapaammasta kouluvalinnasta on muodostunut erityisesti kaupunkimaisissa kunnissa mekanismi, joka eriyttää oppilaita yhteiskuntaluokittain jakautuneisiin ja kouluarvosanoja seuraileviin ryhmiin (Kalalahti, Silvennoinen & Varjo 2015).

Julkisen ja yhtäläisen koulutusjärjestelmän legitimaatio on Suomessa myös vahva toisella asteella ja korkeakoulutuksessa, jotka ovat toistaiseksi säilyneet maksuttomina ja teoriassa kaikille avoimina. EU-/ETA-maiden ulkopuolisille opiskelijoille mahdollistetun korkeakoulujen lukukausimaksukokeilun herättämä kiivas vastustus on oiva esimerkki nykyisenkaltaisen järjestelmän kannatuksen vahvuudesta. Koulutusmahdollisuuksien laajeneminen oppivelvollisuuskoulun jälkeisiin opintoihin on tapahtunut samanaikaisesti yleiseen hyvinvointivaltiokehityksen myötä. Toisen maailmansodan jälkeisen koulutuksen ekspansion myötä yhä suurempi osuus ikäluokasta on suorittanut ensin toisen asteen tutkinnon ja myöhemmin korkeakoulututkinnon.

Viime vuosikymmeninä yliopistojen toimintaympäristö on kuitenkin muuttunut merkittävästi. Yliopistolaitoksen kehittämisen

tavoitteeksi on 1990-luvulta alkaen muodostunut suurempien ja tieteellisesti vahvempien yksikköjen rakentaminen, päällekkäisyyksien karsiminen ja tarpeettomien toimintojen lakkauttaminen. (Nevala & Rinne 2012, 220.) Huomionarvoista on, että vuosina 2014–2016 käynnissä olevalla toisen asteen koulutuksen rakenneuudistuksella on hyvin samankaltaisia tavoitteita. Uudistuksen järjestäjäverkon tiivistämiseen liittyvät tavoitteet ovat herättäneet julkista keskustelua toisen asteen koulutuksen saavutettavuudesta ja siihen kytkeytyvästä alueellisen epätasa-arvon uhasta.

(c) Yhteiskunnan ääripäiden eriytyminen ja hyvinvointi- sekä uusliberalistisen tasa-arvokäsitysten uudelleenkalibrointi ovat tuoneet tasa-arvokeskusteluun tarpeen määrittää uudelleen *koulutuspoliittinen oikeudenmukaisuus*. Esimerkiksi kouluvalintaa koskenut koulutuspoliittinen puhe sisältää tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden näkökulmista erilaisia tulkintoja, joilla voidaan perustella erilaisia – osittain toisiaan poissulkevia – käytäntöjä (Kalalahti & Varjo 2012). Erottautumisen tarve ja niukkenevat resurssit rakentavat koulutukselle yksilöllisiä vaatimuksia ja rajoittuneita toimintapuitteita, jotka herkistävät poliittis-ideologista keskustelua koulutuksellisesta oikeudenmukaisuudesta.

Erityisesti peruskoulu keskustelua leimannut yksilöllisten kykyjen ja lahjakkuuksien hyödyntämisen diskurssi on noussut mahdollisuuksien tasa-arvo -puheen rinnalle. Koulutuspoliittiseen puheeseen kietoutui 2000-luvulle tultaessa uusliberalistisia, yksilöllisiä oikeuksia korostavia oikeudenmukaisuuskäsityksiä. Kaikkien kouluttamisen mahdollistamisen lisäksi tavoitteeksi tuli tarjota aikaisempaa runsaammin yksilöllisiä valinnanmahdollisuuksia ja hyödyntää siten yksilöiden potentiaali mahdollisimman hyvin.

Koulutusjärjestelmän kannalta koulutuspoliittisten käytäntöjen perustelu sekä oikeudenmukaisilla mahdollisuuksien tasa-arvon tavoitteilla että yksilöllisillä oikeuksilla ei ole ongelmatonta (Kalalahti 2014). Mahdollisuuksien tasa-arvon näkökulmasta kilpailukykydiskurssin voimistuminen tarkoittaa politiikkoja, jotka korostavat yksilöllisten kykyjen mukaisesti eriytyviä koulutusmahdollisuuksia *hakeutumisen* ja *valikoitumisen* toimiessa avainkäsitteinä. Yhtenäisen ja yhtäläisen koulutuksen diskurssin laajentuminen

ilmentää koulutusjärjestelmän eriytymistä: myös tulkinnat tulevat moniäänisemmiksi. Ehkäpä merkittävin kilpailukykydiskurssin aikaansaannos on tuotteistavan markkinaterminologian luonnollistuminen koulutuspolitiikkaan.

Yhteiskunnasta tulee brändätty toimintaympäristö, opetus ja opiskelu tuotteistuvat tarjottaviksi ja kysyttäväiksi palveluiksi, yksilö rakentaa ja markkinoi itseään tuotteena, jolla on jatkuvan uudelleen muovautumisen ominaisuus eli elinikäisen oppimisen kyky ja tahto (Kettunen 2015, 199).

Mahdollisuuksien tasa-arvon tarjoamisen keskeinen kysymys liittyy kyllin laadukkaiksi koettujen, nimenomaan julkisten palveluiden valikoimattomaan jakamiseen. Painotettaessa yksilöllisten oikeuksien, kykyjen ja tarpeiden mukaisesti tapahtuvaa palveluiden tarjoamista ja kuluttamista, laatu ja sen arvioiminen nousevat aikaisempaa tärkeämmiksi kysymyksiksi. Oikeudenmukaisuuden nimissä kasvavien erojen ja jyrkkenevien hierarkioiden määrittämässä tilanteessa on keskeistä kehittämisen lisäksi seuloa esille esimerkiksi haasteellisissa olosuhteissa toimivia, lisäresursseja tarvitsevia oppilaitoksia.

Hyvinvointiliberalismin ja markkinaliberalismin tulkinnat eivät ole kategorisesti toisensa poissulkevia, kuten tämän kirjan luvut osoittavat. Osoituksena – niin ikään tässä kirjassa kuvatuista – suomalaisen koulutuspolitiikan erityispiirteistä käsitteet ”tasa-arvo” ja ”laatu” kietoutuvat yhteen kiehtovalla tavalla uusien opetus suunnitelman perusteiden ensimmäisessä virkkeessä: ”Perusopetuksen ohjausjärjestelmän tarkoituksena on mahdollistaa koulutuksen tasa-arvo ja laatu...” (OPH 2014).

### **Lähteet**

- Ahonen, S. 2003. Yhteinen koulu – tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Koulutuksellinen tasa-arvo Snellmanista tähän päivään. Tampere: Vastapaino.
- Anttonen, A. & Sipilä, J. 2010. Universalismi Britannian ja Pohjoismaiden sosiaalipolitiikassa. *Janus* 18 (2), 104–120.
- Ball, S. 2004. Suorituskeskeisyys ja yksityistäminen jälkihyvinvointivaltion koulutuspolitiikassa. *Kasvatus* 35 (1), 6–20.
- Bernelius, V. 2011. Osoitteenmukaisia oppimistuloksia? Kaupunkikoulujen eriytymisen vaikutus peruskoululaisten oppimistuloksiin Helsingissä.

- Yhteiskuntapolitiikka 76 (5), 479–493.
- Bonoli, G., George, V. & Taylor-Gooby, P. 2000. *European welfare futures: Towards a theory of retrenchment*. Cambridge: Polity.
- Erikson, R., Hansen, E. J., Ringen, S. & Uusitalo, H. 1987. *The Scandinavian model: welfare states and welfare research*. Armonk, N.Y.: Sharpe.
- Foucault, M. 2008. *The Birth of biopolitics. Lectures at the Collège de France 1978–1979*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- From, T., Kalalahti, M., Mietola, R., Paakkari, A., Sahlström, F., Varjo, J. & Vartiainen, H. 2014. Eriytyvä peruskoulu. *Yhteiskuntapolitiikka* 79 (5), 553–559.
- Green, A. 1999. Education and globalization in Europe and East Asia: Convergent and divergent trends. *Journal of Education Policy* 14 (1), 55–71.
- Hagfors, R. & Kajanoja, J. 2010. Hyvän kehän teoria ja sosiaaliset mahdollisuudet. Teoksessa H. Hiilamo & J. Saari (toim.) *Hyvinvoinnin uusi politiikka – johdatus sosiaalsiin mahdollisuuksiin*. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja A, tutkimuksia 27, 107–132.
- Harvey, D. 2008. *Uusliberalismin lyhyt historia*. Suom. K. Koskinen. Tampere: Vastapaino.
- Hautamäki, A. 1993. Spontaanin yhteiskuntaan – hyvinvointia ilman valtiota. Teoksessa J.O. Andersson, A. Hautamäki, R. Jallinoja, I. Niiniluoto & H. Uusitalo: *Hyvinvointivaltio ristiaallokossa – arvot ja tosiasiat*. Suomen itsenäisyyden juhlarahasto SITRAn julkaisuja 131. Porvoo: WSOY, 134–246.
- Hilpelä, J. 2001. Uusliberalistisen koulutuspolitiikan aatteellinen tausta. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Kasvatusalan tutkimuksia 1*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 139–154.
- Hilpelä, J. 2004. Järjen epäilyä ja suunnittelemattomuuden ylistystä? Ekskursio uusliberalistiseen koulutuspolitiikkaan. *Kasvatus* 35 (1), 55–65.
- Husén, T. 1972. Social background and educational career. Research perspectives on equality of educational opportunity. Centre for Educational Research and Innovation (CERI). Pariisi: OECD.
- Ilmakunnas, I. 2014. Societal change and poverty in Finland 1971–2011: the roles of distribution of market income, redistribution and demographic change. *Research on Finnish Society* 7, 37–49.
- Ilmakunnas, I., Kauppinen, T. A. & Kestilä, L. 2015. Sosioekonomisten syrjäytymisriskien kasautuminen vuonna 1977 syntyneillä nuorilla aikuisilla. *Yhteiskuntapolitiikka* 80 (3), 247–262.
- Julkunen, R. 2001. *Suunnanmuutos. 1990-luvun sosiaalipoliittinen reformi Suomessa*. Tampere: Vastapaino.
- Kalalahti, M., Silvennoinen, H. & Varjo, J. 2015. Kouluvalinnat kykyjen mukaan? Erot painotettuun opetukseen valikoitumisessa. *Kasvatus* 46 (1), 19–35.
- Kalalahti, M. 2014. Muuttuvat koulutusmahdollisuudet – perhetekijöiden ja koulukokemusten yhteydet koulumenestykseen. *Sosiaalitieteiden laitoksen julkaisuja*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Kalalahti, M. & Varjo, J. 2012. Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus




- perusopetukseen sijoittumisessa ja valikoitumisessa. *Kasvatus & Aika* 6 (1), 39–55.
- Kantola, A. 2010. Kilpailukyky politiikan valtastrategiana. Teoksessa J. Kais-to & M. Pyykkönen (toim.) *Hallintavalta. Sosiaalisen, politiikan ja talou-den kysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus, 97–118.
- Karvonen, S., Moisio, P. & Simpura, J. 2010. Suomalaisten hyvinvointi ja elinolot 2000-luvulla. Teoksessa J. Lammi-Taskula, S. Karvonen & S. Ahl-ström (toim.) *Lapsiperheiden hyvinvointi 2009*. Helsinki: Terveyden ja hy-vyvoinnin laitos, 20–35.
- Kettunen, P. 2015. Historia petollisena liittolaisena: Näkökulmia työväen, työelämän ja hyvinvointivaltion historiaan. Helsinki: Työväen historian ja perinteen tutkimuksen seura.
- Kosonen, P. 2009. Uusliberalismin aavetta etsimässä. *Tieteessä tapahtuu* 2/2009, 88–90.
- Korpi, W. 1980. Social policy and distributional conflict in the capitalist de-mocracies. A preliminary comparative framework. *West European Politics* 3 (3), 296–316.
- Kouvo, A. 2014. Luottamuksen lähteet. Vertaileva tutkimus yleistynyttä luot-tamusta synnyttävistä mekanismeista. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C 381. Turku: Turun yliopisto.
- Lindberg, M. 2013. Koulutuspolitiikan uusliberalisoitumisen vääjäämättö-myys? *Tieteessä tapahtuu* 2/2013, 8–14.
- Miller, P. & Rose, N. 2010. Miten meitä hallitaan. Helsinki: Gaudeamus.
- Montt, G. 2011. Cross-national differences in educational achievement in-equality. *Sociology of Education* 84 (1), 49–68.
- Naumanen, P. & Silvennoinen, H. 2010. Koulutus, yhteiskuntaluokat ja eriarvoisuus. Teoksessa J. Erola (toim.) *Luokaton Suomi?* Helsinki: Gaudeamus, 67–88.
- Nevala, A. & Rinne, R. 2012. Korkeakoulutuksen muodonmuutos. Teokses-sa P. Kettunen & H. Simola (toim.) *Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 219–225.
- OECD. 2015. *In it together: Why less inequality benefits all*. Paris: OECD Publishing.
- OECD 2016a. Income distribution database (IDD). <http://www.oecd.org/social/income-distribution-database.htm>. (Luettu 15.10.2016.)
- OECD 2016b. Wealth distribution, OECD social and welfare statistics (Tieto-kanta). <http://dx.doi.org/10.1787/7d7b803c-en>. (Luettu 15.10.2016.)
- OPH. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsin-ki: Opetushallitus.
- Patomäki, H. 2005. *Yliopisto Oyj*. Helsinki: Gaudeamus.
- Patomäki, H. 2007. Uusliberalismi Suomessa. Lyhyt historia ja tulevaisuu-den vaihtoehdot. Porvoo: WSOY.
- Pekkarinen, T., Uusitalo, R. & Kerr, S. 2009. School tracking and intergenera-tional income mobility: Evidence from the Finnish comprehensive school reform. *Journal of Public Economics* 93 (7–8), 965–973.

- Piketty, T. 2014. *Capital in the twenty-first century*. London: Belknap Press.
- Raiivola, R. 1982. Koulutuksen yhteiskunnalliset tehtävät eduskuntapuolueiden ohjelmien valossa. Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja A: Tutkimusraportti N:o 24. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Riihelä, M., Sullström, R. & Tuomala, M. 2010. Trends in top income shares in Finland 1966–2007. Tampere Economic Working Papers, Net Series 78. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Riihelä, M., Sullström, R. & Tuomala, M. 2014. Ikä, sukupuoli ja tuloerot. *Yhteiskuntapolitiikka* 79 (6), 669–678.
- Rinne, R., Jauhiainen, A., Simola, H., Lehto, R., Jauhiainen, A. & Laiho, A. 2012. *Valta, uusi yliopistopolitiikka ja yliopistotyö Suomessa. Manageriallinen hallintapolitiikka yliopistolaisten kokemana*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Rothstein, B. & Uslaner, E.M. 2005. All for all: Equality, corruption, and social trust. *World Politics* 58 (1), 41–72.
- Ruotsalainen, P. 2011. Jäävätkö tuloerot pysyvästi suuriksi? *Hyvinvointikatsaus* 22 (1), 9–15.
- Saarinen, A., Salmenniemi, S. & Keränen, H. 2014. Hyvinvointivaltiosta hyvinvoivaan valtioon. *Hyvinvointi ja kansalaisuus suomalaisessa poliittisessa diskurssissa. Yhteiskuntapolitiikka* 79 (6), 605–618.
- Salmi, M., Sauli, H. & Lammi-Taskula; J. 2009. *Lapsiperheiden toimeentulo*. Teoksessa J. Lammi-Taskula, S. Karvonen & S. Ahlström (toim.) *Lapsiperheiden hyvinvointi 2009*. Helsinki: Terveystieteiden tutkimuslaitos, 78–93.
- Sauli, H., Salmi, M. & Lammi-Taskula; J. 2011. Kriisistä kriisiin: lapsiperheiden toimeentulo 1995–2009. *Yhteiskuntapolitiikka* 76 (5), 535–543.
- Scott, P. 1995. *The meanings of mass higher education*. Buckingham: Open University Press.
- Vanttaja, M. 2010. *Yliopiston villit vuodet. Suomalaisen yliopistolaitoksen muutoksia ja uudistuksia 1990-luvulta 2000-luvun alkuun*. Turku: Turun yliopisto.
- Varjo, J. 2007. *Kilpailukykyvaltion koulutuspolitiikan rakentuminen. Suomen eduskunta ja 1990-luvun koulutuspoliittinen käänne. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 209*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

# II

## Koulumarkkinat ja eriytyminen

A decorative graphic element consisting of a thick, white, wavy line that curves from the left side of the page towards the right, set against a light gray background.



## 2. Lähikouluvalinnat ja painotetut valinnat

Suomalaisessa yhteiskunnassa yhteiseen ja yhtenäiseen peruskouluun eivät ole kuuluneet perheiden koulunvalinnat, vaan yksilöllisyyttä tukevia politiikkoja on toteutettu yleisimmin lähikoulujen sisällä. Koulunvalinnasta on kuitenkin vapaamman koulunvalintapolitiikan myötä tullut keskeinen lasten tasa-arvoisia koulumahdollisuuksia puhuttava tekijä. Luvussa kuvataan, miten jo kolmasosa koululaisista koskettava kouluvalinta eriyttää lasten koulupolkuja ja totuttaa yhä suuremman osan peruskoululaisista varhaisiin valitsemisen ketjuihin.

### Johdanto

Suomalaisoppilaat on perinteisesti jaettu tasavertaisesti peruskouluun maantieteellisten koulupiirien mukaan. Mahdollisuuksien tasa-arvon periaatteeseen perustuvan yhteisen ja yhtenäisen peruskoulun oppilaaksiotto oli ensimmäisten parin vuosikymmenen ajan valikoimatonta ja maantieteellisten tekijöiden rajaamaa. Kouluvalintojen asteittaisen ja osittaisen vapauttamisen myötä koulupolitiikkaan on kuitenkin noussut lähikouluperiaatteen, painotetun

opetuksen ja toissijaisen haun kaltaisia käsitteitä. Oppilaiden sijoittumisen ja valikoitumisen näkökulmista kaikissa kunnissa toteutetaan edelleen *lähikouluperiaatetta*, jonka mukaan jokaiselle lapselle turvataan kohtuullisen koulumatkan päässä oleva oppilaspaiikka lähikoulussa. Tämän lisäksi erityisesti suurimmat kunnat tarjoavat perheille *painotetun opetuksen valintoja* (lähikoulussa tai muussa koulussa) ja niin sanotun *toissijaisen haun mahdollisuuksia* (hakeutumisenä muuhun kuin lähikouluun). Vanhempien näkökulmasta näillä periaatteilla viitataan erilaisiin kouluvalintastrategioihin. Tässä luvussa kuvataan ja tyypitellään perheitä näiden strategioiden käyttäjinä.

Vaikka suomalaisten oppilaiden koulutusmahdollisuudet ovat kansainvälisesti katsoen hyvin tasavertaiset, myös meillä esimerkiksi vanhempien yhteiskunnallinen asema ja koulutustaso sekä perheen asuinalue vaikuttavat lasten koulusaavutuksiin. Kouluvalinnasta on viimeisten kymmenen viidentoista vuoden ajanjaksolla muodostunut varsinkin kaupunkimaisiin kuntiin koulutuksellisen erottautumisen keino, jolla erityisesti korkeakoulutetut vanhemmat tukevat hyvin menestyvien lastensa koulu-uraa painotettuun opetukseen hakeutumisen kautta. Samanaikaisesti kuitenkin lähikouluperiaatteen kannatus on vahvaa ja tasalaatuisiin ja riittävän hyviin lähikouluihin kiinnitetään hallinnollisesti paljon huomiota; ajatuksena on, että yhtäläisen laadukkaiden lähikoulujen tasainen houkuttelevuus heikentäisi kouluvalintojen eriyttävää vaikutusta. Toissijainen haku yleisopetuksen ryhmään on sen sijaan perheiden näkökulmasta epävarma kouluvalintastrategia; sen periaatteet ja volyyymi vaihtelevat kunnittain eikä toissijaisen valinnan mahdollisuuksista ole tarjolla samalla tapaa oppaita tai esitteitä kuin painotetusta opetuksesta.

Analysoimme tässä luvussa empiirisen laajan aineiston avulla yläkouluvalintastrategioita toteuttavia perheitä. Aineistolla tarkastellaan, miten erilaisia yläkouluvalintastrategioita noudattavat perheet eroavat toisistaan. Tarkasteltavana ovat (1) lähikoulun yleisopetuksessa olevien oppilaiden perheet, (2) perheet, joiden lapset aloittavat tai jatkavat lähikoulussaan painotetussa opetuksessa, (3) ei-lähikoulun yleisopetuksessa olevien oppilaiden perheet sekä

(4) perheet, joiden lapset aloittavat tai jatkavat painotetussa opetuksessa muussa kuin lähikoulussaan. Analysoimme näiden perheiden eroja taustatekijöiden, vanhempien asenteiden sekä lasten alakouluvalintojen ja koulumenestyksen mukaan.

## Lähikoulupolut ja valikoitumisen mahdollisuudet

Yläkouluvalinnan ymmärrämme yhtenä nivelvaiheena yksilön koulu-uralla. Se on lenkki kehitysketjussa, johon vaikuttavat perheiden päätettäväksi avautuvat valinnanmahdollisuudet sekä monet polkuriippuvuudesta kertovat tekijät, kuten lapsen perhetausta, alakoulussa tehdyt valinnat ja koulumenestys. Kouluvalinta sisältää sosiologisesti tarkasteltuna uusia ja vanhoja ”riskejä” sekä perheiden eri tavoin arvottamia mahdollisuuksia. Kuudesluokkalaiset lapset ovat lapsuuden ja varhaisnuoruuden nivelvaiheessa, jossa he tarvitsevat kykyä navigoida koulujärjestelmän rakenteissa. Koulutus- ja ammattiurien lisääntyvät vaatimukset joustavuuteen ja jatkuvaan itsensä kouluttautumiseen näkyvät paineena tavoitella vähintään toisen asteen koulutustutkintoa, joka on vähimmäisvaatimus nykyisillä työmarkkinoilla. (Heinz 2009, 7–8; Wyn 2009, 97–98.) Peruskouluvalinnat ovat entistä tärkeämpi keino koettaa varmistaa menestyksellinen koulu-ura.

Vaikka peruskouluvalinnat määrittävät jossain määrin koulutukseen kiinnittymistä, lasten koulutuksellinen tulevaisuus ei rakennu yksin yksittäisen valinnan, kuten tutkimuskohteena olevan yläkouluvalinnan varaan. Kouluvalinta on osa useita erilaisia peräkkäisiä ratkaisuja, joista peruskoulupolut ja laajemmin koulutusreitit rakentuvat. Myöhäismodernissa yhteiskunnassa lapsuuden ja nuoruuden polut ovat monimutkaisia (Wyn 2009, 99–100), ja monimutkaisuus tarkoittaa uudenlaista laajentuneiden riskien kokoelmaa, joka muodostuu toisiaan seuraavista yksilöllisistä valinnoista.

Vaikka käytämme poikkileikkausaineistoa, hyödynnämme kyselyaineistomme taakse- ja eteenpäin kurottavia kysymyksiä ja tarkastelemme peruskoulun alaluokilla tehtyjä valintoja, yläkouluvalintoja sekä tulevaisuuteen suuntautuvia odotuksia.

Nämä kouluvalintojen avainvaiheet nähdään *omaelämäkerrallisina* hetkinä (ks. Giddens 1991), joiden kautta kuvataan neljä erilaista kouluvalintaryhmää ja niiden toisistaan eroavia ”todellisuuksia”. Alakoulu, yläkoulu ja tulevaisuusodotukset muodostavat eräänlaisen valintojen polkuriippuvuuden, joka johdattelee erilaisista perheistä tulevat lapset eriytyville reiteille peruskoulun sisällä. Suomalaisessa järjestelmässä nämä koulupolut eivät päädy koulutuksellisiin umpiperiin, mutta erilaisia valintojen kokonaisuuksia, koulutuksellisia identiteettejä sekä koulusaavutuksia ne kuitenkin rakentavat.

Kouluvalintojen polkuriippuvuutta lisää myös vahva kytkös yhteiskuntarakenteeseen. Sosiaaliset ja kulttuuriset pääomat ovat kilpailukykyä lisääviä välineitä menestyksellisen kouluvalinnan tekemiseen. Erityisesti keskiluokkaisten perheiden vahva kulttuurinen pääoma tasoittaa tietä kouluvalinnoille, kun taas työväenluokkaisista perheistä tulevat lapset ovat vieraammalla maaperällä kouluvalintojen – ehkä vaikeasti hahmottuvassa – maisemassa. (Roberts 2009, 16–17.) Kouluvalinta on vahvasti keskiluokkainen (ks. esim. van Zanten 2003) – ja Suomessa erityisesti korkeakoulutettujen perheiden – projekti (ks. esim. Kalalahti ym. 2015a; Seppänen ym. 2015; Seppänen, Rinne & Riipinen 2012a). Meillä kouluvalinta on laajimmillaan ja näkyvimmillään kanavoitu painotetun opetuksen kautta tapahtuvaan valikoitumiseen (Seppänen, Rinne & Sairanen 2012b; Varjo & Kalalahti 2011). Voidaankin todeta, että yksilötasolla suomalainen kouluvalinta kiteytyy erityisesti koulumenestyksen mukaiseen valikoitumiseen painotettuun opetukseen ja epäsuorasti korkeakoulutettuun perhetaustaan.

Suomalaisessa yhteiskunnassa yhteiskuntaluokkien erottautuminen tapahtuu hienovaraisten tekijöiden kautta (Kahma 2011) eikä koulutukseen liittyvä luokkien välinen kilpailu yhteiskunta-asemistaan ole yhtä näkyvää ja julkista kuin maissa, joissa koulutusvalinnat sisältävät suurempia ja voimakkaampia vaikutuksia (Rinne, Carrasco & Flores 2015). Kouluvalintaan liittyvien *oikeuksien* ja *velvollisuuksien* puntarointi on kuitenkin muodoltaan samanaista. Vanhempien korkea koulutustaso, tietoisuus yhteiskunnallisesta eriarvoisuudesta sekä valintojen eriyttävistä seurauksista



kietoutuvat tiiviisti yhteen, mutta omiin lapsiin kohdistuvat vahvat koulutusodotukset yhtä kaikki ”pakottavat” käyttämään kaikki mahdolliset valintamahdollisuudet oman jälkikasvun hyväksi. Kuten Maroussia Raveaud ja Agnès van Zanten (2006) argumentoivat, intellektuellit vanhemmat tekevät kaikkensa kehittääkseen oman lapsensa intellektuaalista kasvua ja akateemisia saavutuksia, mutta ovat myös huolissaan kollektiivisista arvoista, yhteiskunnallisesta tasa-arvosta ja integraatiosta. Tutkimuksessamme erotamekin vanhempien koulutusasenteissa *yksilöllisiä* ja *kollektiivisiä* arvoja heijastavat asenteet. Operationalisoimme nämä asenteet yhtäältä oman lapsen koulutusta kohtaan koskeviksi väittämiksi sekä toisaalta yleistä yhtäläistä peruskoulua ja koulumarkkinoita koskeviksi väittämiksi.

## Koulutukselliset reitit ja kouluvalinta

Vaikka kansainvälisesti vertaillen koulutusmahdollisuudet ovat Suomessa tasa-arvoiset, meilläkin nuorten kouluosaavutukset ja esimerkiksi koulutusuran pituus määrittävät yksilön kotitaustaan liittyvien tekijöiden kuten kulttuurisen ja sosiaalisen pääoman välittämänä. Kymmenen viidentoista viime vuoden aikana kouluvalinnasta on tullut uusi keino uusintaa ja rakentaa uusia koulutuksellisia eroja. Erityisesti korkeakoulutetut vanhemmat ovat omakseen painotetun opetuksen kautta tapahtuvan kouluvalinnan koulutusstrategioihinsa harvinaisempien ja varhaisten kielivalintojen ohella. Perheiden strategiat muodostuvat kuitenkin vahvassa yhtenäisen peruskoulun kannatuksen ilmapiirissä. Yhtenäisen peruskoulun saama laaja kannatus näkyy myös kunnallisen peruskoulun järjestämisen tavoissa ja muodoissa. Vahvan lähikouluperiaatteen korostus (oppilasta lähellä olevan tasalaatuisen peruskoulun ylläpitäminen) ja kouluvalintojen kielteisten seurausten (kuten koulujen eriytymisen) torjuminen on koululaitoksen keskeisten toimijoiden – perheiden, rehtorien ja kunnallisten viranomaisten – yhteisesti jakama tavoite (Kalalahti, Silvennoinen, Rinne & Varjo 2015b; Varjo, Kalalahti & Silvennoinen 2014).

Kuitenkin myös erittäin yhdenmukainen ja vahvasti julkisen vallan ohjaama suomalainen peruskoulujärjestelmä on perusteellisesti muuttunut 1990-luvulta lähtien. Vuoden 1998 perusopetuslaki (L 628/1998) velvoittaa kunnat osoittamaan jokaiselle peruskouluikäiselle ”*lähikoulun tai muun soveltuvan paikan*”, jossa opetusta annetaan oppilaan äidinkielellä. Asuinpaikan mukaisten koulupiirien sijaan oppivelvolliset sijoitetaan kouluihin lähikouluperiaatteen mukaisesti, eli heille osoitetaan koulu, joka on turvallisen koulumatkan päässä riittävän lähellä kotia. Lain mukaan kunnan velvollisuus on järjestää perusopetus siten, että

(...) oppilaiden matkat ovat asutuksen, koulujen ja muiden opetuksen järjestämisaikkojen sijainti sekä liikenneyhteydet huomioon ottaen mahdollisimman turvallisia ja lyhyitä (L 628/1998).

Tämän ensisijaisen oppilaaksioton lisäksi perusopetuslaki takaa vanhemmille myös oikeuden valita koulujen välillä.

Oppivelvollinen voi pyrkiä oppilaaksi myös muuhun kuin 1 momentissa tarkoitettuun kouluun. Tässä momentissa tarkoitettuja oppilaita otettaessa hakijoihin on sovellettava yhdenvertaisia valintaperusteita. (L 628/1998.)

Perusopetuslain tarjoama mahdollisuus valita koulu merkitsee kuitenkin käytännössä valintaa julkisten koulujen välillä. Yksityisten koulutuksen järjestäjien määrä on Suomessa vähäinen, ja yksityiskoulujen tarjoama painotettu opetus on pääasiassa luonteeltaan katsomuksellista tai vaihtoehtopedagogista. OECD:n määritelmän mukaisesti yksityiset koulut ovat valtiorippuvaisia yksityiskouluja: ne saavat yli puolet rahoituksestaan julkiselta vallalta (Musset 2012, 9). Meillä perheiden kouluvalinta tarkoittaakin käytännössä hakeutumista painotetun opetuksen ryhmään kunnallisessa koulussa tai toissijaisen haun kautta yleisopetuksen ryhmään jossain muussa kuin omassa lähikoulussa.

Painotetun opetuksen tarjonnan mahdollisuus – kansallisen opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti – antaa kunnille tilaisuuden kehittää ja tuottaa vanhemmille erilaisia kouluvalintavaihtoehtoja. Peruskoulut voivat painottaa tiettyjä oppiaineita ja

tarjota opetusta, johon valikoidaan oppilaita kykyjen ja taipumusten mukaisesti.

Jos opetuksessa noudatetaan opetussuunnitelmaa, jossa painotetaan yhtä tai useampaa oppiainetta, voidaan oppilaita otettaessa käyttää myös oppilaan taipumuksia edellä tarkoitettuun opetukseen osoittavaa koetta. Valintaperusteista ja -kokeesta tulee ilmoittaa etukäteen. (L 628/1998.)

Oppilaaaksioton muotojen muuttumisen seurauksena vahva yhdenmukaisuus on saanut antaa tilaa monimuotoisuudelle kansallisen opetussuunnitelman sisällä. 1990-luvulta lähtien kansallisen opetussuunnitelman perusteet ovat alkaneet joustaa ja avautua paikallisille vaihteluille. Kunnille ja niiden opetuslautakunnille on siirretty valtaa päättää tuntijaoista. Koulut ovat puolestaan kehittäneet toisistaan poikkeavaa opetustarjontaa (ks. Ylonen 2008, 42–43) tarjoamalla opetussuunnitelman oppiainepainotusta tai painottamalla jotain yleisempää teemaa, kuten viestintä- tai ympäristötaitoja.

Painotetun opetuksen ryhmistä on muotoutunut erillisiä polkuja kunnallisten koulujen sisällä. Painotettuun opetukseen valituille lapsille tarjotaan valitussa oppiaineessa (kuten musiikissa, liikunnassa, luonnontieteissä, kielissä tai taideaineissa) enemmän opetustunteja kuin kansallisen opetussuunnitelman perusteet määräävät. Painotetun opetuksen ryhmiä ei koske edellä kuvattu lähikouluperiaate, vaan niihin lapset valitaan koko kunnan alueelta (Ylonen 2008; Seppänen 2006). Pääasiassa ryhmät kuitenkin toimivat kunnallisissa peruskouluissa. Suomalainen kouluvalinta on siten muodoltaan omanlaistaan ja toteutuu pääasiassa painotetun opetuksen kautta tapahtuvalla valikoitumisella. Painotetun opetuksen tarjonnan määrä puolestaan erottaa kunnalliset kouluvalintatilat toisistaan poikkeaviksi.

Painotetun opetuksen rinnalla perusopetuslaki oikeuttaa vanhemmat hakemaan lapselleen koulupaikkaa muusta kuin kunnan heille osoittamasta peruskoulusta. Vanhempien kouluvalinta-oikeus ei siten rajoitu pelkästään painotettuun opetukseen hakeutumiseen. Toissijaisessa haussa vanhemmat voivat hakea paikkaa haluamastaan koulusta. Opiskelupaikka voidaan myöntää, mikäli

koulussa on tilaa. Oppilaspaikkojen myöntämisen kriteerit vaihtelevat kunnittain, mutta perustuvat pääpiirteissään samoille periaatteille, kuten turvallisten koulumatkojen turvaamiseen, tavoitteeseen saada perheen sisarukset samaan kouluun sekä terveydellisiin tai sosiaalisiin syihin. (Ks. Seppänen ym. 2012b; Varjo & Kalalahti 2011.)

## Tutkimusasetelma

Tarkastelemme seuraavaksi neljän erilaisen kouluvalintastrategian mukaisesti toimivia perheitä. Tarkastelemme seuraavaksi neljän erilaisen kouluvalintastrategian mukaisesti toimivia perheitä. Aineisto on kerätty peruskoulun yläluokille siirtyvien lasten perheille suunnatulla kyselyllä Espoossa, Vantaalla, Turussa, Tampereella ja Helsingissä keväällä 2012.<sup>9</sup> Kyselyn toteutushetkellä kuudesluokkalaisten vanhemmat olivat juuri tehneet lapsen yläkoulua koskevat valinnat ja saaneet tiedon lapselleen osoitetusta koulupaikasta. Vastanneita (*n*) on 2 617.

Analyysissa perheet ryhmitellään toteutuneen kouluvalintamuodon mukaisesti ja profiloidaan taustatekijöiden, lapsen koulu-menestyksen ja alakoulussa tehtyjen kouluvalintojen sekä perheen vanhempien koulutusta koskevien asenteiden ja lapseen kohdistuvien odotusten mukaisesti. Perheet jaotellaan kouluvalintatyyppin mukaan neljään ryhmään: Tarkasteltavana ovat (1) *lähikoulun yleisopetuksen ryhmä*, (2) *lähikoulun painotetun opetuksen ryhmä*, (3) *ei-lähikoulun yleisopetuksen ryhmä* sekä (4) *ei-lähikoulun painotetun opetuksen ryhmä* (taulukko 1).

Lähikoululla on erilaisissa kouluvalintatiloissa vaihtelevia merkityksiä (Varjo & Kalalahti 2011), eikä lähikoulua voida tässäkin tutkimuksessa yleisesti määritellä tarkkarajaisesti. Osassa kunnista lähikoulu tarkoittaa kouluviranomaisten osoittamaa koulupaikkaa lähellä lapsen kotiosoitetta (ei välttämättä kuitenkaan lähintä

<sup>9</sup> Paperinen kyselylomake postitettiin perheille Espoossa, Vantaalla, Turussa ja Tampereella sekä lähetettiin sähköisesti Helsingissä. Vanhemmat saivat vastata lomakkeeseen paperitse (ei Helsingissä) tai sähköisesti. Kokonaisotos oli 12 032, vastausprosentti 22.

**Taulukko 1.** Neljää erilaista yläkouluvalintastrategiaa toteuttavien perheiden luokittelu ja esiintyvyys tutkimuskunnittain

	Lapsi aloittaa lähikoulussa				Ei-lähikoulu				Yhteensä	
	Yleis- opetuksessa		Painotetussa opetuksessa		Yleis- opetuksessa		Painotetussa opetuksessa			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Espoo	368	53	99	14	57	8	175	25	699	100
Helsinki	201	51	35	9	49	12	112	28	397	100
Tampere	276	55	77	15	38	8	114	23	505	100
Turku	244	57	72	17	26	6	86	20	428	100
Vantaa	401	75	44	8	39	7	48	9	532	100
Kaikki	1490	58	327	13	209	8	535	21	2561	100

koulua), mutta esimerkiksi Espoossa mahdollisia lähikouluja voi oppilaaksiottoalueella olla useampia.<sup>10</sup> Näin ollen tässä tutkimuksessa lähikoululla tarkoitetaan oppilaan kotia lähinnä sijaitsevaa koulua, jolla on lähikouluvelvoite, tai koulua, joka oppilaalle on osoitettu lähikouluksi. Lähikoulussa käyvien oppilaiden määrä aineistossa voi siten määritelmästä riippuen vaihdella.

Ensiksi kuvaamme erilaisia kouluvalintoja tehneiden oppilaiden ryhmiä todistuskeskiarvon ja alakouluvalintojen avulla. Toiseksi tarkastelemme, mitkä sosioekonomiset tekijät selittävät toisistaan poikkeavia kouluvalintoja. Kolmanneksi analysoimme, miten erilaisia kouluvalintastrategioita käyttävät perheet eroavat koulutusasenteiltaan toisistaan. Asenteita mittaavat kysymykset ja summamuuttujien reliabiliteettianalyysi kuvataan liitteessä 1.

Analyysimenetelminä käytetään muuttujien välisten yhteyksien yleistettävyyden arviointiin ristiintaulukointia  $\chi^2$ -testillä sekä

<sup>10</sup> Luokitus perustuu vanhemmilta saatuun tietoon siitä, aloittaako lapsi kunnan osoittamassa lähikoulussa seitsemännellä luokalla ja osallistuuko hän painotettuun opetukseen (aloittaako hän uuden painotuksen tai jatkaako hän alakoulussa aloitettua painotusta). Lisäksi luokituksessa käytettiin tietoa siitä, ovatko lapsen aloituskoulu ja lähin koulu sama koulu, tai tämän tiedon puuttuessa (alle 5 %) aloituskoulun ja lähimmän koulun maantieteellisestä etäisyydestä toisistaan. Kaupungeissa, joissa lähikouluja voi olla useita, lapsen lähikoulutietona käytetään vanhempien ilmoittamaa lähintä koulua, jos tämä koulu on lähikouluna toimiva koulu. 56 vastaajaa ei pystytty luokittelemaan (2 %).

asennemuuttujien variaation tilastolliseen merkitsevyyden arviointiin varianssianalyysiä (molemmat analyysit merkitsevyydestasolla 0.05). Perhetaustaa kuvaamaan käytetään tietoa äidin koulutustasosta<sup>11</sup> sekä perheen sosioekonomisesta asemasta<sup>12</sup>.

## Empiiriset tulokset

### Koulutukselliset virrat, tulevaisuuden odotukset ja kouluvalinnat

Peruskoulujärjestelmä tarjoaa eriyttäviä koulupolkuja ja yksilöllisiä kouluvalintoja jo hyvin varhaisessa vaiheessa. Ensimmäinen havainto taulukosta 2 on, että yläkouluvalinnat määrittyvät pitkälti jo alakoulussa tehtyjen valintojen perustalta. Lähikoulun painotetussa opetuksessa yläluokilla opiskelevien ryhmästä 52 prosenttia oli ollut painotetussa opetuksessa jo alakoulussa. Painotettu opetus aloitetaan ei-lähikoulussa hieman useammin vasta yläluokilla. Lähikoulussa yleisopetuksessa aloittavista vain 6 prosenttia oli osallistunut alaluokilla painotettuun opetukseen, ja 12 prosenttia muissa kuin lähikoulussa aloittavista yleisopetuksen lapsista oli ollut alakoulussa painotetussa opetuksessa.

---

<sup>11</sup> Äitien valikoituminen luvun tutkimuskohteeksi on perusteltua aiempien tutkimusten tuloksilla, joissa vanhemmista erityisesti äitien roolin on osoitettu olevan merkittävä kouluvalinnan näkökulmasta (Seppänen 2006; Reay 1998). Kyselyyn vastanneista vanhemmista myös valtaosa oli äitejä (81 %) tai yhdessä vastanneita huoltajia (5 %).

<sup>12</sup> Luokitus on tehty aineiston pohjalta luokittelemalla perheet vanhempien ammasteista (Ammattiluokitus 2010 ks. Tilastokeskus 2010) ja koulutustasoista korkeimman perusteella. Ylimmän luokan perheillä (9 %) on vähintään yksi johtajatasoinen ammatti tai vähintään yksi korkeakoulututkinto yhdistettynä korkeisiin tuloihin (yli 80 000 euroa /bruttotulo/huoltaja). Ylemmän keskiluokan perheissä (32 %) on vähintään yksi erityisasiantuntija-asemassa toimiva vanhempi ja/tai ylempi korkeakoulututkinto. Keskimmaisessa keskiluokassa (34 %) on pääosin asiantuntija-ammasteissa toimivia perheitä, joilla on alempi tai alin korkeakoulututkinto ja alemmassa keskiluokassa (13 %) asiakaspalvelu- ja myyntityössä olevia perheitä, joissa korkein suoritettu tutkinto on toisen asteen tutkinto. Alimmassa luokassa (13 %) perheissä on alempia ammattiasemia, kuten kuljetus- ja rakennusalan työntekijöitä. Ylemmän keskiluokan perheet ovat aineistossa yliedustettuja, joten alempia yhteiskuntaluokkia koskevia tuloksia tulee arvioida erityisen huolella yleistettävyyden kannalta. Yhteiskuntaluokaluokituksista katso myös Seppänen ym. 2015.

**Taulukko 2.** Peruskoulun ylä- ja alaluokkien kouluvalinnat ja koulumenestys (%), n = 2 617

		Lähikouluvalinta yläluokille siirryttäessä		Ei-lähikouluvalinta yläluokille siirryttäessä	
		Yleisopetuksen ryhmä	Painotetun opetuksen ryhmä	Yleisopetuksen ryhmä	Painotetun opetuksen ryhmä
Kouluvalinta peruskoulun alkaessa	Kouluviranomaiset osoittivat lähikoulun	78	63	55	63
	Vanhemmat hakivat koulu-paikan	22	37	45	37
	Yhteensä %	100	100	100	100
	n	1484	320	206	533
	$\chi^2 = 87,01$ , df = 4, p ≤ 0,001				
Painotettuun opetukseen osallistuminen alaluokilla	Ei	94	48	88	61
	Kyllä	6	52	12	39
	Yhteensä %	100	100	100	100
	n	1249	298	187	500
	$\chi^2 = 454,45$ , df = 4, p ≤ 0,001				
A1-kielivalinta (pakollinen, 3. luokka)	Englanti	78	71	76	73
	Muu	22	29	24	27
	Yhteensä %	100	100	100	100
	n	1490	327	209	535
	$\chi^2 = 16,41$ , df = 4, p ≤ 0,01				
A2-kielivalinta (vapaaehtoinen, 5. luokka)	Kyllä	36	51	40	52
	Ei	64	49	60	49
	Yhteensä %	100	100	100	100
	n	1199	273	183	464
	$\chi^2 = 47,05$ , df = 4, p ≤ 0,001				
Lapsen viimeisimmän koulutodistuksen keskiarvo	9–10	18	31	16	37
	8–8,9	56	53	56	54
	<7,9	26	16	28	9
	Yhteensä	100	100	100	100
	n	1353	306	191	501
$\chi^2 = 124,71$ , df = 8, p ≤ 0,001					

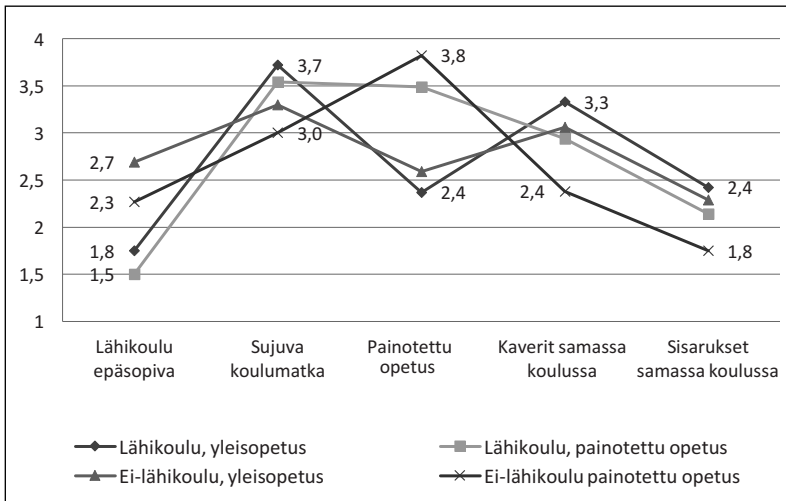
Lapsen osa-aikainen erityisopetus	Ei	90	92	86	94
	Kyllä	10	8	14	6
	Yhteensä	100	100	100	100
	n	1420	317	196	520
	$\chi^2 = 16,68$ , $df = 4$ , $p \leq 0,001$				
Lapsi siirretty erityisopetukseen	Ei	94	94	84	98
	Kyllä	6	6	16	3
	Yhteensä	100	100	100	100
	n	1398	314	198	512
	$\chi^2 = 54,24$ , $df = 4$ , $p \leq 0,001$				

Alaluokilla saatua painotettua opetusta saaneet siis enimmäkseen jatkavat painotetun opetuksen ryhmässä yläluokilla. Valtaosa perheistä, jotka yläluokille siirryttäessä valitsivat lähikoulun yleisopetuksen, olivat tehneet saman valinnan myös alaluokilla. Yläluokilla yleisopetukseen muuhun kuin lähikouluun hakeneet olivat harvimminkin ottaneet kouluviranomaisten osoittaman lähikoulupaikan vastaan alaluokillakin.

Toiseksi kaikkia painotettuun opetukseen osallistuvia lapsia luonnehtii kaikenlaisten valintojen runsaus. He ovat muita useammin valinneet viidenneltä luokalta alkavan vapaaehtoisen A2-kielen ja tehneet kolmannella luokalla A1-kielen suhteen harvinaisempia valintoja valitessaan yleisimmän englannin sijaan ranskan, ruotsin tai saksan kieliopinnot. Monipuolisempien kielivalintojen ohella painotettuun opetukseen osallistuneet lapset menestyvät kuudennen luokan kouluarvosanojen keskiarvon mukaan koulussa muita paremmin (ks. myös Kalalahti ym. 2015a). Erityisen hyviä kouluarvosanoja ovat saaneet ei-lähikoulun painotettuun opetukseen valitut lapset. Kaikkiaan painotetussa opetuksessa olevat lapset osallistuvat harvemmin erityisopetukseen. Muuhun kuin lähikouluun ilman erityistä painotusta hakeutuneet oppilaat ovat keskimäärin valinnoiltaan ja koulumenestykseltään lähikoulussa yleisopetuksessa olevien ja painotetussa opetuksessa olevien välimaastossa. Heidän kielivalintansa ovat runsaampia ja monipuolisempia kuin lähikoulun yleisopetuksen oppilailla, mutta he ovat kaikista ryhmistä useammin myös erityisopetuksen piirissä.

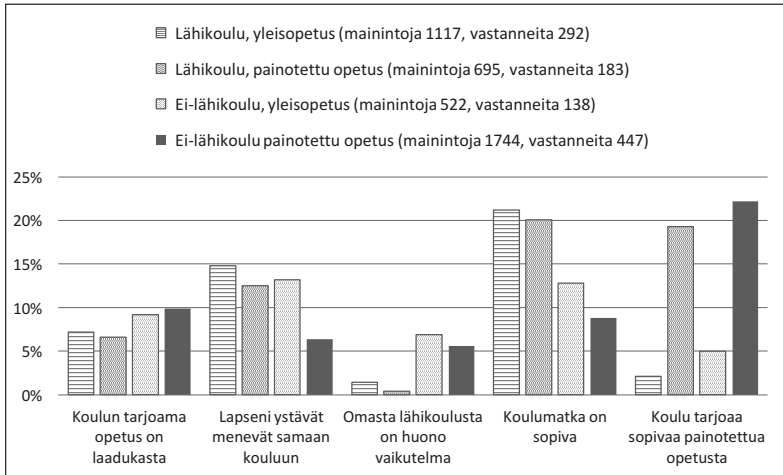


Lasten vanhemmat perustelevat kouluvalintojaan vaihtelevasti. Kysyttäessä perusteluja valinnoille vanhempien vastauksissa toistuvat erityisesti koulumatkat, painotettu opetus sekä se, että lasten ystävät tai sisarukset käyvät samaa koulua (kuviot 1 ja 2). Painotetun opetuksen tavoittelu näkyy myös vanhempien valintaperusteluissa: näiden perheiden ylivoimaisesti useimmin mainittu peruste on valitun koulun tarjoama painotus, erityisesti ei-lähikouluun hakeutuneiden ryhmässä. Lähikoulun lapselleen valinneiden vanhempien perusteluissa sen sijaan korostuu hakeutuminen lasten kavereiden tai sisarusten kanssa samaan kouluun, myös painotettuun opetukseen lähikoulussaan hakeutuneiden ryhmässä. Niissä perheissä, joissa lapset ovat yleisopetuksessa tai painotetussa opetuksessa lähikoulussaan, sopiva koulumatka näyttää olevan yleisempi lähikoulun valintaperuste ja lähikoulun vaikutelma yleisesti parempi kuin muissa ryhmässä.



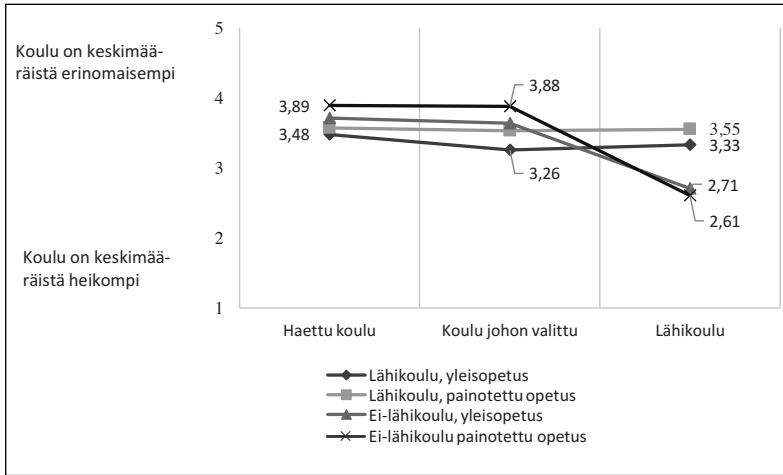
**Kuvio 1.** Vanhempien näkemykset kouluvalintaperustelujen tärkeydestä (1 = ei lainkaan tärkeä, 4 = erittäin tärkeä) kouluvalintaryhmän mukaan (keskiarvot)<sup>13</sup>

<sup>13</sup> Valintaperustelut, joita koskeva valinta ei toteutunut, on jätetty pois analysista (kouluvalinta-luokitus ei vastaa tällöin perustelua). Kysymykseen eivät ole vastanneet ne vanhemmat, joiden lapsi on jatkanut yhtenäiskoulussa (luokat 1–9) tai jotka eivät ole hakeneet paikkaa luokilta 7–9 eli ovat aloittaneet heille osoitetussa lähikoulupaikassa (yhteensä ~ 50 % kyselyyn vastanneista).



**Kuvio 2.** Vanhempien kouluvalintaperustelut kouluvalintaryhmittäin (tärkein peruste 18 vaihtoehdosta)

Kuviossa 2 esitettävä vanhempien valitsema tärkein kouluvalintaperuste (18 perustelun joukosta) täydentää edellisen kuvion tulkintaa kouluvalintaryhmien eroista. Painotetun opetuksen lapselleen valinneet perheet perustelevat valintaansa nimenomaan painotetulla opetuksella. Erityisesti ei-lähikoulun painotetun opetuksen ryhmän vanhemmat arvostavat laadukasta ja painotukseltaan soveltuvaa opetusta useammin kuin esimerkiksi sopivia koulumatkoja tai ystävien hakeutumista samaan kouluun. Pyydetäessä arvioimaan koulujen laatua lähikoulustaan muualle hakeutuneita perheitä yhdistää puolestaan huono käsitys lähikoulun laadukkuudesta (ks. kuvio 3). Vanhemmat arvioivat yleisesti kaikki koulut keskimääräistä laadukkaammiksi lukuun ottamatta perheitä, jotka ovat valinneet muun kuin lähikoulun. Näiden perheiden käsitys lähikoulujen laadukkuudesta on keskimääräistä heikompi.



**Kuvio 3.** Vanhempien käsitykset koulujen laadukkuudesta (1 = koulu on keskimääräistä heikompi, 5 = koulu on keskimääräistä erinomaisempi)<sup>14</sup>

Lähikoulun lapselleen valinneet vanhemmat korostavat sekä yleis- että painotetussa opetuksessa käytännöllisiä ja sosiaalisia perusteluita, kuten sopivaa koulumatkaa tai lapsen pääsemistä ystävien ja sisarusten kanssa samaan kouluun. Merkille pantavaa on, että myös ei-lähikoulun yleisopetuksen ryhmään lukeutuvat vanhemmat painottavat sopivia koulumatkoja ja samaa koulunvalintaa lapsen ystävien kanssa. Heidän vastauksensa kuitenkin jakautuvat tasaisemmin myös opetuksen laatua, koulun painotusta ja lähi- sekä ei-lähikoulua koskevien yleisten käsitysten välillä. Tulos tukee Satu Koivuhovin (2012) havaintoja, joissa muun kuin lähikoulun yleisopetuksen valinneet vanhemmat perustelivat valintaansa koulujen maineilla ja ystäväpiirin valinnoilla. Yleisesti ottaen lähikoulusta toisen koulun yleisopetukseen hakeutuneiden perheiden perustelut valinnalleen vaihtelivat eniten.

<sup>14</sup> "Koulu, josta haitte lapsellesi yläkoulupaikkaa?" n = 1 611; "Koulu, jossa lapsesi aloittaa yläkouluun?" n = 2 473; "Koulu, joka sijaitsee lähinnä lapsesi asuinpaikkaa?" n = 2 402

## Eriytyvät koulupolut

Kaikkiaan painotetun opetuksen valinta yläluokilla kytkeytyy alaluokkien painotetun opetuksen valintaan, vapaaehtoisen toisen vieraan kielen ja harvemmin valittujen ensimmäisen vieraan kielen valintaan alaluokilla. Näillä lapsilla ja erityisesti heistä ei-lähikouluunsa hakeutuneissa on myös aineistossamme parempi kouluarvosanojen keskiarvo (taulukko 1), ja heidän kouluvalintaperustelunsa keskittyvät johdonmukaisesti painotettuun ja laadukkaaseen opetukseen (kuviot 1 ja 2). Painotetun opetuksen lapselleen valinneet vanhemmat odottavat muita useammin akateemisia opintoja (taulukko 3): yli 80 prosenttia painotetussa opetuksessa käyvien lasten vanhemmista arvelee lapsensa opiskelevan tulevaisuudessa yliopistossa. Kaikista useimmin yliopisto-opintoja odottavat ei-lähikoulussa painotetussa opetuksessa olevien lasten vanhemmat.

Lähikoulun yleisopetuksen peruskoulupolkua voidaan puolestaan kuvata mahdollisimman lyhyen etäisyyden suosimiseksi niin maantieteellisesti kuin sosiaalisesti. Lähikoulun yleisopetuksen valinneet vanhemmat arvostavat kouluvalintaa tehdessään lyhyttä koulureittiä ja koulunkäyntiä sisarusten sekä ystävien kanssa. Näiden oppilaiden kielivalinnat ovat niukempia ja yleisempiä sekä koulumenestys muita ryhmiä heikompa. Lähikoulun yleisopetuksen valinneista vanhemmista 61 prosenttia arvioi lastensa opiskelevan yliopistossa, ja 54 prosenttia piti ammattikoulututkintoa todennäköisenä.

Muun kuin lähikoulun yleisopetukseen hakeutuneiden lasten valinnat ovat keskimäärin heterogeenisempia ja lasten kouluvalintasyt moninaisempia. Vanhempien lapsiinsa kohdistamat tulevaisuusodotukset sekä lasten kouluarvosanat sijoittuvat lähikoulun yleisopetuksen lasten ja painotetun opetuksen lasten välille, ja heidän alakouluvalintansa muistuttavat eniten lähikoulun yleisopetusten lasten valintoja. Muun kuin lähikoulun yleisopetukseen hakeutuneet lapset osallistuvat erityisopetukseen muita useammin. Kouluvalintaperustelut eivät suoranaisesti liity opetuksen laatuun tai painotettuun opetukseen, vaan ovat muita ryhmiä moninaisempia.

**Taulukko 3.** Lapsen kohdistetut tulevaisuusodotukset: "Mitä ajattelet lapsesi tulevaisuudesta? Mitä arvelet hänen tekevän, kun hän on 21-vuotias?" kouluvalintaryhmän mukaan (n = 2617), %

		Lähikouluvalinta		Ei-lähikouluvalinta	
		Yleisopetus	Painotettu opetus	Yleisopetus	Painotettu opetus
Hän opiskelee yliopistossa	Hyvin epätodennäköistä	10	3	11	3
	Epätodennäköistä	26	16	25	12
	Todennäköistä	35	41	40	36
	Erittäin todennäköistä	29	40	24	49
	Yhteensä %	100	100	100	100
	n	1264	291	187	481
$\chi^2 = 126,26$ , $df = 9$ , $p \leq 0,001$					
Hänellä on ammatillinen tutkinto	Hyvin epätodennäköistä	7	13	7	16
	Epätodennäköistä	38	48	42	55
	Todennäköistä	37	28	31	23
	Erittäin todennäköistä	17	12	20	7
	Yhteensä %	100	100	100	100
	n	1276	279	184	462
$\chi^2 = 107,51$ , $df = 6$ , $p \leq 0,001$					

Valinta painotetun opetuksen ja lähikoulun yleisopetuksen välillä eriyttää lasten koulupolkuja jo hyvin varhaisessa vaiheessa ainakin neljällä ulottuvuudella: (1) 94 prosenttia lähikoulun yleisopetuksen oppilaista on ollut lähikoulun yleisopetuksen ryhmässä jo alaluokilla (painotetun opetuksen lähikoulun oppilaista vastaavasti 52 prosenttia), (2) lähikoulun yleisopetuksen lasten kieli-valinnat ovat suppeampia ja vähäisempiä keskittyen englantiin ensimmäisenä vieraana kielenä, (3) lähikoulun yleisopetuksen lapsilla on keskimääräistä heikommat kouluarvosanat ja (4) lähikoulun yleisopetuksen lasten vanhemmat uskovat muita useammin lapsensa suuntautuvan toisella asteella ammatilliseen koulutukseen.

## Yhteiskuntaluokka, vanhempien asenteet ja kouluvalinta

Suomessakin, pääasiassa painotettuun opetukseen hakeutumisen kautta tapahtuva kouluvalinta on yhteiskuntaluokkasidonnainen ilmiö. Alempien yhteiskuntaluokkien kouluvalinnat ovat vähäisempiä, ja ylempät yhteiskuntaluokat hyödyntävät kouluvalintatilaa tehokkaammin (ks. taulukko 4; ks. myös Kalalahti ym. 2015a; Kosunen 2014; Seppänen 2006). Yli puolet painotetun opetuksen oppilaista tulee yleimmästä keskiluokasta tai ylimmästä luokasta. Yleisopetuksen ryhmissä ylempään keskiluokan ja ylimmän luokan lapsia on reilu kolmasosa (34 % lähikoulu ja 38 % ei-lähikoulu). Yleisopetuksen ryhmät – sekä lähi- että ei-lähikoulussa – koostuvat useammin keskiluokkaisten ja alempien yhteiskuntaluokkien lapsista. Äidin koulutustason mukaiset osuudet eri kouluvalintaryhmissä ovat samansuuntaiset: painotetun opetuksen oppilaiden äideillä on useimmin yliopistotason koulutus – erityisesti ei-lähikoulussa – kun taas yleisopetuksen oppilaiden äideillä on useimmin korkeintaan ammattikorkeakoulu- tai opistotutkinto – erityisesti lähikoulussa.

Taloudellisten ja kulttuuristen pääomien lisäksi yhteiskuntaluokittain eriytyneiden kouluvalintojen takaa paljastuvat erilaiset asenteet kouluvalintaa ja koulujärjestelmää kohtaan. Aiemmin on osoitettu, miten perheet painottavat yksilöllisiä ja kollektiivisia asenteita eri tavoin eri yhteiskuntaluokissa. Raveaudia ja van Zantenia (2007) mukaillen seuraavassa analyysissä vanhempien asenteet tiivistetään yksilöllisiin (oman lapsen koulunkäyntiä ja koulutusta koskevat asenteet) ja kollektiivisiin (yleisesti kaikkien koulunkäyntiä ja koulujärjestelmää koskevat asenteet). Vastaukset kyselylomakkeessa esitettyihin asenneväittämiin erottelevat eri strategioita noudattavat perheet toisistaan (kuvio 4).

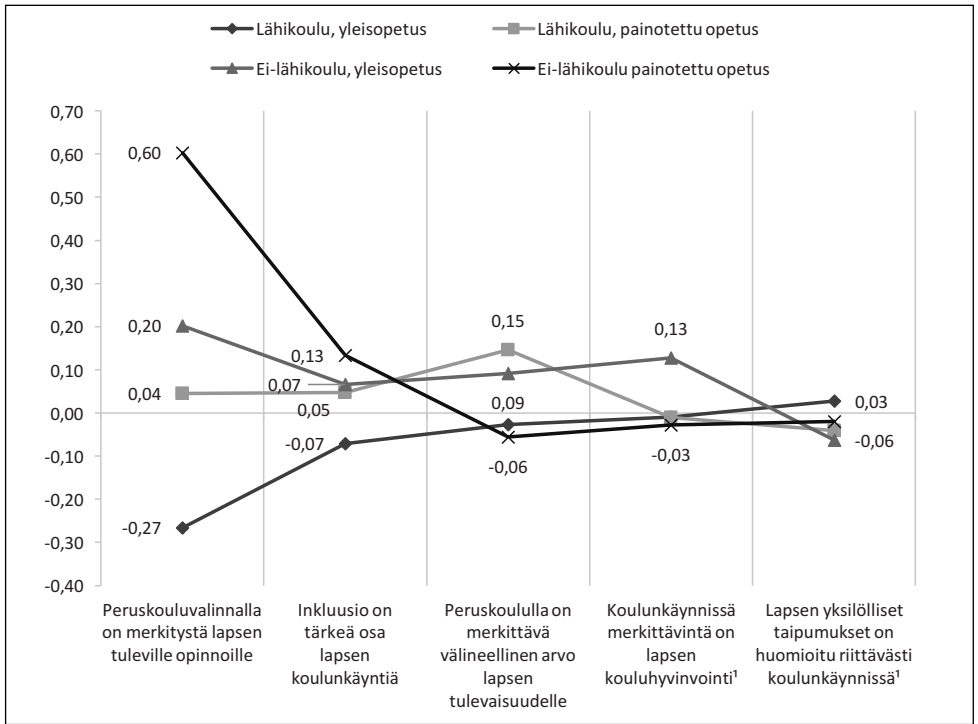
Yksilöllisiä asenteita koskevat erot visualisoidaan kuviossa 4 esittämällä summamuuttujien faktoripisteiden ryhmäkohtaiset keskiarvot (varianssianalyysi ks. liite B). Oman lapsen koulunkäyntiä koskevat asenteet ja odotukset ovat hyvin samanlaiset, kun mitataan vanhempien suhtautumista koulutukselliseen inklusioon ja

**Taulukko 4.** Yläkouluvalinnat ja perhetausta (%), n = 2617

		Lähikouluvalinta		Ei-lähikouluvalinta	
		Yleisopetus	Painotettu opetus	Yleisopetus	Painotettu opetus
Äidin koulutusaste	Ylin korkeakouluaste (yliopisto)	28	43	36	47
	Alempi ja alin korkeakouluaste	44	37	41	39
	Toinen aste	28	20	23	14
	Yhteensä (%)	100	100	100	100
	n	1455	320	205	530
	$\chi^2 = 86,67$ , $df = 6$ , $p \leq 0,001$				
Perheen yhteiskuntaluokka	Ylin luokka	10	13	8	18
	Ylempi keskiluokka	24	38	30	36
	Keski-keskiluokka	37	28	35	30
	Alempi keskiluokka	14	12	15	11
	Alin luokka	16	9	13	6
	Yhteensä (%)	100	100	100	100
	n	1481	326	208	534
$\chi^2 = 78,73$ , $df = 12$ , $p \leq 0,001$					

lapsen kouluhyvinvointiin. Kouluvalintapolitiikan näkökulmasta kiintoisaa on myös, etteivät vanhempien asenteet juuri eroa koulunkäynnin instrumentaalisen luonteen tai yksilöllisen kouluvalintaoikeuden suhteen kouluvalintaryhmittäin. Ainoat merkittävät erot vanhempien välillä näkyvät asenteessa, joka mittaa kouluvalinnan koettua merkityksellisyyttä ja tarpeellisuutta oman lapsen koulunkäynnin kannalta (ks. kuvio 4). Kaikissa kouluvalintaryhmissä vanhempien yksilölliset eli oman lapsen koulunkäyntiä koskevat asenteet ovat hyvin samansuuntaisia. Varianssianalyysi osoittaa tilastollisesti merkitseviä eroja vain kolmessa summamuuttujassa viidestä ja merkittäviä vain yhdessä.

Vanhemmat vaikuttavat eroavan omaa lastaan koskevissa koulutasenteissaan vain peruskouluvalinnalle annetuissa merkityksissä. Asennemittari kuvaa vanhempien näkemystä siitä, tarjoavatko kunnalliset lähikoulut ja yleisopetus samanlaiset mahdollisuudet

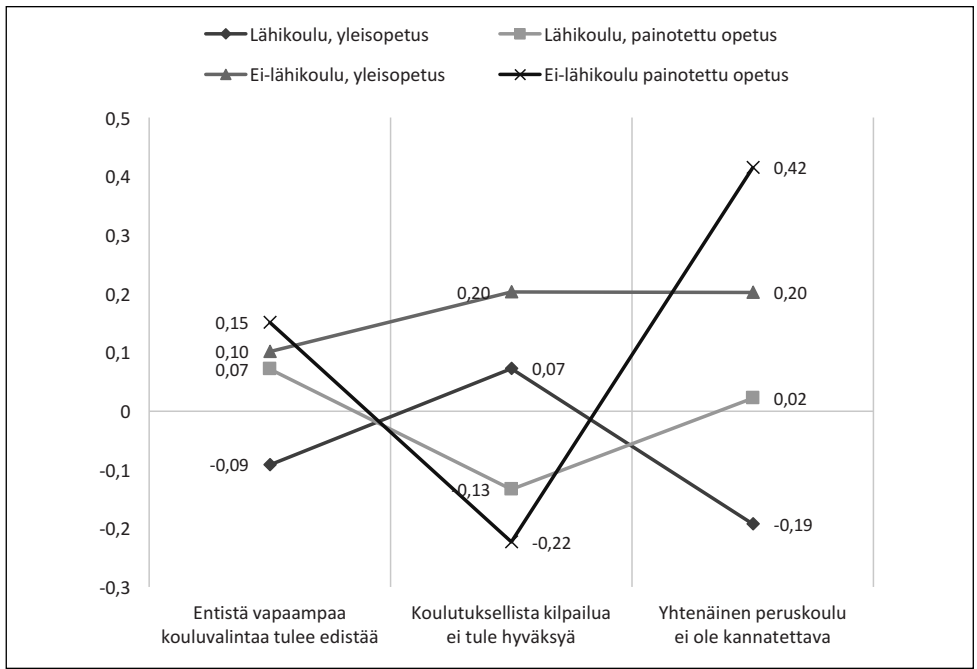


¹ Ei tilastollisesti merkitsevää eroa.

**Kuvio 4.** Oman lapsen koulunkäyntiä koskevat asenteet kouluvalintamuodon mukaan (faktoripistemäärien keskiarvot; suurempi positiivinen arvo kuvaa voimakkaampaa näkemyksen kannatusta)

jatko-opinnoille. Vaikuttaa siltä, että perheet, jotka valitsevat lapselleen painotetun opetuksen tai muun kuin lähikoulun, uskovat, etteivät (kunnalliset) lähikoulut tarjoa tasa-arvoisia mahdollisuuksia lapsille. He näkevät kouluvalinnan mahdollisuutena parantaa lapsen koulusaavutuksia. Toisaalta perheet, joiden lapset käyvät lähikoulua ilman erityistä painotusta, pitävät kouluja tasalaatuisina ja riittävän laadukkaina. Muiden koulunkäyntiä koskevien asenteiden samankaltaisuuden voidaan puolestaan tulkita tarkoittavan sitä, että kaikki vanhemmat uskovat peruskoulujen tarjoavan riittävästi mahdollisuuksia yksilölliseen opiskeluun ja oppimiseen.





**Kuvio 5.** Vanhempien koulujärjestelmää koskevat asenteet kouluvalintamuodon mukaan (faktoripistemäärien keskiarvot; suurempi positiivinen arvo kuvaa voimakkaampaa näkemyksen kannatusta)

Vanhempien kollektiiviset koulutusasenteet kootaan kuvioksi 5, jossa esitetään koko koulujärjestelmää ja yleensä koulunkäyntiä koskevien väittämien summamuuttujien faktoripisteiden keskiarvot. Kollektiivisissa asenteissa on enemmän tilastollisesti merkitsevää vaihtelua kuin yksilöllisissä asenteissa. Lähikoulun yleisopetuksen ryhmän valinneet vanhemmat vastustavat muita enemmän koulumarkkinoita ja kannattavat yhtenäistä peruskoulu. Yleisen ja yhtenäisen peruskoulun kannattamiseen liittyvät väittämät käsittelevät mahdollisuuksien tasa-arvoa ja koulujen samankaltaisuutta. Koulumarkkinoiden edistämistä tai rajoittamista koskeva asenne mittaa puolestaan vanhempien halukkuutta tukea koulujen

eriytymistä, kouluvalintamahdollisuuksien lisäämistä, yksityiskouluja ja julkisia paremmuusjärjestyslistauksia. Keskimäärin koulu-markkinoita kannattavat tarkastelluista kouluvalintaryhmistä perheet, jotka ovat valinneet lapselleen painotetun opetuksen ryhmän ei-lähikoulussa. Yhtenäistä peruskoulua kannattavat eniten lähikoulussa – sekä yleisopetuksessa että painotetussa opetuksessa – opiskelevien lasten vanhemmat. Koulutuksellisen kilpailun hyväksyvät useimmiten painotetussa opetuksessa olevien perheiden vanhemmat.

Yleistä koulujärjestelmää koskevia asenteita tarkastellen lähikoulun yleisopetuksen valinneet perheet ja painotetussa opetuksessa olevien lasten perheet polarisoituivat asenteissaan kahtaalle. Lähikoulun yleisopetuksen valinneet perheet eivät koe oman lapsensa kouluvalintaa kovin merkityksellisenä. He kannattavat yleistä ja yhtenäistä peruskoulua sekä vastustavat koulutuksellista kilpailua ja koulumarkkinoita. Painotetussa opetuksessa olevien lasten perheet puolestaan erityisesti kannattavat kouluvalintamahdollisuuksien lisäämistä molemmissa ryhmissä. Lähikoulusta yleisopetukseen muualle hakeutuneet perheet sen sijaan kannattavat keskimääräisesti koulumarkkinoita, eivätkä halua puolustaa yhtenäistä peruskoulua. He kuitenkin haluavat vahvimmin ehkäistä koulutuksellista kilpailua. Ei-lähikoulussa yleisopetuksessa olevien lasten vanhemmat saattavat siten haluta lisätä kouluvalintamahdollisuuksia ja koulujen välisiä eroja, mutta tavalla, joka ei lisää koulutuksellista kilpailua.

## Yhteenveto

Edellä olemme kuvanneet neljä erilaista kouluvalintamuotoa, jotka jakavat peruskoulun yläluokkalaiset eri ryhmiin. Nimesimme nämä valintamuodot poluiksi tai reiteiksi, jotka yhtäältä ovat seuraus yksilöllisten valinnanvapauksien lisäämisestä ja toisaalta rakentavat ja vahvistavat eriytyviä koulupolkuja yhtenäiskoulujärjestelmän sisällä.

Kouluvalintamallien kautta katsottuna suomalainen peruskoulujärjestelmä on polarisoitumassa painotetun opetuksen ja yleis-

opetuksen – erityisesti ei-lähikoulun painotetun opetuksen ja lähikoulun yleisopetuksen – oppilaiden ryhmien välillä. Lapset, jotka käyvät koulua painotetun opetuksen ryhmissä, ovat tyypillisimmin tehneet aktiivisia, oppiaineperustaisia kouluvalintoja jo peruskoulun varhaisissa vaiheissa, alaluokilla. Tämän ryhmän oppilaat menestyvät koulussa hyvin ja tulevat korkeasti koulutetuista perheistä, jotka sijoittuvat yhteiskunnallisissa hierarkioissa korkealle. Heidän vanhempansa näkevät peruskouluvalinnat merkityksellisinä ja tarpeellisina lapsensa tulevien opintojen kannalta sekä suhtautuvat keskimäärin muita myönteisemmin koulumarkkinoihin ja koulukilpailuun yleisesti.

Paikallisen koulun yleisopetuksessa käyvät lapset seurailevat tyypillisimmin tavanomaisia koulupolkuja ja päätyvät kouluun, jonka kunnan kouluviranomaiset heille osoittavat. Heidän perheensä sijoittuvat yhteiskunnallisissa hierarkioissa useammin keskimmäisiin ja alempiin kerroksiin, ja heidän äitinsä ovat hieman muita matalammin koulutettuja. Vanhemmat arvioivat lapsensa etenevän peruskoulusta toisen asteen ammatilliseen koulutukseen. Koulutukselliseen kilpailuun paikallisen koulun yleisopetuksessa käyvien lasten vanhemmat suhtautuvat epäilevämmiin, eivätkä he pane paljoa painoa kouluvalinnalle lapsen tulevaisuuden kannalta. Yhtenäisen ja yhteisen peruskoulun kannatus on näissä perheissä vahvaa.

Yleisopetukseen muuhun kuin lähikouluun hakeutuvien kouluvalintastrategiat ovat vaikeampia tyypitellä ja kategorisoida. Tämän ryhmän vanhemmat kokevat kouluvalinnan ja koulumarkkinoiden vapauttamisen merkittävämmäksi ja tarpeellisemmaksi kuin lähikoulun yleisopetuksessa olevien lasten vanhemmat. He suhtautuvat epäilevästi yleiseen ja yhtäläiseen peruskouluun, mutta vieroksuvat muita vahvemmin koulutuksellista kilpailua. Yleisesti ottaen nämä vanhemmat kannattavat maltillisen johdonmukaisesti kouluvalinta-oikeutta, mutta kouluvalintojen varsinaiset syyt vaihtelevat. Aiempien tutkimusten mukaisesti ryhmän voi tulkita seurailevan valinnoissaan lapsen vertaisryhmän valintoja. Heillä saattaa myös olla vahva usko oikeuteensa valita, ja he perustelevat valintaa lapsen yksilöllisillä vahvuuksilla tai lähikoulun heikkolaatuisuudella (ks. myös Koivuhovi 2012; Poikolainen 2012).

Taulukkoon 5 on koottu keskeiset edellä tiivistetyt erot ja yhtäläisyydet eri kouluvalintastrategioita käyttävien perheiden välille. Strategiati rakentuvat erityisesti painotetun opetuksen ja yleisopetuksen valinnan pohjalta, mutta kuten taulukko osoittaa, myös lähikouluvalinnan ja siitä pois hakeutumisen välille (harmaa korostus). Lähikouluvalinnan – sekä yleis- että painotetun opetuksen ryhmien – tehneitä perheitä yhdistää halu turvata lapselleen tuttu sosiaalinen ryhmä sekä helposti sujuva koulumatka. Lähikouluperheet kannattavat lähikoulusta pois hakeutuneita yleisemmin yhtenäistä ja kaikille yhteistä peruskoulua. Muuhun kuin lähikouluun hakeutumiseen motivoivat moninaiset syyt, mutta yhdistävänä tekijänä ovat erityisesti kokemus lähikoulun epäsovinnuudesta lapselle tai lähikoulun heikko laatu. Aktiivista koulun valintaa toteuttavat perheet suhtautuvat kouluvalintaan muita perheitä suvaitsevammin – vaikkakaan eivät aina hyväksy koulutuksellista kilpailua.

Tuloksemme vahvistavat aiempia kouluvalintatutkimuksia. Kouluvalinta sosiaalisena ilmiönä yhdistyy luokka-asemaan ja vanhempien koulutustasoon (Reay 1998; Poikolainen 2012). Lähikoulun valinneiden lasten vanhemmat ovat keskimäärin vähemmän koulutettuja. Kouluvalintamuoto näkyy myös vanhempien asenteissa. Asenteet on perusteltua jaotella henkilökohtaisiin ja yleisiin, toisin sanoen kollektiivisiin ja yksilöllisiin (Raveaud & van Zanten 2007). Kollektiivisia asenteita mitattaessa vain yksi asennemittari osoitti eri kouluvalintastrategioita noudattavien perheiden eroavan toisistaan merkittävästi. Ei-lähikouluun tai painotettuun opetukseen hakeutuneet perheet korostavat oman lapsensa kouluvalinnan merkitystä ja tarpeellisuutta lähikoulun yleisopetuksen valinneita enemmän.

Vaikuttaakin siltä, että koulutusasenteiden suhteen riskin ja valinnan näkökulmista suomalaisperheisiin on muotoutunut uusi kouluvalintapolitiikkaan kytkeytyvä jako: osa perheistä uskoo muita vahvemmin, että yläkoulun valinta ylipäätään on merkityksellinen teko – ja myös toimii tämän mukaisesti. Valinnat kasautuvat painotetussa opetuksessa olevien lasten perheisiin, jotka rakentavat lapsilleen johdonmukaisesti yliopisto-opintoihin tähtäävää

**Taulukko 5.** Neljää erilaista yläkouluvalintastrategiaa toteuttavat perheet keskeisten piirteiden ja vanhempien asenteiden mukaan

		Lähikoulu	Ei-lähikoulu	
Painotettu opetus	vanhempien koulutus ja lapsen koulumenestys	korkeakoulutetut vanhemmat, korkean luokka-aseman perheet		
		hyvä koulumenestys	erittäin hyvä koulumenestys	
	kouluvalinta-strategia	kouluvalinta tärkeä osa perheen koulutusstrategiaa, hakeutuminen painotettuun opetukseen		
		hakeutuminen kaverien ja sisarusten kanssa samaan kouluun	kokemus lähikoulun epäsopevuudesta tai heikkolaatuisuudesta	
		sujuva koulumatka korostuu		
		taustalla alaluokkien oppiainevalinnat		
	tulevaisuus-orientaatio	akateeminen suuntautuminen peruskoulun jälkeen		
	vanhempien koulutusasenteet	hyväksyvät koulutuksellisen kilpailun		
suhtautuvat myönteisesti kouluvalintaan				
kannattavat yhtenäistä ja kaikille yhteistä peruskoulua		vieroksuvat liian yhtenäistä peruskoulua		
Yleisopetus	vanhempien koulutus ja lapsen koulumenestys	keskiasteen tai alemman korkean asteen suorittaneet vanhemmat		
		keskimääräinen koulumenestys		
	kouluvalinta-strategia	oman lapsen kouluvalinta ei tärkeää, päätyvät usein kouluviranomaisten osoittamaan kouluun	moninaisia syitä kouluvalinnalle, aktiivista koulun valintaa	
		hakeutuminen kaverien ja sisarusten kanssa samaan kouluun		
		sujuva koulumatka korostuu	kokemus lähikoulun epäsopevuudesta tai heikkolaatuisuudesta	
		taustalla joskus myös erityisen tuen tarve		
	tulevaisuus-orientaatio	muuta useammin ammatillinen suuntautuminen peruskoulun jälkeen	tasaisemmin ammatillinen ja akateeminen suuntautuminen peruskoulun jälkeen	
	vanhempien koulutusasenteet	vieroksuvat koulutuksellista kilpailua		
suhtautuvat kielteisesti kouluvalintaan		suhtautuvat myönteisesti kouluvalintaan		
kannattavat yhtenäistä ja kaikille yhteistä peruskoulua		vieroksuvat liian yhtenäistä peruskoulua		

koulu-uraa, johon liittyvät myös rikkaammat kielivalinnat ja parempi koulumenestys. Riskin ja valinnan tematiikassa on oleellista, että painotetussa opetuksessa olevat oppilaat ovat varhaisista kouluvuosistaan lähtien muita enemmän tottuneet arvioimaan ja tekemään koulutuksellisia ratkaisuja. Valintojen sarja valmistaa näitä lapsia riskien koulumaailmaan, jossa yhtä valmista polkua ei ole, vaan ratkaisuja ja niiden seurauksia hyötyineen täytyy pystyä puntaroimaan jatkuvasti.

Eriytymisen toista polkua voidaan kutsua myös valitsemattomuuden virraksi. Tällä polulla oppilaat hyväksyvät koulupaikan osoitetusta lähikoulun yleisopetuksen ryhmästä ja valitsevat muita useammin vain yhden ja yleisimmän vieraan kielen. Tälle ryhmälle ominaisempaa ovat hieman muita heikompi koulumenestys ja ammatilliseen koulutukseen suuntaavat tulevaisuusodotukset. Toisaalta heidän vanhempansa arvottavat enemmän ystävä- ja sisarusuhteita kouluvalintojen taustalla sekä kannattavat yleistä ja yhtäläistä peruskoulujärjestelmää.

Vaikka lähikoulun ja ammatillisen orientaation voidaan katsoa olevan tietoisia ja aktiivisia yksilöllisiä valintoja, riskin ja valinnan näkökulmasta lähikoulun yleisopetukseen valikoituneiden koulupolku sisältää vähemmän erottautumista ja vaihtoehtojen punta-roimista. Kouluvalintoihin sisään kasvaneet painotetun opetuksen oppilaat on sen sijaan vanhempien arvomaailman mukaisesti paremmin valmennettu kohtaamaan yksilölliset valinnat, koulumarkkinat ja koulutuksellisen kilpailun. Tulevalla koulutusurallaan he osaavat kilpailijoita paremmin käyttää erottautumisen mekanisme-ja omaksi edukseen.

## Lähteet

- Gewirtz, S., Ball, S. J. & Bowe, R. 1995. Markets, choice and equity in education. Buckingham: Open University Press.
- Giddens, A. 1991. Modernity and self identity: Self and identity in the late modern age. Cambridge: Polity.
- Heinz, W. R. 2009. Youth transition in an age of uncertainty. Teoksessa A. Furlong (toim.) Handbook of youth and adulthood. New perspectives and agendas. Oxon; NY: Routledge, 3–13.
- Kahma, N. 2011. Yhteiskuntaluokka ja maku. Sosiaalitieteiden laitoksen julkaisuja 8. Helsinki: Helsingin yliopisto.

- Kalalahti M., Silvennoinen, H. & Varjo J. 2015a. Kouluvalinnat kykyjen mukaan? – Erot painotettuun opetukseen valikoitumisessa. *Kasvatus* 46 (1), 19–35.
- Kalalahti, M., Silvennoinen, H., Rinne, R. & Varjo, J. 2015b. Education for all? Urban parental attitudes towards universalism and selectivism in the Finnish comprehensive school system. Teoksessa P Seppänen, A. Carrasco, M. Kalalahti, R. Rinne & H. Simola (toim.) *Contrasting dynamics in education politics of extremes: School choice in Chile and Finland*. Rotterdam: Sense Publishers. 205–224.
- Koivuhovi, S. 2012. Lähikoulu vai painotettu opetus? Kouluvalintatyyppien mallintaminen Espoon kouluvalintatilassa. Teoksessa P. Atjonen (toim.) *Oppiminen ajassa – kasvatus tulevaisuuteen: Joensuun vuoden 2011 kasvatustieteen päivien parhaat esitelmät* artikkeleina. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 401–415.
- Kosunen S. 2014. Reputation and parental logics of action in local school choice space in Finland. *Journal of Education Policy*, 29 (4), 443–466.
- Musset, P. 2012. School choice and equity: Current policies in OECD countries and a literature review. OECD Education Working Papers No. 66. Paris: OECD.
- Poikolainen, J. 2012. A case study of parents school choice strategies in a Finnish urban context. *European Educational Research Journal*, 11 (1), 127–144.
- Rambla, X., Valiente, Ó & Frías, C. 2011. The politics of school choice in two countries with large private-dependent sectors (Spain and Chile): family strategies, collective action and lobbying. *Journal of Education Policy* 26 (3), 431–447.
- Raveaud, M. & van Zanten, A. 2007. Choosing the local school: middle class parents' values and social and ethnic mix in London and Paris. *Journal of Education Policy* 22 (1), 107–124.
- Reay, D. 1998. Cultural Reproduction: Mothers' involvement in children's primary schooling. Teoksessa M. Grenfell & D. James (toim.) *Bourdieu and education policy: Acts of practical theory*. London: Falmer Press, 55–71.
- Reay, D., Crozier, G., James, D., Hollingworth, S., Williams, K., Jamieson, F. & Beedell, P. 2008. Re-invigorating democracy?: White middle class identities and comprehensive schooling. *Sociological Review* 56 (2), 238–255.
- Rinne, R., Carrasco A. & Flores, C. 2015. Something universal? Contrasting family attitudes to market-based reforms and parental choice in two very different societies. Teoksessa P Seppänen, A. Carrasco, M. Kalalahti, R. Rinne & H. Simola (toim.) *Contrasting dynamics in education politics of extremes: School choice in Chile and Finland*. Rotterdam: Sense Publishers, 83–119.
- Roberts, K. 2009. Socio-economic reproduction. Teoksessa A. Furlong (toim.) *Handbook of Youth and Adulthood. New perspectives and agendas*. Oxon; NY: Routledge, 14–21.
- Seppänen, P., Kalalahti, M., Rinne R. & Simola, H. 2015. (toim.) *Lohkoutuva peruskoulu – Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka*. Kasvatusalan tutkimuksia 68. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.

- Seppänen, P., Rinne, R. & Riipinen, P. 2012a. Oppilaiden yläkouluvalinnat, koulujen suosio ja perheiden sosiaalinen asema – Lohkoutuuko perusopetus kaupungeissa? *Kasvatus* 43 (3), 226–243.
- Seppänen, P., Rinne, R. & Sairanen, V. 2012b. Suomalaisen yhtenäiskoulun eriytyvät koulutiet – Oppilasvalikointi perusopetuksessa, esimerkkinä Turun koulumarkkinat. *Yhteiskuntapolitiikka* 77 (1), 16–33.
- Seppänen, P. 2006. Koulunvalintapolitiikka perusopetuksessa. Suomalaiskaupunkien koulumarkkinat kansainvälisessä valossa. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 26.
- Tilastokeskus. 2010. Ammattiluokitus 2010. Helsinki: Tilastokeskus. <http://www.tilastokeskus.fi/meta/luokitukset/ammatti/001-2010/index.html>. (Luettu 9.5.2015.)
- Varjo, J. & Kalalahti, M. 2011. Koulumarkkinoiden institutionaalisen tilan rakentuminen. *Yhdyskuntasuunnittelu* 49 (4), 8–25.
- Varjo, J., Kalalahti, M. & Silvennoinen, H. 2014. Families, school choice and democratic iterations on the right to education and freedom of education in Finnish municipalities. *Journal of School Choice* 8 (1), 20–48.
- Wyn, J. 2009. Educating for late modernity. Teoksessa A. Furlong (toim.) *Handbook of youth and adulthood. New perspectives and agendas*. Oxford; NY: Routledge, 91–104.
- van Zanten, A. 2003. Middle-class parents and social mix in French urban schools: reproduction and transformation of class relations in education. *International Studies in Sociology of education* 13 (2), 107–122.
- Ylonen, A. 2009. Specialisation within the Finnish comprehensive school system: Reasons and outcomes for equity and equality of opportunity. Saarbrücken: VDM Verlag.

## Liite A.

Kyselylomakkeen väittämät ja summamuuttujien reliabiliteetti

### Oman lapsen kouluttautumista ja kouluvalintaa koskevat asenteet

#### 1. Yläkouluvalinnan merkitys lapsen tuleville opinnoille $\alpha=.80$

K18\_05 Kaikki kuntani yläkoulut eivät takaa lapselleni yhtä hyviä mahdollisuuksia menestyä koulussa.

K18\_01 Kaikki kuntani yläkoulut ovat niin laadukkaita, että ei ole suurta merkitystä, missä koulussa lapseni opiskelee.

K18\_03 Yläkouluvalinnalla on merkitystä lapseni jatko-opintomahdollisuuksille.



K18\_02 Haluan lapselleni erinomaisen koulutuksen ja lähikoulussa hän menettää sen mahdollisuuden.

K18\_06 Siirtyminen painotettuun opetukseen toteuttaa parhaiten lapseni luontaisia taipumuksia.

## 2. Inklusio osana lapsen koulukokemusta $\alpha=.79$

K18\_07 Pidän hyvänä sitä, että lapseni luokalla on kulttuuriselta taustaltaan erilaisia oppilaita.

K18\_10 Kotिताustaltaan erilaiset oppilaat rikastuttavat lapseni koulunkäyntiä.

K18\_14 Peruskoulun tulee tarjota lapselleni mahdollisuus tutustua taustaltaan erilaisiin lapsiin.

K18\_13 On hyvä että lapseni opetusryhmissä on erilaisia oppijoita, kunhan opetusresursseja on riittävästi.

## 3. Lapsen kouluhyvinvointi $\alpha=.69$

K18\_16 Lapseni hyvinvointi ja viihtyminen koulussa ovat tärkeämpää kuin hyvät arvosanat.

K18\_18 Koulunkäynnissä tärkeintä on, että lapseni viihtyy ja tuntee olonsa turvalliseksi koulussa.

K18\_20 Koulunkäynnissä on tärkeintä, että lapseni muodostaa hyviä kaverisuhteita.

K18\_21 Koulunumeroita merkittävämpää on, että lapselleni muodostuu hyvä suhde oppimiseen ja opiskeluun.

## 4. Peruskoulun välineellinen arvo lapsen tulevaisuudelle $\alpha=.63$

K18\_17 Haluan että lapseni saa opiskella tulevaisuuden menestysjien kanssa.

K18\_15 Lapselleni on ensisijaista menestyä sellaisissa oppiaineissa, joista on hyötyä tulevaisuuden opinnoissa.

K18\_19 Haluan valita lapselleni sellaisen yläkoulun, jonka käyminen edesauttaa peruskoulua seuraavia opintoja.

## 5. Lapsen yksilölliset taipumukset $\alpha=.65$

K18\_09 Lapsellani on oltava oikeus valita se painotettu oppiaine, jossa hän on lahjakas.

K18\_11 Lapseni tulee saada valita nykyistä enemmän häntä itseään kiinnostavia oppiaineita.

K18\_12 Lapseni on saatava enemmän yksilöllistä tukea hänelle vaikeissa oppiaineissa.

K18\_04 Minulla pitää olla oikeus valita vapaasti lapseni yläkoulu.

## **Yleiset koulutusjärjestelmää koskevat asenteet**

### **1. Kouluvalintoikeuksien vapauttaminen $\alpha=.76$**

K19\_02 Peruskoulujen tulee erottautua toisistaan selvemmin erilaisin painotuksin.

K19\_03 Vanhemmille olisi tarjottava nykyistä enemmän mahdollisuuksia valita lapselleen haluamansa yläkoulu.

K19\_01 Suomessa pitäisi olla enemmän yksityisiä peruskouluja.

K19\_06 Yläkoulujen oppimistulokset tulee julkistaa, jotta vanhemmilla olisi konkreettista tietoa tehdessään kouluvalintoja.

K19\_08 Opetussuunnitelmassa tulisi olla nykyistä enemmän tilaa oppilaiden omille valinnoille.

### **2. Koulutuksellisen kilpailun torjuminen $\alpha=.55$**

K19\_14 Ihmisen asema ja arvostus perustuvat nykyisin liikaa koulumenestykseen ja tutkintoihin.

K19\_09 Peruskoulussa voimavaroja pitäisi nykyistä enemmän suunnata hitaasti oppivien opetukseen.

K19\_15 Suomessa tulisi olla yhä enemmän kohtuullisen kokoisia (enintään kolme rinnakkaisluokkaa) yhtenäiskouluja, joissa oppilas voisi opiskella koko oppivelvollisuutensa ajan.

K19\_17 Heikommilla asuinalueilla sijaitseville kouluille tulisi osoittaa enemmän taloudellista tukea.

### **3. Yhtenäinen peruskoulu $\alpha=.66$**

K19\_05 Peruskoulujen pitää olla mahdollisimman samanlaisia.

K19\_04 Kaikkien tulisi mennä kunnan osoittamaan lähikouluun, ellei muuhun kouluun hakeutumiselle ole erityisiä perusteita.

K19\_12 Kaikille yhteinen ja samanlainen peruskoulu turvaa tasa-arvoisen yhteiskunnan.

K19\_07 Kouluvalintamahdollisuuksien lisääminen aiheuttaa koulujen oppimistulosten erilaistumista.

## Liite B.

### Asennemuuttujien varianssianalyysi (F-arvo, vapausasteet ja p-arvo)

Kouluvalintaoikeuksien vapauttaminen	$F_{3, 2560} = 9,67, p \leq 0,001$
Koulutuksellisen kilpailun torjuminen	$F_{3, 2560} = 16,76, p \leq 0,001$
Yhtenäinen peruskoulu	$F_{3, 2560} = 56,06, p \leq 0,001$
Yläkouluvalinnan merkitys lapsen tuleville opinnoille	$F_{3, 2560} = 117,85, p \leq 0,001$
Inklusio osana lapsen koulukokemusta	$F_{3, 2560} = 6,22, p \leq 0,001$
Peruskoulun välineellinen arvo lapsen tulevaisuudelle	$F_{3, 2560} = 3,87, p \leq 0,001$
Lapsen kouluhyvinvointi	$F_{3, 2560} = 1,33, p > 0,05$
Lapsen yksilölliset taipumukset	$F_{3, 2560} = 0,90, p > 0,05$



### 3. Kouluvalinnan yhteiskunnallisen hinnan tunnistaminen ja kontrolli Suomessa ja Ruotsissa

Oppimistulosten vaihtelun kasvu ja koulujen oppilasohjan eriytyminen ovat keskeisimpiä kouluvalinnan sosiaalisia kustannuksia, jotka rakentuvat hajautetuissa pohjoismaisissa hallintomalleissa paikallisella tasolla. Sekä Suomessa että Ruotsissa kunnat pyrkivät hallinnoimaan kouluvalinnan sosiaalisia kustannuksia ohjaamalla heikompien sosioekonomisten asuinalueiden kouluille suoraa taloudellista tukea (positiivinen diskriminaatio), kontrolloimalla koulujen eriytymistä ja linjaamalla lähikoulun osoittamisen maantieteellisiä käytäntöjä.

#### Johdanto

Lukemattomat koulureformit ovat 1980-luvulta alkaen pyrkineet purkamaan keskitettyjä koulutusjärjestelmiä ja korvanneet niitä hajautetummilla malleilla, jotka tyypillisesti korostavat vanhempien vapaata koulunvalintaoikeutta ja kilpailua erilaistuvien

oppilaitosten ja koulutuksen järjestäjien välillä (Gewirtz, Ball & Bowe 1995; Whitty, Power & Halpin 1998; Green, Wolf & Leney 1999). Stephen Ballin ja Deborah Youdellin (2008) mukaan reformeja voidaan tarkastella yhtäältä julkisten koulutusjärjestelmien sisäisenä yksityistämisenä (*endogenous privatization*), jolloin muutoksessa keskeistä on uuden julkisjohtamisen tekniikoiden (*New Public Management techniques*) omaksuminen koulutuksen ohjausjärjestelmässä, ja toisaalta ulkoisena yksityistämisenä (*exogenous privatization*), jolla viitataan koulutuksen markkinaistumiseen siihen liittyvine sponsori- ja kumppanuuskysymyksiin sekä ennen kaikkea kilpailuasetelmaan julkisen ja yksityisen järjestelmän välillä.

Kouluvalinta – ”toimintapolitiikka, jolla pyritään lisäämään vanhempien mahdollisuuksia hyödyntää olemassa olevia kouluvalintamahdollisuuksia tai luomaan kokonaan uusia” (Merrifield 2008, 5, suomennos kirjoittajat) – on noussut koulutuspolitiikan esityslistalle myös Pohjoismaissa. Vanhempien valinnanmahdollisuuksien ja koulujen välisen kilpailun lisäämistä on perusteltu muun muassa pyrkimyksillä purkaa kouluhallinnon byrokraattisuutta, vahvistaa demokratiaa korostamalla vanhempien oikeutta tehdä lapsensa koulutusta koskevia päätöksiä, kasvattaa koulutusjärjestelmän tuloksellisuutta (parempia tuloksia vähemmällä panoksilla), lisätä opettajien, koulujen ja koulutuksen järjestäjien tilitäällisyyttä sekä tukea mahdollisuuksien tasa-arvoa vapauttamalla huono-osaisten asuinalueiden lahjakkaat oppilaat valitsemaan koulunsa myös oman oppilasalueensa rajojen ulkopuolelta (Bunar 2010b; Chubb & Moe 1990).

Vapaata kouluvalintaa vastustavat argumentit ovat puolestaan vierastaneet kouluvalinnan eksklusiivisuutta (rajoittuminen enimmäkseen keskiluokan toiminnaksi), korostaneet koulutuksellisen kilpailun demoralisoivia vaikutuksia (polarisoituminen ”hyviin” ja ”huonoihin” kouluihin) sekä tulkinneet vetovoimaisten koulujen hyvät oppimistulokset luonnolliseksi seuraukseksi valikoituneesta oppilasaineksestä (Bunar 2010b). Edellä mainittujen tekijöiden yhteisvaikutuksena kouluvalinnan on nähty ruokkivan sosio-spatiaalista segregatiota (Logan, Minca & Adar 2012; Waslander, Pater &

van der Weide 2010). Aikaisempi tutkimus on osoittanut merkittäviä koulukohtaisten oppimistulosten eroja Ruotsissa (ks. esim. Söderström & Uusitalo 2010), mutta yhä enemmän myös suomalaisissa kaupungeissa. Kouluvalinta, koulujen profiloituminen ja oppimistulosten eriytyminen ovat kietoutuneet koulujen ja asuinalueiden segregaatiokehitykseen erityisesti pääkaupunkiseudulla. (Bernelius 2011; Kuusela 2010a; 2010b.)

Pohjoismaisessa hyvinvointivaltiomallissa (esim. Esping-Ander sen 1996) universaalien yhtenäiskoulujärjestelmien on perinteisesti nähty tuottavan koulutusmahdollisuuksien tasa-arvoa ja tasoit tavan sukupuoleen, yhteiskuntaluokkaan ja asuinpaikkaan kytkey tyviä eroja tarjoamalla valikoimatonta ja verovaroin kustannet tua koulutusta julkisten viranomaisten hallinnoimissa oppilaitok sissa (ks. myös Arnesen & Lundahl 2006; Erikson, Hansen, Ringen & Uusitalo 1987, vii–viii). Jokaiselle oppivelvollisuusikäiselle lap selle on tyypillisesti osoitettu koulupaikka omalta asuinalueeltaan, oman koulupiirinsä koulusta (Musset 2012). Samanlaisista periaat teellisista lähtökohdista huolimatta aikaisempaa vapaamman kou luvalintapolitiikan omaksuminen on tapahtunut Ruotsissa ja Suo messa eritapaisesti ja -asteisesti. Ruotsi on avannut kouluvalinta mahdollisuuksia leimallisesti yksityisten vapaakoulujen ja Suomi puolestaan julkisessa yhtenäiskoulujärjestelmässä tarjotun paino tetun opetuksen kautta. Selvästi erilaisten kouluvalintaa koskevien toimintapolitiikkojen omaksuminen muodostaa ensimmäisen läh tökohdan kouluvalintaa ja sen vaikutuksia koskevalle kansallisia sekä paikallisia tasoja koskevalle analyysillemme.

Paikallisten viranomaisten merkitys perusopetuksen järjestä misessä ja hallinnoinnissa on toinen analyysimme lähtökohta. Yh tenäiskoulujärjestelmien rakennusvaiheisiin sekä Ruotsissa että Suomessa kuului vahva valtiovallan peruskoulutuksen järjestämis tä, sisältöä ja rahoitusta koskeva sääntely, jota perusteltiin järjes telmän yhdenmukaisuuteen ja tasa-arvoisuuteen liittyvillä tavoit teilla (Page & Goldsmith 1987; Kalalahti & Varjo 2012). Hallinnon hajautuskehityksen on nähty 1990-luvulta alkaen lisänneen ylei sesti paikallisen tason toimintavapautta ja vastuuta, mutta samal la myös vähentäneen peruskoulujärjestelmien yhdenmukaisuutta

ja niihin lähtökohtaisesti kytkeytyneitä tasa-arvotavoitteita (Bogason 2000). Hallinnon hajautuskehitys ei ole kuitenkaan tarkoittanut toimivallan siirtoa pelkästään julkisen sektorin sisällä – erityisesti Ruotsissa yksityisten (sekä voittoa tavoittelevien että tavoittelemattomien) koulutuksen järjestäjien merkitys on kasvanut peruskoulujärjestelmässä.

## Tutkimustehtävä, -menetelmä ja -aineisto

Tässä luvussa analysoimme vanhempien aikaisempaa vapaampaa kouluvalintaoikeutta ja sen vaikutuksia kontrastoimalla kouluvalintaa koskevia toimintapolitiikkoja ja käytäntöjä sekä niiden perusteluja Ruotsin ja Suomen julkisissa koulutuspoliittisissa keskusteluissa painottaen erityisesti Suomen paikallisten toimijoiden merkitystä. Tarkastelumme kohteena ovat tavat, joilla kouluvalinnan mahdolliset vaikutukset on tunnistettu Ruotsissa ja Suomessa, sekä keinot, joilla kouluvalintaan kytkeytyvää eriytymistä ja segregatiota on pyritty hallinnoimaan paikallisella tasolla erityisesti suomalaiskaupungeissa. Luvun tehtävänä on

- kuvata kouluvalinnan yhteiskunnallisen hinnan ja ulkoisvaikutusten tunnistamiseen vaikuttavia tekijöitä kontrastoimalla ruotsalaisia ja suomalaisia kouluvalintapolitiikkoja ja -käytäntöjä
- jäsentää tapoja, joilla kouluvalinnan yhteiskunnallista hintaa ja ulkoisvaikutuksia pyritään kontrolloimaan paikallisella tasolla.

Talusteoriat mallintavat tyypillisesti päätöksentekoa ennakoitujen tuottojen ja kustannusten arvioimisena. Rationaalisen valinnan teoria olettaa, että yksilöitä kiinnostavat vain päätöksistä itselleen – ei muille – aiheutuvat tuotot ja kustannukset. Näin ollen mikro-tason yksityiset tuotot ja kustannukset on perinteisesti eroteltu sosiaalisista tuotoista ja kustannuksista, joita tarkastellaan laajemmassa järjestelmä- tai mesotason viitekehyksessä. (Psacharopoulos & Patrinos 2004.)



Ulkoisvaikutus on seuraus toiminnasta, joka koskee ns. kolmansia osapuolia, jotka eivät itse osallistu asiasta tehtävään päätökseen. Ulkoisvaikutukset kytkeytyvät tyypillisesti makrotason ilmiöihin ja – esimerkiksi koulutusjärjestelmän kaltaisen – yhteiskunnan tietyn osajärjestelmän rajat ylittäviin laajoihin yhteiskunnallisiin kysymyksiin. Positiivisia ulkoisvaikutuksia ajatellaan usein syntyvän muun muassa koulutustason kasvun kautta. Korkeamman koulutustason on esitetty vaikuttavan positiivisella tavalla koko yhteiskuntaan: esimerkiksi lisääntyneen taloudellisen tuottavuuden, alhaisemman työttömyysasteen sekä lisääntyneen sosiaalisen liikkuvuuden ja poliittisen osallistumisen muodossa. (McMahon 2004; Weisbrod 1964.)

Tavoitteenamme on arvioida kouluvalinnan yhteiskunnallista hintaa kontrastoimalla kouluvalinnan vapauttamisen ja kontrollin keinoja ja muotoja kansallisissa sekä paikallisissa konteksteissa. Käsitteemme vertailtavuudesta perustuu näkemykseen, jonka mukaan ”tosiasiat” ovat lähtökohtaisesti mahdottomia *vertailla* (Nóvoa & Yariv-Mashal 2003). Emme pyrikään vertailemaan kouluvalintapolitiikkoja ja niiden seurauksia sinällään, vaan kuvaamaan kouluvalinnan yhteiskunnallisia hyötyjä ja kustannuksia sekä ulkoisvaikutuksia asettamalla politiikat keskenään *kontrastiin* yhdenmukaisuuksien ja eroavaisuuksien esiin nostamiseksi (Kauko, Simola, Varjo & Kalalahti 2012).

Tutkimusasetelmamme perustuu kouluvalintaa ja koulumarkkinoita koskevaan aikaisempaan ruotsalaiseen ja suomalaiseen tutkimukseen. Mielenkiintomme kohteena ovat erityisesti asiat, jotka ovat tyypillisesti kunnallisen päätösvallan alaisuudessa: esimerkiksi perusopetukseen sijoittumisen ja valikoitumisen paikalliset mallit, resurssien allokointi ja laadunarviointi. Empiirinen fokuksemme kohdistuu paikalliselle tasolle erityisesti Suomessa. Tutkimusaineistomme koostuu kahdesta kokonaisuudesta. Ensimmäisen muodostavat esimerkiksi kuntien väestöä, taloutta ja koulutuksen järjestämistä koskevat tilastotiedot; toisen puolestaan perusopetuksen järjestämistä koskevat dokumentit: esimerkiksi lait, asetukset, mietinnöt ja erilaiset raportit.

## Kouluvalinta kahdessa eriytyneessä kansallisessa kontekstissa

Andy Greenin, Alison Wolfin ja Tom Leneyn (1999) mukaan 1930-luvulta alkanut hallinnon keskittämisen kausi päättyi Pohjois-Euroopassa 1980-luvun kuluessa, ja erityisesti Pohjoismaille tyypillinen paikallisen tason autonomia alkoi saada jälleen jansijaa myös koulutuksen ohjausjärjestelmissä. Yleisellä tasolla tarkasteltuna muutokset valtio–kunta-ohjaussuhteessa ovat tapahtuneet samansuuntaisesti Suomessa ja Ruotsissa: toimivaltaa on siirretty keskushallinnolta paikallisille viranomaisille. Kuitenkin tavat, joilla koululainsäädäntö on velvoittanut kunnat yhtäältä järjestämään perusopetusta sekä toisaalta vastaamaan sen hallinnosta alueellaan, poikkeavat merkittävästi toisistaan.

Suomalaisen keskus- ja paikallishallinnon on arvioitu olevan poikkeuksellisen irrallaan toisistaan (Temmes, Ahonen & Ojala 2002; Green ym. 1999). Suomesta puuttuvat esimerkiksi koko ikäluokkaa koskevat kansalliset kokeet, koulutarkastukset sekä koulujen väliset ranking-listat (Varjo, Simola, Rinne, Pitkänen, Kauko 2011; Eurydice 2004). Yleisen hallinnon hajautuskehityksen myötä myös periaatteet ja käytännöt, joiden mukaan oppilaat sijoittuvat ja valikoituvat perusopetukseen, ovat saaneet toisistaan poikkeavia kunnallisia painotuksia. Vuoden 1999 alusta voimaan tullut perusopetuslaki (L 628/1998) velvoittaa kuntia ainoastaan osoittamaan jokaiselle oppivelvolliselle mahdollisimman lyhyen ja turvallisen matkan päässä sijaitsevan ”lähikoulun”; samanaikaisesti käsite ”koulupiiri” poistettiin lainsäädännöstä. Lähikouluperiaate merkitsee, että paikalliset kouluviranomaiset sijoittavat oppilaat alueensa kouluihin koulumatkojen pituus ja kulkuyhteyksien kaltaiset paikalliset olosuhteet huomioiden. Huomionarvoista onkin, että lähikoulun osoittaminen tasapuolisella, taloudellisella ja tarkoituksenmukaisella tavalla jättää kunnalliselle kouluhallinnolle paljon toimintavapauksia ja vastuuta. (Varjo, Kalalahti & Silvennoinen 2014; Kalalahti & Varjo 2012; Varjo & Kalalahti 2011.)

Perusopetuslaki korostaa aikaisemmasta lainsäädännöstä poiketen myös vanhempien koulunvalinta-oikeutta toteamalla

eksplisiittisesti, että oppilaalla on oikeus hakea muuhun kuin kunnan osoittamaan lähikouluun. Samanaikaisesti koulutuksen järjestäjille on avattu mahdollisuus oppilaitostensa opetussuunnitelmis-  
sa ”painottaa yhtä tai useampaa oppiainetta” (L 628/1998, 28 §) ja näin muodostaa kouluille toisistaan poikkeavia profiileja. Nämä *painotetun opetuksen ryhmät* toimivat yhtenäiskoulujärjestelmän sisällä eräänlaisena rinnakkaisena koulutusväylänä, johon valikoituminen tapahtuu soveltuvuuskokeen kautta, ilman lähikoulun osoittamismenettelyä. (Varjo ym. 2014; Varjo & Kalalahti 2011; Kalalahti & Varjo 2012.)

Vuoden 1999 perusopetuslain myötä vanhempien oikeus valita lapselleen koulu on muodostunut osaksi suomalaista koulutuspolitiikkaa. On kuitenkin huomattava, että yksityisten koulujen<sup>15</sup> rajoitetun määrän takia suomalainen versio kouluvalinnasta on muodostunut nimenomaan valikoitumiseksi painotetun opetuksen ryhmään: valinnaksi yhtenäiskoulujärjestelmän sisällä, ei julkisen ja yksityisen välillä. Oleellista on myös, että lähikoulun osoittamisen käytännöt (esimerkiksi vanhempien preferenssin kysyminen ennen lähikoulun osoittamista) sekä painotetun opetuksen tarjonnan laajuus poikkeavat merkittävästi toisistaan suomalaisissa kaupunkimaisissa kunnissa.

Kouluvalinta Suomessa onkin ilmiö, joka koskee vain suuria, kaupunkimaisia kuntia, joiden alueella sijaitsee useita kouluja koh-  
tuullisen lähellä toisiaan ja joiden joukkoliikenne mahdollistaa oppilaiden sujuvan liikkumisen useampiin kouluihin. Valinnanmahdollisuuksien lisäksi myös sosiospatiaalinen segregaatio on ominaista vain suurille kunnille. Erityisesti pääkaupunkiseudun suurien kuntien asuinalueet ja koulut ovat alkaneet eriytyä esimerkiksi PISA-tulosten koulukohtaisella vaihtelulla mitattuna: Venla Berneliuksen ja Timo M. Kauppisen (2011, 230) mukaan asuinalueiden

---

<sup>15</sup> Syksyllä 2013 noin 2,7 prosenttia perusopetuksen oppilaista sai opetusta yksityisessä peruskoulussa (15 729 oppilasta). Tällä hetkellä valtioneuvoston myöntämä lupa järjestää perusopetusta oppivelvollisuusikäisille on 74 yksityisellä perusopetuksen järjestäjällä. Näistä 23 on steinerkoulu, 10 kristillistä koulua, neljä kielikoulua sekä seitsemän ulkomaankoulua. (OKM 2014.) OECD:n määritelmän mukaisesti suomalaiset yksityiset koulut ovat julkisen val-  
lan tuesta riippuvaisia instituutioita, eli ne saavat yli 50 prosenttia rahoituksestaan valtiolta (Musset 2012, 9).

segregoituminen ja oppimistulosten eriytyminen ovat alkaneet kietoutua yhteen jopa suomalaisessa, poikkeuksellisen egalitaristisessa järjestelmässä. Sosio-ekonomisten erojen ja koulusaavutusten yhteys on osoitettu lukuisissa tutkimuksissa (Bernelius 2011; Kupari 2005; Kuusela 2010a; Kuusela 2010b).

Suomalaisten vanhempien kouluvalintaa koskevat asenteet ja varsinainen toiminta muodostavat mielenkiintoisen ristiriidan. Enemmistö suomalaisista vanhemmista kannattaa mahdollisimman lyhyen ja turvallisen matkan päässä sijaitsevia lähikouluja. Mira Kalalahden ja kumppaneiden (2015) mukaan erityisesti keskiluokkaiset äidit suhtautuvat varauksellisesti koulukohtaisten oppimistulosten julkisiin ranking-listauksiin ja koulujen profiloitumiseen erilaisten painotusten avulla. Onkin ilmeistä, että nimenomaisesti korkeasti koulutetut äidit ovat kaikkein tietoisimpia valinnan ja kilpailun mahdollisista kielteisistä seurauksista: yliopistokoulutetuista äideistä vain 36 prosenttia ilmoitti yleisesti kannattavansa kouluvalintamahdollisuuksien lisäämistä vastaavan luvun ollessa alimmassa koulutusryhmässä 49 prosenttia. Periaatteellisesta vastustuksesta huolimatta kouluvalinta on kuitenkin selvästi yhteiskuntaluokkaan kytkeytyvä ilmiö myös Suomessa: ylemmät yhteiskuntaluokat valitsevat painotetun opetuksen lapselleen muita useammin (Seppänen, Rinne & Riipinen 2012; Kalalahti, Silvennoinen & Varjo 2015).

Myös ruotsalainen peruskoulu oli 1990-luvulle saakka keskitetysti hallinnoitu yhtenäiskoulujärjestelmä, jossa yksityiskoulujen määrä oli vähäinen ja vanhempien koulunvalintamahdollisuudet rajoitettuja. Kuten Suomessa, valtiovalta ohjasi koulutuksen järjestäjinä toimineita kuntia tiukan yksityiskohtaisella lainsäädäntö- ja budjettiohjauksella. (Lundahl 2002; Björklund, Lindahl & Sund 2003.)

Geoff Whitty, Sally Power ja David Halpin (1998) nostavat esille kolme keskeistä kehityslinjaa ruotsalaisen peruskoulun muutoksessa: hallinnollisen ja taloudellisen kontrollin hajauttamisen paikalliselle tasolle, kunnille ja kouluille; vanhempien oikeuden tehdä valinta julkisen tai yksityisen järjestelmän väliltä korostamisen; sekä laadunhallinnan kehittämisen esimerkiksi koulutuksen arviointia ja

koulutarkastuksia lisäämällä. Inger Erixon Arremanin ja Ann-Sofie Holmin (2011, 226) mukaan hallinnon hajauttamisella tavoiteltiin Ruotsissa esimerkiksi taloudellisten resurssien tehokkaampaa käyttöä, demokraattisempaa päätöksentekoa, opettajien professionaalisuuden lisäämistä sekä uusien opetusmenetelmien kehittämistä. Seurauksena Ruotsin peruskoulun ohjausjärjestelmää ryhdyttiin 1980-luvulta lähtien määrätietoisesti muokkaamaan tavoite- ja tulosjohtamisen oppien mukaisesti. Päätökset esimerkiksi opituntien määrästä, opetusjärjestelyistä ja luokkako'oisista siirtyivät paikallisten viranomaisten ja oppilaitosten päätettäväksi (OECD 2002). Ajan kuluessa yleinen hallinnon hajautuskehitys on saanut uusliberalistisempia painotuksia, jotka ilmenevät esimerkiksi vanhempien kouluvalintaoikeuksien korostamisena sekä pyrkimyksinä murtaa perusopetuksen järjestämisen valtiomonopolia. Uuden julkisjohtamisen (New Public Management) doktriinin omaksumisen myötä ruotsalaisia kouluja on luonnehdittu ”semi-autonomiksi, resurssien kautta ohjautuviksi yksiköiksi”. (Lundahl 2002.)

Vuosina 1992–1993 toimeenpannut koulureformit korostivat vanhempien valintaoikeutta ja mahdollistivat sekä perus- että toisella asteella valinnan julkisten ja yksityisten vapaakoulujen (*fristående skola*) välillä. On kuitenkin huomattava, että vanhempien lisääntyneistä valinnanmahdollisuuksista huolimatta perusasteella koulupaikan osoittaminen mahdollisimman läheltä oppilaan kotia (*närhetsprincipen*) on säilynyt ensisijaisena sijoittelumekanismina, ja kouluvalinnasta on muodostunut lähinnä sitä täydentävä menettely. (Björklund ym. 2003.) Kouluviranomaisten hyväksymät ja tarkastamat vapaakoulut ovat oikeutettuja valtionosuuksiin, ja niiden on seurattava valtakunnallisia opetussuunnitelman perusteita. Ne eivät voi valikoida oppilaitaan esimerkiksi aikaisempien koulusaavutusten, sosioekonomisen statuksen tai etnisen taustan perusteella. Mikäli hakijoita tiettyyn vapaakouluun on enemmän kuin vapaita oppilaspaikkoja, valitaan ensin hakijat, joilla on sisarus koulussa. Tämän jälkeen loput hakijat valitaan kouluun ilmoittautumisen ja viimeksi arvan osoittamassa järjestyksessä. (Bunar 2010b, 53.)

Vapaakoulujen lukumäärä ja niissä opiskelevien oppilaiden osuus ikäluokasta on kasvanut huomattavasti 2000-luvulla. Ennen

1990-lukua vapaakouluissa opiskelevien oppilaiden osuus ikäluokasta pysytteli alle yhden prosentin. Tilanne säilyi pitkälti samankaltaisena 1990-luvun lopulle asti – poikkeuksena Tukholma ja Göteborg, joissa vapaakoulujen määrä alkoi kasvaa ennen muita suuria kuntia. (Björklund ym. 2003, 114.) Nykyisellään keskimäärin 13 prosenttia peruskoulujen oppilaista ja 25 prosenttia lukioiden opiskelijoista opiskelee vapaakoulussa. On kuitenkin huomattava, että Ruotsin kolmessa suurimmassa kunnassa vastaavat luvut vaihtelevat 45 ja 55 prosentin välillä. Vapaakoulujen lukumäärän nopeaan kasvuun on osaltaan vaikuttanut kansainvälisesti poikkeuksellinen linjaus sallia niiden omistajille mahdollisuus tavoitella toiminnallaan liiketaloudellista hyötyä, voittoa. Seurauksena vapaakoulut ovat alkaneet keskittyä suurten osakeyhtiöiden omistukseen. (Lundahl 2011; 2012; Lundahl, Erixon Arreman, Holm & Lundström 2013.)

## **Kouluvalinnan sosiaalisten tuottojen, kustannusten ja ulkoisvaikutusten tunnistaminen kansallisella tasolla**

Kilpailullistumisen, markkinaistumisen ja yksityistymisen lisäksi myös yhteiskuntaluokkien eriytyminen on haastanut peruskoulun kaltaisia pohjoismaisia hyvinvointivaltiollisia järjestelmiä. Myös Suomessa yhteiskunnalliset hierarkiat – esimerkiksi tuloerojen suuruudella ja köyhyysrajan alapuolella elävien lapsiperheiden lukumäärällä mitattuna – ovat alkaneet kasvaa (Moisio 2010; Lammi-Taskula & Salmi 2010).

Onkin ilmeistä, että muuttuvissa yhteiskunnallisissa olosuhteissa aikaisempaa vapaamman kouluvalinnan mahdollisia vaikutuksia on tunnistettu, estimoitu ja kontrolloitu eri tavoin Ruotsissa ja Suomessa. Kouluvalinnan mahdolliset sosiaaliset tuotot ja kustannukset (ks. taulukko 1) ovat kouluvalinnasta aiheutuvia, suhteellisen hyvin tunnistettuja ja artikuloituja vaikutuksia, jotka arvotetaan joko tavoiteltaviksi tai vältettäväksi. Ne koskettavat tyypillisesti

**Taulukko 1.** Kouluvalinnan mahdollisia sosiaalisia tuottoja ja kustannuksia sekä ulkoisvaikutuksia

Tuotot	Kustannukset
<p>Sosiaaliset tuotot</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Vapaa kouluvalinta tukee yksilöllisiä kykyjä ja oppimisedellytyksiä.</li> <li>– Vapaan kouluvalinnan ansiosta oppimistulokset paranevat.</li> <li>– Koulutuksellinen kilpailu lisää opetuksen laatua.</li> <li>– Koulutuksellinen kilpailu lisää järjestelmän tehokkuutta.</li> </ul>	<p>Sosiaaliset kustannukset</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Oppimistulokset eriytyvät vapaan kouluvalinnan vuoksi.</li> <li>– Koulutuksellisen kilpailun negatiiviset vaikutukset, kuten alisuoriutumisen kierre, vahvistuvat.</li> <li>– Oppimisedellytykset eriytyvät.</li> <li>– Positiivisen diskriminaation tarve kasvaa.</li> <li>– Paikallisten viranomaisten toimintamahdollisuudet vähenevät.</li> </ul>
<p>Positiiviset ulkoisvaikutukset</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Meritokratia ja inhimillisen pääoman kasvu vahvistuvat.</li> <li>– Yksilönvapaus ja vapaa yrittäminen lisääntyvät.</li> </ul>	<p>Negatiiviset ulkoisvaikutukset</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Koulutuksen periytyvyys ja sosiaalinen segregatio vahvistuvat.</li> <li>– Alueellinen segregatio vahvistuu.</li> </ul>

koulutusjärjestelmää itsessään tai sen piirissä olevia toimijoita (esimerkiksi koulut ja perheet). Ulkoisvaikutukset ovat sitä vastoin abstraktimpia – usein kontingenteja – vaikutuksia, jotka tapahtuvat koulutusjärjestelmän ulkopuolella ja joilla katsotaan yleisesti olevan laajempaa yhteiskunnallista merkitystä.

Tarkasteltaessa *sosiaalisia tuottoja* kouluvalinta ymmärretään toimintapolitiikaksi, jonka tarkoituksena on valinnan ja kilpailun avulla mahdollistaa yksilöllisten kykyjen ja oppimisen edellytysten maksimaalinen hyödyntäminen oppimistulosten parantamiseksi. Suomessa kouluvalinta tapahtuu julkisen yhtenäiskoulujärjestelmän sisällä joko valinnaisaineiden (valinta koulun sisällä) tai painotetun opetuksen (valinta koulujen välillä) muodossa. Tätä vastoin Ruotsissa kouluvalinta on muotoutunut valinnaksi julkisen ja yksityisen järjestelmän välillä. Onkin ilmeistä, että yhteinen tavoite tukea yksilöiden kykyjä ja preferenssejä mahdollisimman täyden kehityspotentialin tavoittamiseksi on johtanut Suomessa ja Ruotsissa selvästi erilaisiin institutionaalisiin ratkaisuihin.

Kouluvalinta ja koulutuksellinen kilpailu on myös nähty mekanismeina, jotka parantavat koulutusjärjestelmän toiminnan laatua (ks. Chubb & Moe 1990). Tämä on ilmeisempää Ruotsissa, jossa

yksityisistä koulutuksen järjestäjistä on tietoisesti kehitetty vaihtoehto julkisen vallan paikallisella tasolla hallinnoimalle peruskoulujärjestelmälle. Samanaikaisesti hallinnon hajauttamiskehitys ja yksityisten vapaakoulujen lisääntyminen ovat luoneet tilausta valtiolliselle kontrollille: kansallisille koko ikäluokan arvioinneille ja koulutarkastuksille. Aktiivisen ja tietoisin kouluvalintapolitiikan puuttuminen sekä yksityisten koulujen rajoitettu määrä ovat tulkittavissa osaltaan syiksi, miksi Suomessa koulutuksen kansallista arviointia ei ole lähdetty kehittämään samalla tavalla kuin Ruotsissa (ks. esim. Varjo, Simola & Rinne 2013).

Valinnan ja kilpailun on arvioitu myös kasvattavan koulutusjärjestelmän tehokkuutta. Molemmissa maissa hallinnollista ja taloudellista päätösvaltaa on hajautettu paikalliselle tasolle. Suomessa tämä on merkinnyt paikalliselle itsehallinnolle – kunnille – asetettua yleistä velvoitetta vastata alueellaan perusopetuksen järjestämisestä koululainsäädännön ja opetussuunnitelmien perusteiden asettamien suhteellisen väljien normien mukaisesti. Tätä vastoin Ruotsissa yksityisten vapaakoulujen perustamista suosiva toimintapolitiikka on tulkittu pyrkimykseksi murtaa ”perusopetuksen järjestämisen valtiomonopoli” ja poliittiseksi tahdoksi tukea yksityisiä palveluntarjoajia myös koulutussektorilla. Onkin ilmeistä että laatu, tehokkuus ja kouluvalinta on Ruotsissa kytketty toisiinsa tiukemmin, julkisemmin ja tietoisemmin kuin Suomessa, jossa yleiselle hallinnon hajautuskehitykselle asetetut tavoitteet ja kouluvalinta näyttäytyvät pitkälti toisistaan irrallisina ilmiöinä.

Kouluvalinnan voidaan arvioida aiheuttavan myös *sosiaalisia kustannuksia*, kuten oppimistulosten eriytymistä sekä sosiaalista ja alueellista segregaatiota. Alisuoriutuvien oppilaitosten ongelmasta on keskusteltu sekä Ruotsissa että Suomessa. Ilmiö on tosin jälkijättöisempi Suomessa, jossa PISA-menestys on korkean yleisen osaamistason lisäksi perustunut koulu- ja oppilaskohtaisten oppimistulosten pienelle vaihtelulle. Uusimmat tulokset kuitenkin osoittavat, että Helsingissä on muodostunut säännönmukaisesti alisuoriutuvien koulujen rypäs. (Bernelius 2011.) Ilmiö onkin herättänyt koulutuspoliittista keskustelua Suomessa.

Kouluvalinnan tuottama eriytyminen – manifestoituneena



*valinnaksi* Ruotsissa ja *valikoitumiseksi* Suomessa – on muuttanut oppimisen institutionaalisia edellytyksiä molemmissa maissa. Ruotsin kolmessa suurimmassa kaupungissa 45 prosenttia oppilaisista on valinnut yksityisen vapaakoulun; Suomen suurimmissa kaupungeissa 30–40 prosenttia oppilaista on valikoitunut painotetun opetuksen ryhmiin, esimerkiksi musiikkiluokille. Eriytymiskehityksen seuraukset ovat herättäneet molemmissa maissa keskustelua heikommassa asemassa olevien koulujen ja oppilaiden tukemisesta; toimenpiteet ovat tosin jääneet hajanaisiksi ja pienimuotoisiksi. Ruotsissa eräät kunnat ovat omalla päätöksellään kohdentaneet ”haastavilla alueilla” toimiville julkisille kouluille erityistä tukea, mutta toiminnan *ad hoc* -luonteen ja yksityisten vapaakoulujen huomattavan lukumäärän vuoksi positiivisesta diskriminaatiosta ei ole muodostunut kattavaa käytäntöä. Kouluvalinnan sosiaalisten seurausten hallinnan näkökulmasta Ruotsin kunnat, joilla ei ole tosiasiallista mahdollisuutta vaikuttaa yksityisen vapaakoulun perustamiseen tai rahoitukseen alueellaan, kärsivät jonkinasteisesta kontrollivajeesta (*control deficit*).

Meritokratian ideologian edistäminen sekä tahto kehittää ja hyödyntää kansallista inhimillisen pääoman varantoa kouluttamalla työvoimaa ovat esimerkkejä koulutuksen *positiivisista ulkoisvaikutuksista*. Suomessa valikoituminen painotetun opetuksen ryhmiin tapahtuu kykyjen – tarkasti määriteltynä ”taipumuksia kyseiseen opetukseen mittaavien soveltuvuuskokeiden” (L 628/1998, 28 §) – kautta. Ruotsissa sitä vastoin vapaakoulut eivät saa valikoida oppilaitaan koulumenestyksen, sosio-ekonomisen statuksen tai etnisen taustan perusteella. Seurauksena erilaisista kouluvalintapolitiikoista kouluvalinnan ja meritokratian välinen kytkös rakentuu eri tavoin Suomessa ja Ruotsissa. Yksilön ja yrittämisen vapauden korostus ovat myös kouluvalinnan positiivisia ulkoisvaikutuksia. Ruotsi on Suomea aktiivisemmin painottanut vanhempien kouluvalinta-oikeutta julkisen ja yksityisen järjestelmän välillä – sekä poikkeuksellisesti sallinut myös voittoa tavoittelevat yksityiset vapaakoulut.

Koulutuksen periytyvyyden kasvu sekä sosiaalinen ja alueellinen segregatio ovat puolestaan kouluvalinnan *negatiivisia*

*ulkoisvaikutuksia.* Perheiden mahdollisuudet hyödyntää avautuneita kouluvalintamahdollisuuksia eivät ole jakautuneet tasaisesti. Suomessa korkeasti koulutetut ja hyvätuloiset perheet hakevat muita selvästi useammin lapsilleen paikkaa painotetun opetuksen ryhmistä. (Varjo ym. 2014.) Myös Ruotsissa kouluvalinta näyttäytyy yhteiskuntaluokittuneena ilmiönä, jonka on osoitettu hyödyttävän nimenomaan ylempiä yhteiskuntaluokkia ja heidän jälkeläisiään (Logan ym. 2012; Waslander ym. 2010).

Kouluvalinnan ja alueellisen segregaaation yhteenkietoutuminen on noussut molemmissa maissa julkisen keskustelun kohteeksi. Esimerkiksi Ruotsissa luopuminen asuinpaikasta toisen asteen valintakriteerinä on lisännyt segregatiota. Martin Söderströmin ja Roope Uusitalon (2010, 75) tutkimuksen mukaan tilanteessa, jossa koulupiirien rajat eivät enää rajoittaneet akateemisesti kyvykkäimpien oppilaiden valintoja, heidän tosiasialliset valinnanmahdollisuutensa lisääntyivät. Kuten odotettavissa oli, oppilaat jakautuivat kouluihin pitkälti todistuskeskiarvon mukaisesti. Tämä kuitenkin lisäsi alueellista ja sosiaalista segregatiota – kytkeytyen erityisesti etniseen taustaan ja sosioekonomiseen asemaan – kaikilla mittareilla tarkasteltuna. Myös John Östh, Eva Andersson ja Bo Malmberg (2012) ovat saaneet samansuuntaisia tuloksia.

## **Valinta, kilpailu ja segregaaation hallinta paikallisella tasolla**

Ruotsissa paikallisen tason toimijat – kunnat ja koulut – päättävät lainsäädännön, opetussuunnitelman perusteiden sekä arviointi- ja koulutarkastustoiminnan mukaisesti perusopetuksen järjestämisestä huomattavan itsenäisesti. Kunnilla on veronkanto-oikeus, ja ne päättävät käytännössä perusopetuksen taloudellisista reunaehdoista, esimerkiksi resurssien kohdentamisesta oppilaitoksille ja opettajien työsuhdeasioista. On kuitenkin huomattava, että yksityisiin vapaakouluihin liittyvät kysymykset, kuten esimerkiksi koulun perustaminen ja toiminnan rahoitus, ovat kunnallisen päätöksenteon ulkopuolella. Vapaakoulun perustamisluvan myöntävät

keskitetysti valtion viranomaiset: kunta, jonka alueelle vapaakoulu hakee perustamislupaa, on oikeutettu ainoastaan antamaan lousunnon asiasta. Yksityiset vapaakoulut ovat myös oikeutettuja samaan oppilaskohtaiseen rahoitukseen kuin kunnalliset koulut.

Muuttuneiden reunaehtojen myötä Ruotsissa on muodostunut vaihtelevia paikallisia toimintamalleja, joilla kunnat pyrkivät takaamaan omien koulujensa toimintaedellytyksiä aikaisempaa selvästi kilpailullistuneimmissa ja markkinaistuneimmissa paikallisissa toimintaympäristöissä. Jon Nyhlén (2011) on hahmotellut kolmen suuren pohjoisruotsalaisen, vahvasti sosiaalidemokraattisen kunnan yksityisiä vapaakouluja koskevaa päätöksentekoa ja konstruoinut kolme toimintaa ohjannutta ideaalityyppiä: *markkinat*, *verkoston* ja *hierarkian*. Nyhlénin mallissa vapaakoulukysymyksessä markkinasuuntautunut kunta pyrki tietoisesti ja aktiivisesti kasvattamaan omien koulujensa osuutta paikallisilla koulumarkkinoilla. Toiminnan seurauksena kilpailu ja konfliktit kunnallisen ja vapaakoulusektorin välillä kasvoivat. Verkostomaisesti toiminut kunta pyrki tietoisesti välttelemään konflikteja ja rakentamaan yhteistointaan kunnallisten ja vapaakoulujen välille. Hierarkkisesti toiminut kunta ei puolestaan pystynyt rakentamaan selkeitä vapaakouluja koskevia linjauksia, vaan pitäytyi vapaakoulujen esiinnousua edeltäneissä toimintamalleissa huolimatta konflikteista.

Hallinnon hajautuskehitys ja yksityisten vapaakoulujen lukumäärän kasvu ovat muuttaneet toimintaympäristöä entistä kilpailullisemmaksi myös oppilaitosten näkökulmasta. *Upper Secondary School as a Market* -tutkimusprojekti on kuvannut, miten jopa syrjäseuduilla sijaitsevat ja toimivat koulut ovat oman itseymmärryksensä mukaisesti joutuneet vastaamaan koulutuksellisen kilpailun esiin nostamiin haasteisiin ja esimerkiksi käyttämään huomattavasti resursseja (rahaa, aikaa) itsensä markkinoimiseen (Lundahl, Erixon Arreman, Holm & Lundström 2014). Kahdeksan tapauskoulun (5 kunnallista ja 3 yksityistä vapaakoulua) analyysi osoitti kolme suhtautumistapaa koulujen väliseen kilpailuun: 1) *kilpailun olemassaolo tunnustetaan mutta sen ei anneta vaikuttaa liiaksi koulutyöhön*, 2) *kilpailu on haitallista ja turhauttavaa* sekä 3) *kilpailun olemassaolo on tosiasia, joka tarjoaa uusia mahdollisuuksia*.

Suhtautumistapoja määrittivät lähinnä paikallisen kilpailutilanteen kireys ja koulun markkina-asema – määriteltynä kohtuullisten joukkoliikenneyhteyksien säteellä olevien kunnallisten ja yksityisten vapaakoulujen lukumääränä sekä koulun maineena ja sijoituksena julkisissa paremmuusjärjestyslistauksissa. Huomionarvoista on, että suhtautumistavasta huolimatta koulujen välinen kilpailu ymmärrettiin Lundahlin ja kumppaneiden (2014) haastatteluisa huomattavan deterministisesti ilmiöksi, jonka olemassaololle ei nähty olevan minkäänlaisia vaihtoehtoja.

Ruotsin kunnilla on – ainakin periaatteellinen – mahdollisuus torjua segregaatiota kohdentamalla osalle kouluista lisärahoitusta. Toteutuneet toimenpiteet ovat kuitenkin olleet hajanaisia ja pienimuotoisia, ja vaihtelu eri kuntien välillä on huomattavaa<sup>16</sup>. Skolverketin (2013) raportin mukaan kuntien perusopetuksen järjestämiseen saama valtionosuus vastasi suhteellisen huonosti niiden tosiasiallista taloudellista tilannetta. Myös kuntien jakama, erityisen tuen tarpeen ja koulun toimintaympäristön haasteellisuuden mukaan kohdennettu täydentävä rahoitus vaihteli huomattavasti. Noin 82 prosenttia kunnista harjoitti jossain määrin edellä kuvattua kaltaista positiivista diskriminaatiota. Tosin oppilaskohtaiset summat vaihtelivat muutamasta sadasta kruunusta aina 44 000 kruunuun asti voimakkaimmin segregoituneiden kuntien käyttäessä eniten kouluille kohdennettua lisärahoitusta. On myös huomattava, että samanaikaisesti oppilas per opettaja -suhde kasvoi erityisesti sosioekonomisesti haastavilla alueilla toimivissa kouluissa. Kaiken kaikkiaan sosiaalisen segregaation ja positiivisen diskriminaation välinen yhteys on Skolverketin (2013, 30) raportin mukaan heikko: koulujen saaman lisärahoituksen vaihtelusta vain neljännes selittyy sosiaalisella segregaatiolla.

<sup>16</sup> Vuoden 2010 Peruskoululain mukaan kunnat ovat velvoitettuja kohdentamaan lisärahoitusta yksityisille vapaakouluille, joissa on paljon erityisen tuen tarpeessa olevia oppilaita tai oppilaita, jotka eivät opiskele ruotsia äidinkielenään. Lisärahoitus on kuitenkin rajoitettu henkilökohtaisten avustajien palkkaamisen tai liikuntaesteiden poistamisen kaltaisiin ”poikkeuksellisiin toimenpiteisiin”; pääsääntöisesti yksityisten vapaakoulujen on käytettävä resurssinsa tavalla, joka huomioi oppilaiden erilaiset tarpeet. (Skolverket 2013.)

Edellä kuvatun suoran taloudellisen tuen lisäksi ruotsalaisilla kunnilla vaikuttaa olevan suhteellisen vähän mahdollisuuksia ehkäistä kouluvalintaan kytkeytyvää sosiaalista segregatiota. Anders Trumberg (2011) on tutkinut GIS-teknologian ja haastatteluaineiston avulla kouluvalinnan aiheuttaman sosiaalisen segregatiion kasvua Örebrossa vuosina 1992–2004. Trumberg painottaa analyysissään kunnallisten kouluviranomaisten, luottamushenkilöiden ja rehtoreiden artikuloimaa asuntopolitiikan merkitystä koulujen eriytymiskehityksen mahdollistajana tai jarruttajana. Mielenkiintoista kyllä, myös Trumbergin (2011, 295) haastateltavat painottavat kouluvalinnan deterministisyyttä: kun vanhemmille on kerrottavaan annettu oikeus valita lapselleen koulu, valintaoikeutta ei voida enää rajoittaa.

Suomessa vuonna 1999 voimaan tullut perusopetuslaki merkitsee huomattavia muutoksia oppivelvollisten sijoittumiseen ja valikoitumiseen peruskouluihin. Uuden lain mahdollistamana osa kunnista – esimerkiksi Espoo ja Vantaa – ovat luopuneet perinteisistä koulukohtaisista *koulupiireistä* ja jakaneet alueensa pinta-alaltaan suuremmiksi *oppilasalueiksi*, joilla sijaitsee useampia (3–6) kouluja. Perusopetuslain velvoittamana kunnat osoittavat jokaiselle oppivelvollisuusikäiselle oppilaalle mahdollisimman lyhyen ja turvallisen koulumatkan päässä sijaitsevan *lähikoulun*. Kunnilla on oikeus huomioida esimerkiksi liikennejärjestelyjen kaltaisia paikallisia olosuhteita – osoitetun lähikoulun ei tarvitse välttämättä olla oppilaan kotia maantieteellisesti lähimpänä sijaitseva oppilaitos.

Selvärajaisten koulupiirien poistamisen jälkeen Espoossa ja Vantaalla oppilaiden yhdenmukainen kohtelu on varmistettu julkisilla kriteereillä, jonka osoittamassa järjestyksessä jokaiselle oppilaalle osoitetaan lähikoulu. Kriteerit ovat samanlaisia molemmissa kunnissa: Ensiksi osoitetaan koulupaikka niille oppilaille, joilla on jokin koulunkäyntiin vaikuttava erityinen (esimerkiksi terveydentilaan liittyvä) syy. Seuraavaksi sijoitetaan oppilaat samaan kouluun vanhempien sisarustensa kanssa. Loput oppilaat sijoitetaan koulumatkan lyhyyden mukaisessa järjestyksessä. Espoossa vanhempia pyydetään tämän lisäksi ilmaisemaan *lähikouluoterve* oman oppilasalueensa koulujen joukosta. Vanhempien esittämä

lähikoulutoive otetaan tosin huomioon vasta kolmen edellä mainitun kriteerin jälkeen: ”Viimeiseksi huomioidaan mahdollisuuksien mukaan huoltajien esittämä lähikoulutoive” (Espoo 2014, 8). Varauksista huolimatta käytännön on mahdollista tulkita heijastelevan espooalaisten vanhempien kouluvalinnalle myönteisiä arvoja sekä pyrkimykseksi muokata Espoon institutionaalista kouluvalintatilaa avoimemmaksi (Varjo ym. 2014).

Toisin kuin Espoon ja Vantaan *alueellisissa oppilaaksioton mallissa*, kotiosoitteen ja koulupaikan välinen kytkös on säilynyt näkyvämpänä esimerkiksi Turun *koulukohtaisessa oppilaaksioton mallissa*, joka muistuttaa paljon vanhaa koulupiirijärjestelmää: jokaisella koululla on oma alueensa, ja kotiosoite tietyllä alueella takaa paikan alueen koulusta. Perheiden näkökulmasta koulukohtainen malli on läpinäkyvämpi kuin alueellinen malli. Oppilaaksiottoalueiden rajat ovat nähtävillä internetissä, ja ala- ja yläkoulujen alueet ovat päällekkäisiä, joten nivelvaiheen siirtymät ovat myös ennakoitavissa. (Varjo & Kalalahti 2011; Kalalahti & Varjo 2012.)

Uuden perusopetuslain myötä koulutuksen järjestäjille tarjoutui mahdollisuus painottaa opetussuunnitelmassaan yhtä tai useampaa oppiainetta enemmän kuin tuntijako ja opetussuunnitelman perusteet edellyttävät. Huomionarvoista on, että oppilaat näihin ”*painotetun opetuksen ryhmiin*” voidaan valita oppilaiden taipumuksia kyseiseen opetukseen mittaavilla soveltuvuuskokeilla. Painotetun opetuksen ryhmät – toisin sanoen valikoidut opetusryhmät, jotka kulkevat ikään kuin omina linjoinaan kunnallisten koulujen sisällä – ovat 2000-luvulla muodostuneet tekijäksi, jotka erottelevat suomalaisia kaupunkeja toisistaan. Esimerkkikunnistamme Espoossa ja Turussa valtaosalla yläkouluista on vähintään yksi painotus, Vantaalla painotetun opetuksen ryhmät ovat selvästi harvinaisempia. (Varjo ym. 2014; Varjo & Kalalahti 2011; Kalalahti & Varjo 2012.)

Hallinnoidessaan perusopetukseen sijoittumista ja valikoitumista kunnat yhtäältä takaavat yhtäläisen sijoittumisen perusopetukseen ja toisaalta vastaavat yksilöllisiin koulutustarpeisiin tarjoamalla – vaihtelevissa määrin – painotettua opetusta. Tässä tilanteessa kunnat ikään kuin tasapainoilevat yhdenmukaisuuden ja lähikouluperiaatteen sekä valinnanvapauden ja kilpailun välillä.

Tietyt paikalliset olosuhteet edesauttavat kunnallisten institutionaalisten kouluvalintatilojen avautumista. Janne Varjon ja kumppaneiden (2014; ks. myös Kalalahti ym. 2015b; Rinne ym. 2015) mukaan runsaslukuinen joukko korkeasti koulutettuja ja hyvä-tuloisia vanhempia, jotka samaistuvat poliittiseen oikeistoon ja työskentelevät yksityisellä sektorilla, edustavat kouluvalinnalle myönteistä ilmapiiriä ja edistävät sille suotuisan paikallisen institutionaalisen tilan syntymistä. Ilmiötä on kuvattu keskiluokan vetäytymisenä julkisesta tilasta tai rapautuvana sitoutumisena yhteisten asioiden hoitoon (Reay ym. 2008, 239).

Paikallisten institutionaalisten kouluvalintatilojen eriytyminen kytkeytyy koulukohtaisten oppimistulosten eriytymiseen. Erot ovat näkyvimpiä Helsingissä, jossa on valittavana runsaasti sekä painotettua opetusta että yksityisiä kouluja ja jossa alueellinen segregaatio on Suomen mittakaavassa kärjistyneintä. Helsinkiin onkin paikannettu joukko alisuoriutuvia kouluja, joihin heikoimmat oppimistulokset keskittyvät. (Bernelius 2011; Kuusela 2010a; 2010b; Kupari ym. 2013.) Kouluvalinnan ja eriytymisen välinen yhteys ei ole kuitenkaan suoraviivainen: alueellinen segregaatio ja oppimistulosten eriytyminen on kohtuullisen vähäistä niin ikään runsaasti kouluvalintamahdollisuuksia tarjoavassa Espoossa. Eräs mahdollinen selitys saattaa löytyä Espoon käyttämästä alueellisen oppilaaksioton mallista, jossa oppilasalueiden suuri koko tasoittaa naapurustojen sosio-ekonomisia eroja ja pienentää samalla koulukohtaisia eroja oppimistuloksissa (ks. Bernelius 2011). On kuitenkin huomattava, että koulujen tasalaatuisuuteen panostavalla ja vähiten kouluvalintoja tarjoavalla Vantaalla koulukohtaiset erot oppimistuloksissa ovat pienemmät kuin muissa vastaavissa kunnissa (Kuusela 2010a).

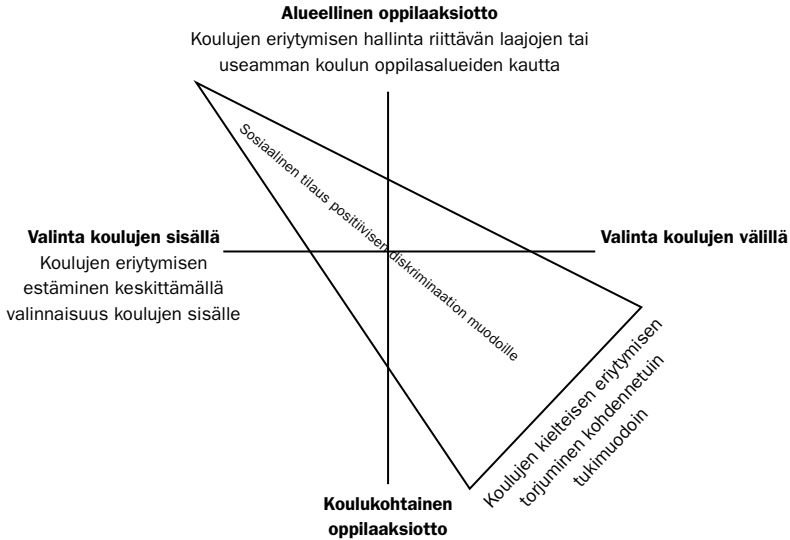
Kouluvalintojen yleistymisen myötä myös tavat, joilla kunnat kontrolloivat kouluvalinnan sosiaalisia kustannuksia, ovat eriytyneet: kaavoittamisen ja aluepolitiikan lisäksi koulujen segregoitumista on pyritty estämään lähinnä tarjoamalla heikoimmilla sosioekonomisilla alueilla toimiville kouluille suoraa taloudellista tukea. Suurimmista kaupungeista ainoastaan Helsingillä on käytössä erityinen positiivisen diskriminaation malli, jolla pyritään

torjumaan koulujen välisten oppimistulosten erojen kasvua. Samanaikaisesti Helsinki kuitenkin tarjoaa huomattavan paljon kouluvalintamahdollisuuksia. Espoo tarjoaa myös huomattavan paljon kouluvalintamahdollisuuksia ilman varsinaisia Helsingin kaltaisia positiivisen diskriminaation malleja. Vantaalla puolestaan toimintamalliksi on muodostunut tarjota huomattavan vähän painotettua opetusta ja pyrkiä koulujen tasalaatuisuudella torjumaan eriytymiskehitystä. Kahdessa viimeksi mainitussa pinta-alaltaan suuret oppilasalueet tosin myös osaltaan tasoittavat naapurustojen koulujen välisiä eroja.

Edellä olemme hahmotelleet, miten kouluvalintaan ja segregaa-tion hallintaan liittyvät linjaukset jakavat Suomen kuntia. Seuraavaksi kuvaamme kolme elementtiä, joiden avulla suomalaiset kaupungit hallinnoivat eriytymiskehitystä. Ensiksi, kunnat hallinnoivat paikallisten koulumarkkinoiden alueellista ulottuvuutta muodostamalla toisistaan poikkeavia lähikoulun osoittamisen käytäntöjä (alueellinen tai koulukohtainen malli). Toiseksi, kunnat voivat joko sallia tai estää koulujen profiloitumisen painotetun opetuksen ryhmien avulla ja ikään kuin kanavoida valinnan tapahtuvaksi joko koulun sisällä (valinnaisainevalintojen muodossa) tai koulujen välillä (painotetun opetuksen ryhmien muodossa). Koulujen oppilas-pohja muodostuu sitä vähemmän sekoittuneeksi, mitä pienemmät oppilasalueet kouluilla on ja mitä enemmän koulut voivat valikoida oppilaansa. Edellä mainittujen ehtojen vallitessa tilaus kompensoiville toimenpiteille kasvaa kuvion 1 osoittamalla tavalla. Kolmas eriytymiskehityksen hallinnointimekanismi onkin positiivinen diskriminaatio.

Kouluvalintamahdollisuuksien kasvaessa kilpailu ja koulujen eriytyminen lisääntyvät, ja ajan kuluessa ne alkavat kietoutua yhteen alueellisen segregaa-tion kanssa mahdollisuuksien tasa-arvoa haastavalla tavalla (Musset 2012; Dumay & Dupriez 2014). Alueiden eriytyessä myös koulutusmahdollisuuksien mukaan alemman sosioekonomisen statuksen ja maahanmuuttajataustaiset perheet keskittyvät ongelmallisiksi arvioiduille asuinalueille (Bernelius 2011). Seurauksena esiin nousee vääjäämättä kysymys koulutusmahdollisuuksien tasa-arvosta ja vaatimus positiivisesta





**Kuvio 1.** Perusopetukseen sijoittuminen ja valikoituminen sekä positiivinen diskriminaatio suomalaisissa kunnissa

diskriminaatiosta. On kuitenkin huomattava, että edellä kuvatut kunnalliset positiivisen diskriminaation mallit ja muut mahdolliset kouluvalinnan negatiivisia vaikutuksia kompensoivat toimenpiteet ovat lähinnä suomalainen ilmiö; ne ovat periaatteessa mahdollisia olosuhteissa, joissa peruskoulujen enemmistö on tiukasti kuntien hallinnassa. Ruotsissa yksityiset vapaakoulut ovat sekä *de jure* että *de facto* kuntien toimivallan ulkopuolella.

## Yhteenveto

Kouluvalinnan kaltaiset ylikansalliset koulutuspoliittiset ilmiöt kytkeytyvät kansalliseen ja paikalliseen mitä moninaisimmilla tavoilla. Niiden välittyminen ei tapahdu kulttuurisessa tai sosiaalisessa tyhjiössä, vaan ne kohtaavat aina jo olemassa olevia ennako-

oletuksia ja käytäntöjä. Seurauksena liikkuvan (*travelling*) ja paikalleen juurtuneen (*embedded*) yhteenkietoutumisesta muodostuu lukemattomia kansallisia ja paikallisia konstruktioita – kuten kouluvalintaa ja segregaaation hallintaa Ruotsissa ja Suomessa koskeva analyysimme osoittaa. (Ks. myös Ozga, Simola, Varjo, Segerholm & Pitkänen 2011.)

Yleisellä tasolla muutokset kansallisen ja paikallisen välisissä suhteissa ovat tapahtuneet Ruotsissa ja Suomessa samansuuntaisesti: päätösvaltaa on siirretty johdonmukaisesti valtiolta kunnille. Kuitenkin yksityiskohtaiset normit, joiden velvoittamana ja mahdollistamana kunnat hallinnoivat perusopetusta, poikkeavat selvästi toisistaan. Onkin ilmeistä, että kansalliset linjaukset ovat tuottaneet erilaisia toimintapolitiikkoja ja käytäntöjä koskien varsinaisesti paikallisella tasolla tapahtuvaa kouluvalinnan, koulujen välisen kilpailun ja segregaaation hallinnointia.

Kaikkineen sosiaaliset tuotot, kustannukset ja ulkoisvaikutukset muotoutuvat monikerroksellisesti. Ruotsin ja Suomen kaltaisissa hajautetuissa hallintomalleissa kouluvalinnan sosiaaliset tuotot ja kustannukset muodostuvat pitkälti paikallisten toimintapolitiikojen ja käytäntöjen perusteella, vaikkakin ovat osaltaan kansallisten normien säätelmiä. Ulkoisvaikutuksilla sitä vastoin katsotaan yleisesti olevan paikallista tasoa yleisempää, kansallista merkitystä.

Molemmissa maissa vanhempien aikaisempaa vapaamman kouluvalintaoikeuden on nähty tukevan yksilöllisiä kykyjä ja oppimistaitoja sekä luovan mahdollisuudet paremmille oppimistuloksille. Tästä huolimatta kouluvalinnan rakenteet ja rajat ovat muotoutuneet erilaisiksi Ruotsissa ja Suomessa. Ruotsissa kouluvalinta toteutuu käytännössä valintana julkisen ja yksityisen järjestelmän välillä, ja Suomessa puolestaan julkisten viranomaisten hallinnoiman yhtenäiskoulujärjestelmän sisällä, hakeutumisenä painotetun opetuksen ryhmään.

Huolimatta yleisistä laatuun ja tehokkuuteen liittyvistä tavoitteista – artikuloituna tyypillisesti pyrkimyksinä lisätä koulutuksen järjestämisen innovatiivisuutta, responsiivisuutta paikallisille ominaispiirteille sekä tilivelvollisuutta paikallisille yhteisöille

– hallinnon hajauttamiskehitys on ymmärrettävissä välttämättömänä edellytyksenä paikallisten koulumarkkinoiden syntymiselle. Suomessa koulutuksen ohjausjärjestelmän hajauttaminen on tosin leimallisesti tapahtunut osana yleistä hallinnon reformiajattelua, ilman varsinaisia kouluvalinnalle asetettuja suoria tavoitteita. Ruotsissa keskusteltu pyrkimys perusopetuksen valtiomonopolin purkamiseen voidaan nähdä selvästi tietoisempänä tavoitteena muuttua peruskoulujärjestelmän institutionaalisia rakenteita.

Eriytymiseen liittyvät kysymykset – esimerkiksi oppimistulosten ja koulujen oppilasohjan eriytyminen – ovat keskeisimpiä kouluvalinnan sosiaalisia kustannuksia. Jatkuvana ilmiönä koulujen eriytyminen alkaa kietoutua osaksi asuinalueiden ja yhteiskuntaluokkien segregoitumista. Koulujen välinen kilpailu, tyypillisemmin Ruotsissa, on johtanut alisuoriutuvien, säännönmukaisesti heikomman sosio-ekonomisen statuksen asuinalueilla sijaitsevien koulujen syntyymiseen. Huonoimmassa tapauksessa ”torjuttu koulu” ja kurjistuva asuinalue muodostavat toisiaan ruokkivan huonon kehän. On kuitenkin huomattava, että oppimistulosten eriytymistä voi tapahtua myös Suomen kaltaisessa, suhteellisen vähän kilpailullisessa kontekstissa, kuten Helsinkiä koskevat tutkimustulokset (Bernelius 2011) osoittavat.

Eriytymiskehitys on nähtävissä haasteena Pohjoismaiselle hyvinvointivaltiomallille. Olosuhteissa, joissa Ruotsin kolmessa suurimmassa kaupungissa 45 prosenttia oppilaista opiskelee yksityisissä vapaakouluissa ja suomalaisissa suurissa kaupungeissa 30–40 prosenttia oppilaista on valikoitunut painotettuun opetukseen, yhtenäiskoulumallin universalistiset ja ei-valikoivat ominaispiirteet eivät ole enää tyystin itsestään selviä. Periaatteellisesta merkityksestä huolimatta eriytyminen on ilmiö, joka rakentuu nimenomaan paikallisesti. Kuntien mahdollisuudet hallinnoida valintaa, kilpailua ja segregoitumista ovatkin tässä suhteessa selvästi erilaiset Ruotsissa ja Suomessa. Yksityisten vapaakoulujen määrän kasvun ja kuntien rajoitetun toimivallan vuoksi Ruotsin kuntiin näyttää syntyneen jonkinasteinen kontrollivaje koskien valinnan, kilpailun ja segregaation hallintaa. Onkin merkille pantavaa, että yksityiset vapaakoulut ja niiden omistajat eivät käytä julkista valtaa eivätkä

näin ollen ole velvoitettuja tai edes oikeutettuja virallisesti tekemään päätöksiä tai toimimaan esimerkiksi eriytymiseen ja sen ehkäisyyn liittyvissä kysymyksissä. Tosin myös Suomessa, jossa kunnat vastaavat tiukasti perusopetuksen järjestämisestä, toimenpiteet eriytymisen ehkäisemiseksi ovat jääneet hajanaisiksi.

Meritokratian ideologia ja inhimillisen pääoman varannon hyödyntäminen mahdollisimman täysimääräisesti ovat esimerkkejä kouluvalinnan mahdollisista positiivisista ulkoisvaikutuksista. Suomen päätös sallia kykyjen mukainen valikoituminen painotetun opetuksen ryhmiin soveltuvuuskokeiden – ei yleistä koulumenes-tystä mittavien valintakokeiden – kautta voidaan tulkita ainakin periaatteellisesti merkittäväksi linjaukseksi positiivisten ulkoisvai-ikutusten aikaansaamiseksi. Vastaavasti Ruotsin päätös kieltää kou-lumenestykseen, sosioekonomiseen statukseen tai etniseen taus-taan perustuva valikoituminen yksityisiin vapaakouluihin jättää tä-män mahdollisen näkökulman huomiotta. Ruotsissa sitä vastoin kouluvalinnan yksilöllisyys ja yrittämisen vapaus ovat saaneet jul-kisessa keskustelussa enemmän painoarvoa kuin Suomessa. Koulu-valinnan määrittely yksityisen ja julkisen välillä tapahtuvaksi pää-töksentekotilanteeksi sekä yksityisten vapaakoulujen omistajille tarjottu mahdollisuus tehdä liikevoittoa ovat kiistatta lisänneet ta-loudellista toimintaa koulusektorilla Ruotsissa.

Kouluvalinnan keskeiseksi negatiiviseksi ulkoisvaikutukseksi voidaan nimittää peruskoulujärjestelmän sisäisen eriytymisen kyt-keytymistä laajempaan sosiospatiaaliseen segregatioon. Oppimis-tulosten vaihtelun yhteys asuinalueiden segregoitumiseen on yh-teiskunnallinen kysymys, joka on haastanut yhtä lailla Ruotsin ja Suomen. Huolimatta siitä, että alueellinen segregatio on hyvin tunnistettu – eikä millään muotoa uusi – yhteiskunnallinen ilmiö, toimenpiteet sen ehkäisemiseksi tai hillitsemiseksi koulutusjärjes-telmän avulla ovat yleisesti ottaen jääneet hajanaisiksi ja vaati-mattomiksi. Yhtäaikaisesti valtio–kunta-ohjaussuhteen muutosten kanssa esiinnoussut yksityinen vapaakoulusektori on käytännössä merkinnyt uuden toimijan ilmestymistä perusopetuksen järjestä-misen hallinnan kentälle. Suomessa puolestaan hallinnon hajautus-kehitys ja hajanainen kuntarakenne ovat peruskoulujärjestelmän

tasalaatuisuuden kannalta haasteellinen yhdistelmä: kaupunkien asuinalueiden ohessa eriytymistä tapahtuu myös Suomen 313 kunnan välillä.

Segregaatio ei ole pelkästään osoitus alueellisesta epätasa-arvosta. Se kytkeytyy vahvasti myös yhteiskuntaluokkien välisiin eriarvoisuuksiin ja pääomiin, joita perheet hyödyntävät paikallisilla koulumarkkinoilla: esimerkiksi Suomessa painotetun opetuksen ryhmissä opiskelevat oppilaat tulevat pääsääntöisesti keskiluokkaisista perheistä. (Seppänen ym. 2012; Varjo ym. 2014; Kalalahti ym. 2015a.) Koulutuksellisen eriytymisen ja sosiaalisen segregaation yhteisvaikutus heijastuu ajan kuluessa koulutuksen periytyvyyteen: tämä on nähtävissä Suomessa, jossa peruskoulujärjestelmään siirtymisestä saakka laskusuunnassa ollut koulutuksen periytyvyys on jälleen lähtenyt kasvuun (Kivinen, Hedman & Kaipainen 2012).

Valinta, kilpailu ja markkinaistuminen sekä sosiaaliset kustannukset ja negatiiviset ulkoisvaikutukset haastavat kansallisen ja paikallisen välistä ohjaussuhdetta. Lähitulevaisuudessa tulee aiheelliseksi pohtia, sisältyykö oppimistulosten erojen kasvuun, PISA-sijoitusten heikkenemiseen sekä kuntien väliseen ja sisäiseen segregoitumiseen sellainen koulutuspoliittinen signaali, joku kutsuu Suomea takaisin kohti keskitetysti säännellympää järjestelmää. Sellaisessa ”uudelleen säännellyssä” (*re-regulated*) järjestelmässä ollaan todennäköisesti aiempaa kiinnostuneempia peruskoulun päättökokeiden tarjoamasta informaatiosta, mikä voi merkitä myös koulukohtaisten oppimistulosten julkaisemista. Vastaavasti Ruotsissa tulee pohdittavaksi, milloin hallinnon hajautuskehityksen ja yksityisten vapaakoulujen esiinnousun yhteisvaikutus saavuttaa kriittisen pisteen, jonka jälkeen kysymys kuntien velvollisuudesta ja vastuusta hallinnoida paikallisia koulumarkkinoita ja segregaatiota nousee koulutuspolitiikan valtakunnalliselle agendalle.

## Lähteet

- Arnesen, A.-L. & Lundahl, L. 2006. Still social and democratic? Inclusive education policies in the Nordic welfare states. *Scandinavian Journal of Educational Research* 50 (3), 285–300.
- Arreman, I. & Holm, A.-S. 2011. Privatisation of public education? The

- emergence of independent upper secondary schools in Sweden. *Journal of Education Policy* 26 (2), 225–243.
- Ball, S. J. & Youdell, D. 2008. *Hidden privatisation in education*. Brussels: Education International.
- Bernelius, V. 2011. Osoitteenmukaisia oppimistuloksia? Kaupunkikoulujen eriytymisen vaikutus peruskoululaisten oppimistuloksiin Helsingissä. *Yhteiskuntapolitiikka* 76 (5), 479–493.
- Bernelius, V. & Kauppinen, T. M. 2011. School outcomes and neighbourhood effects: A new approach using data from Finland. Teoksessa M. van Ham, D. Manley, N. Bailey, L. Simpson & D. Maclennan (toim.) *Neighbourhood Effects Research: New Perspectives*. London: Springer, 225–247.
- Björklund, A., Lindahl, M. & Sund, K. 2003. Family background and school performance during a turbulent era of school reforms. *Swedish Economic Policy Review*, 10 (2), 111–136.
- Bogason, P. 2000. *Public policy and local governance. Institutions in post-modern society*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Bunar, N. 2010a. Choosing for quality or inequality: current perspectives on the implementation of school choice policy in Sweden. *Journal of Education Policy*, 25 (1), 1–18.
- Bunar, N. 2010b. The controlled school markets and urban schools in Sweden. *Journal of School Choice*, 1 (4), 47–73.
- Chubb, J. & Moe, T. 1990. *Politics, market and America's schools*. Washington, DC: Brookings Institution.
- Dumay, X. & Dupriez, V. 2014. Education, quasi-markets, school effectiveness and social inequalities. *Journal of Education Policy*, 29 (4), 510–531.
- Erikson, R., Hansen, E. J., Ringen, S. & Uusitalo, H. 1987. *The Scandinavian model: Welfare states and welfare research*. Armonk, N.Y.: Sharpe.
- Esping-Andersen, G. 1996. *Welfare states in transition: National adaptations in global economies*. London: SAGE.
- Espoo. 2014. *Yläkoululaisen opas*. Espoon kaupunki.
- Eurydice. 2004. *Evaluation of schools providing compulsory education in Europe*. Brussels: European Commission. Directorate-General for Education and Culture.
- Gewirtz, S., Ball, S. & Bowe, R. 1995. *Markets, choice and equity in education*. Buckingham: Open University Press.
- Green, A., Wolf, A. & Leney, T. 1999. *Convergence and divergence in European education and training systems*. London: Institute of Education. University of London.
- Kalalahti, M. & Varjo, J. 2012. Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus perusopetukseen sijoittumisessa ja valikoitumisessa. *Kasvatus & Aika* 6 (1), 39–55.
- Kalalahti, M. & Silvennoinen, H. & Varjo, J. 2015. Kouluvalinnat kykyjen mukaan? Erot painotettuun opetukseen valikoitumisessa. *Kasvatus* 46 (1), 19–35.
- Kalalahti, M., Silvennoinen, H., Varjo, J. & Rinne, R. 2015. Education for all? Urban Finnish parental attitudes towards the universalism and

- selectivism of comprehensive school system. Teoksessa P. Seppänen, A. Carrasco, M. Kalalahti, R. Rinne & H. Simola (toim.) *Contrasting dynamics in education politics of extremes: school choice in Chile and Finland*. Rotterdam: Sense Publishers, 205–224.
- Kauko, J., Simola, H., Varjo, J. & Kalalahti, M. 2012. What could a dynamics perspective contribute to comparative research? Teoksessa J. Kivirauma., A. Jauhiainen., P. Seppänen & T. Kaunisto (toim.) *Koulutuksen yhteiskunnallinen ymmärrys. Social perspectives on education*. Turku: Finnish Educational Research Association: *Research in Educational Sciences* 59, 219–233.
- Kivinen, O., Hedman, J. & Kaipainen, P. 2012. Koulutusmahdollisuuksien yhdenvertaisuus Suomessa. Eriarvoisuuden uudet ja vanhat muodot. *Yhteiskuntapolitiikka* 77 (5), 559–566.
- Kupari, P. 2005. Kotitausta näkyy matematiikan oppimistuloksissa. Teoksessa P. Kupari & J. Välijärvi (toim.) *Osaaminen kestäväällä pohjalla – PISA 2003 Suomessa*. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 115–127.
- Kupari, P., Välijärvi, J., Andersson, L., Arffman, I., Nissinen, K., Puhakka, E. & Vetterranta, J. 2013. PISA12 ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 20.
- Kuusela, J. 2010a. MetrOP-alueen kouluista toisen asteen yhteishakuaineiston perusteella. Teoksessa M. Rimpelä & V. Bernelius (toim.) *Peruskoulujen oppimistulokset ja oppilaiden hyvinvointi eriytyvällä Helsingin seudulla: MetrOP-tutkimus 2010–2013. Geotieteiden ja maantieteen laitoksen julkaisuja B*. Helsinki: Helsingin yliopisto, 38–43.
- Kuusela, J. 2010b. Oppilaiden sosioekonomisen taustan yhteys koulunestyykseen koulutasolla. Teoksessa M. Rimpelä & V. Bernelius (toim.): *Peruskoulujen oppimistulokset ja oppilaiden hyvinvointi eriytyvällä Helsingin seudulla: MetrOP-tutkimus 2010–2013. Geotieteiden ja maantieteen laitoksen julkaisuja B*. Helsinki: Helsinki University Press, 44–48.
- L 628/21.8.1998. Perusopetuslaki.
- Lammi-Taskula, J. & Salmi, M. 2010. Lapsiperheiden toimeentulo lamasta lamaan. Teoksessa M. Vaarama, P. Moisio & S. Karvonen (toim.) *Suomalaisten hyvinvointi 2010*. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 198–214.
- Logan, J., Minca, E. & Adar, S. 2012. The geography of inequality: Why separate means unequal in American public schools. *Sociology of Education* 85 (3), 287–301.
- Lundahl, L. 2002. Sweden: Decentralisation, deregulation, quasi-markets – and then what? *Journal of Education Policy* 17(6), 687–697.
- Lundahl, L. 2011. The emergence of a Swedish school market. Teoksessa R. Hatcher & K. Jones (toim.) *No country for the young: education from new labour to the coalition*. London: Tufnell Press, 37–50.
- Lundahl, L. 2012. A business like any other? The Swedish upper secondary market in the early 2000s. Teoksessa J. Kivirauma, A. Jauhiainen, P. Seppänen & T. Kaunisto (toim.) *Koulutuksen yhteiskunnallinen ymmärrys. Social perspectives on education*. Turku: Finnish Educational Research

- Association: Research in Educational Sciences 59, 89–104.
- Lundahl, L., Erixon Arreman, I., Holm, A.-S. & Lundström, U. 2013. Educational marketization the Swedish way. *Education Inquiry* 4 (3), 497–517.
- Lundahl, L., Erixon Arreman, I., Holm, A.-S. & Lundström, U. 2014. *Gymnasiet som marknad*. Umeå: Boréa.
- McMahon, W. 2004. The social and external benefits of education. Teoksessa G. Johnes & J. Johnes (toim.) *International handbook of the economics of education*. Cheltenham: Edward Elgar cop., 211–259.
- Merrifield, J. 2008. The twelve policy approaches to increased school choice. *Journal of School Choice*, 2 (1), 4–19.
- Moisio, P. 2010. Tuloerojen, köyhyyden ja toimeentulo-ongelmien kehitys. Teoksessa M. Vaarama, P. Moisio & A. Karvonen (toim.) *Suomalaisten hyvinvointi 2010*. Helsinki: Terveystieteiden tutkimuskeskus, 180–196.
- Musset, P. 2012. School choice and equity: Current policies in OECD countries and a literature review. OECD Education Working Papers No. 66. Paris: OECD.
- Nóvoa, A. & Yariv-Mashal, T. 2003. Comparative research in education: a mode of governance or a historical journey? *Comparative Education* 39 (4), 423–439.
- Nyhlin, J. 2011. *Styrideal och konflikt - om friskoleetablering i tre norrländska kommuner*. Department of Social Sciences, Mid Sweden University.
- OECD. 2002. *Education at a glance 2002: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OKM. 2014. Valtioneuvosto myönsi kahdeksan perusopetuksen järjestämislupaa. *Lehdistötiedote 12.6.2014*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Ozga, J., Simola, H., Varjo, J., Segerholm, C. & Pitkänen, H. 2011. Central–local relations of governance. Teoksessa J. Ozga, P. Dahler-Larsen & H. Simola (toim.) *Fabricating quality in education: Data and governance in Europe*. London: Routledge, 107–126.
- Page, E. & Goldsmith, M. (toim.) 1987. *Central and local relations*. London: Sage.
- Psacharopoulos, G. & Patrinos, H. 2004. Human capital and rates of return. Teoksessa G. Johnes & J. Johnes (toim.) *International handbook of the economics of education*. Cheltenham: Edward Elgar cop., 1–57.
- Reay, D., Crozier, G., James, D., Hollingworth, S., Williams, K., Jamieson, F. & Beedell, P. 2008. Re-invigorating democracy?: White middle class identities and comprehensive schooling. *The Sociological Review* 56 (2), 238–255.
- Rinne, R., Silvennoinen, H., Kalalahti, M. & Varjo, J. 2015. Koulunvalinta keskiluokan hankkeena – keskiluokan fraktioiden eriytyvät valinnat ja asenteet. Teoksessa P. Seppänen, M. Kalalahti, R. Rinne & H. Simola (toim.) *Lohkoutuva peruskoulu – Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka*. Kasvatusalan tutkimuksia 68. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 401–436.
- Seppänen, P. 2006. *Koulunvalintapolitiikka perusopetuksessa*. Suomalaiskaupunkien koulumarkkinat kansainvälisessä valossa. Turku: Suomen



- kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 26.
- Seppänen, P., Rinne, R. & Riipinen, P. 2012. Yläkouluvalinnat, koulujen suosio ja perheiden sosioekonominen asema – lohkoutuuko perusopetus kaupungeissa. *Kasvatus* 43 (3), 226–243.
- Skolverket 2013. Kommunernas resursfördelning till grundskolor. Rapport 391. Stockholm: Skolverket.
- Söderström, M. & Uusitalo, R. 2010. School choice and segregation: Evidence from an admission reform. *Scandinavian Journal of Economics* 112 (1), 55–76.
- Temmes, M., Ahonen, P. & Ojala, T. 2002. Suomen koulutusjärjestelmän hallinnon arviointi. Helsinki: Opetusministeriö.
- Trumberg, A. 2011. Den delade skolan. Segregationsprocesser i det svenska skolsystemet. Örebro: Örebro Universitet.
- Varjo, J. & Kalalahti, M. 2011. Koulumarkkinoiden institutionaalisen tilan rakentuminen. *Yhdyskuntasuunnittelu*, 49 (4), 8–25.
- Varjo, J., Simola, H., Rinne, R., Pitkänen, H. & Kauko, J. 2011. Perusopetuksen arvioinnin totuudet – mukautumista vai omaperäisyyttä? Teoksessa R. Rinne, A. Jauhiainen, J. Tähtinen & M. Broberg (toim.) *Koulutuspolitiikan käytännöt kansallisessa ja ylikansallisessa*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 54, 275–302.
- Varjo, J., Kalalahti, M. & Silvennoinen, H. 2014. Families, school choice and democratic iterations on the right to education and freedom of education in Finnish municipalities. *Journal of School Choice* 8 (1), 20–48.
- Varjo, J., Simola, H. & Rinne, R. 2013. Finland's PISA results – An analysis of dynamics in education politics. Teoksessa H.-D. Meyer & A. Benavot (toim.) *PISA, power, and policy – The emergence of global education governance*. Oxford: Symposium Books, 51–76.
- Waslander, S., Pater, C. & van der Weide, M. 2010. Markets in education: An analytical review of empirical research on market mechanisms in education. OECD Education Working Papers, No. 52. Paris: OECD Publishing.
- Weisbrod, B. 1964. External benefits of public education. Princeton University, Department of Economics Industrial Relations Section.
- Whitty, G., Power, S. & Halpin, D. 1998. *Devolution & choice in education*. Buckingham: Open University Press.
- Ylonen, A. 2009. Specialisation within the Finnish comprehensive school system: Reasons and outcomes for equity and equality of opportunity. Saarbrücken: VDM Verlag.
- Östh, J., Andersson, E. & Malmberg, B. 2013. School choice and increasing performance difference: A counterfactual approach. *Urban Studies* 50 (2), 407–425.



## 4. Oppimistulosten kansallisen arvioinnin historiallinen institutionaalistuminen Suomessa ja Ruotsissa

Oppimistulosten mittaamisen käytännöt poikkeavat Suomessa muista Pohjoismaista. Meillä kansalliset arviointikokeet toteutetaan otospohjaisesti eikä arvioinnin tuloksia julkisteta koulukohdittaisesti. Tässä luvussa vertaillaan perusopetuksen arviointitoiminnan historiallista institutionaalistumista Suomessa ja Ruotsissa. Miten maissa on päädytty päinvastaisiin arviointikäytäntöihin?

Sehän on vieläkin hyvin erikoista, ettei Suomessa ole semmoista kulttuuria ollenkaan, jossa näitä listauksia olisi Ilta-lehdissä sivukaupalla. Ei tarvitse mennä kuin Tukholmaan, niin näkee joka päivän lehdessä jonkun listan. Se lähti hyvin eri raiteille, mitä tässä.<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Suomalaisen virkamiehen kommentti vuosina 2006–2009 toteutetun tutkimusprojektin *Fabricating Quality in European Education* (Ozga, Dahler-Larsen, Segerholm & Simola 2011) haastatteluaineistossa.

## Johdanto

Koulujen oppimistulokset ovat saaneet osakseen kasvanutta huomiota viimeisten 20 vuoden aikana. Euroopassa koulujen julkiarviointi sai alkunsa, kun brittilehdistö ryhtyi vuonna 1992 julkaisemaan kouluviranomaisten tuottamaa arviointitietoa koulujen oppimistuloksista niin sanotuilla ranking-listoilla (*league tables, school performance tables*). Jo vuodesta 1981 lähtien koulujen päättöarvosanojen keskiarvotulokset oli määrätty julkisiksi, mutta vasta 1990-luvun alusta oppimistulokset nostettiin näkyvämmiin kansalaisten tietoisuuteen, kun tuloksista veloitettiin raportoimaan yhteneväisessä ja vertailtavassa muodossa (West & Pennell 2000). Oppimistulosten julkistaminen Englannissa oli jatkoa oikeistohallitusten 1980-luvulta ajamalle uusliberaalille markkinalogiikan mukaiselle koulupolitiikalle. Koulukohtaisten tietojen julkistamisella oli tässä koulutuksen markkinoitumisessa tietoinen funktio. Sen argumentoitiin tukevan vanhempien vapaampaa kouluvalintaa ja parantavan siten kilpailulogiikan mukaisesti koulujen laatua ja oppimistuloksia kokonaisuudessaan. Koulukohtaisten oppimistulosten julkistaminen suunnattiinkin ensisijaisesti vanhemmille:

Hallituksen näkemyksen mukaan kansalaisten tulee saada kaikki informaatio seuratakseen lapsensa kehitystä, saadakseen tietoa siitä miten koulua johdetaan sekä vertailtavakseen koulua alueen kaikkien muiden koulujen kesken (Department for Education 1994, 3).

Koulukohtaisten tietojen julkistaminen on liitetty tyypillisesti angloamerikkalaiseen koulujen *tilivelvollisuutta* korostavaan arviointipolitiikkaan. Vähemmälle huomiolle on jäänyt, että Pohjoismaista Ruotsissa, Tanskassa ja Islannissa koulujen arviointitiedot on määriteltä julkisiksi<sup>10</sup>. Sen sijaan Suomessa koulujen julkiarviointi on kohdannut hyvin voimakasta ja myös konsensuksenomaista vastustusta. Koulujen julkisen vertailun on koettu olevan haitallista, eriyttävän kouluja toisistaan ja heikentävän siten koulutuksen tasa-arvoa.

<sup>10</sup> Myös Norjassa lehdistö on teettänyt koulukohtaisia listauksia julkisuusperiaatteeseen vedoten. Viranomaisraporteissa tulokset ilmoitetaan koulutuksen järjestäjän mukaan, käytännössä kuntakohtaisesti (OECD 2011, 101–2).

Kiistatta suurin vastustus on kohdistunut juuri koulujen välisiin ranking-listoihin, joihin myös valtaosa koulutuspolitiikan tutkimuksista on suhtautunut kritisoivasti. Tässä mielessä muiden Pohjoismaiden harjoittama arviointipolitiikka on herättänyt hämmennystä, etenkin kun juuri koulutuksen tasa-arvon edistäminen on ollut yksi pohjoismaisen peruskoulujärjestelmän keskeisistä tavoitteista (Antikainen 2006; Telhaug, Mediås & Aasen 2006). Toisaalta voidaan ajatella, että arviointitietojen julkistamisen ristiriitaisuus korostuu nimenomaan Pohjoismaissa. Myös viranomaistiedon julkinen saatavuus eli julkisuusperiaate on ollut perustavanlaatuinen osa *pohjoismaisen avoimuuden* hallintokulttuuria (Erkkilä 2010).

Nykymuotoisen arviointitoiminnan linjaukset luotiin 1990-luvun kuluessa. Samassa yhteydessä koulutuksen markkinoituminen, koulujen profiloituminen sekä kouluvalinnan vapauttaminen alkoivat muokata Pohjoismaiden peruskoulujärjestelmiä, näkyvimmin Ruotsissa. Julkisesti rahoitettujen yksityiskoulujen (*friskolor*) lukumäärä ja suosio kasvoivat kouluvalinnan ja voucher-käytännön myötä nopeasti (Björklund, Clark, Edin, Fredriksson & Krueger 2005; Lundahl 2002). Varsin pian myös Ruotsin kansallinen arviointipolitiikka alkoi saada koulujen tilivelvollisuutta korostavia piirteitä. Vuonna 1998 arviointikokeet muutettiin pakollisiksi koko ikäluokalle, ja vuodesta 2001 lähtien koulukohtaiset oppimistulokset on kerätty kaikkien saataville internetiin, kouluviranomaisien ylläpitämiin massiivisiin tietokantoihin. 2000-luvulla arviointikokeiden lukumäärää on entisestään lisätty ja koulutarkastustoimintaa tehostettu. Myös Ruotsin lehdistö on taajaan uutisoinut ja koostanut erilaisia listauksia arvioinnin tuloksista. (Hudson 2007; Rönnerberg, Lindgren & Segerholm 2013; Segerholm 2009.)

Päinvastoin kuin Ruotsissa on Suomessa *kehittävän arvioinnin* tuottama tieto suunnattu pääasiallisesti koulutuksen päätöksentekijöiden käyttöön, eikä yksittäisten koulujen oppimistuloksia ole haluttu julkistaa. Käytännössä koulujen julkinen vertailu on Suomessa mahdotonta, sillä kansallinen oppimistulosten arviointi toteutetaan otospohjaisesti. Toisaalta myöskään suurempaa painetta kiristää kansallista arviointitoimintaa ei Suomessa ole 2000-luvun alussa esiintynyt. Suomalaisoppilaiden PISA-menestys on

vahvistanut harjoitetun koulupolitiikan legitimizeettää, kun taas Ruotsissa arvioinnin tehostamisella on pyritty korjaamaan heikentyneitä oppimistuloksia ja koulujen eriytymiskehitystä (Wallenius 2015). Tosin aivan viime vuosina samankaltaisia viitteitä oppimistulosten laskusuunnasta on havaittu myös Suomessa, mikä on herättänyt huolta ja keskustelua peruskoulun tulevaisuudesta (ks. esim. Ouakrim-Soivio, Rinkinen & Karjalainen 2015).

Molempien maiden arviointipolitiikka voidaan ymmärtää 1990-luvun rationaalisen päätöksenteon tuotokseksi, joka on rakentunut näkemykselle koulujärjestelmän toimivuudesta. Poliittikan tutkimuksessa uusinstitutionaalinen lähestymistapa kuitenkin kyseenalaistaa politiikanteon luonteen näin suoraviivaisena ja suunnitelmallisena toimintana. Sen mukaan politiikka ja sitä edustavat yhteiskunnan institutionaaliset toiminnot ovat osin rationaalisen toiminnan, mutta aina myös konteksti- ja kulttuurisidonnaisen toiminnan tuotosta, jotka usein tapahtuvat tiettyjen historiallisten kehityskaarien rajoittamina. Harjoitetulla politiikalla on usein myös odottamattomia seurauksia ja kauaskantoisempia vaikutuksia kuin mihin niillä aikanaan on pyritty. (Pierson 2000.)

Tässä luvussa vertaillaan Suomen ja Ruotsin oppimistulosten arviointikäytäntöjen kehitystä *historiallisen institutionalismin* viitekehyksessä (Mahoney 2000; Pierson 2000; Thelen 1999). Historiallisen institutionalismin mukaan aiemmilla toimilla on taipumus sisältää polkuriippuvuuksia, jotka joko rajoittavat tai vastavasti mahdollistavat myöhempien kehityskulkujen suuntaa. Tutkimuksessa kysytäänkin, miten maiden oppimistulosten arvioinnin tavoitteet ja käytännöt ennen 1990-lukua näkyvät sen jälkeisessä arviointipolitiikassa. Historiallinen analyysi ulotetaan aina oppimistulosten mittaamisen alkuvaiheisiin, ja se kohdistuu koulutuspoliittisiin dokumentteihin sekä arviointitoiminnan asiantuntijoiden tutkimuksiin. Erityistä huomiota kiinnitetään juuri arvioinnin tiedonkeruun menetelmään sekä tulosten julkistamiseen. Historiallisen analyysin avulla osoitetaan, miten aiemmat toimenpiteet ja päätökset ovat omalta osaltaan mahdollistaneet 1990-luvulla erilaisen suunnan maiden arviointipolitiikoille ja niiden institutionaalisille käytännöille.

Luvun aluksi luodaan katsaus koulukohtaisten tulosten julkistamisen problematiikkaan sekä arvioinnin nykykäytäntöihin Pohjoismaissa, minkä jälkeen siirrytään maakohtaisiin historiallisiin analyyseihin Suomessa ja Ruotsissa. Tulosluvun jälkeisessä pohdintaosiossa nostetaan esiin kaksi ajankohtaista koulutuspoliittista keskustelua, joita tarkastellaan kirjoituksessa esitettyjen ajatusten valossa.

## Oppimistulosten julkisuus – kolikon kääntöpuolet?

Koulukohtaisten oppimistulosten julkistamisen problematiikkaa on kuvattu saman kolikon kääntöpuoliksi (Karsten, Visscher & de Jong 2001). Tietojen julkistamisen kannattajat ovat perustelleet avointa julkistamispolitiikkaa lähinnä kansalaisten tiedonsaantioikeudella ja hallinnon läpinäkyvyydellä. Juuri hallinnon läpinäkyvyyden edistämisestä on noussut viime vuosikymmeninä eräänlainen yleispätevä tavoite yhteiskuntapolitiikan eri aloilla. Jos sillä aiemmin on viitattu lähinnä kansalaisten demokraattiseen oikeuteen saada tietoa yhteiskunnan keskeisistä toiminnoista, on se uuden julkisjohtamisen (*New Public Management*) myötä kytketty entistä vahvemmin ajatukseen taloudellisesta tehokkuudesta ja julkisen sektorin toimintojen tilivelvollisuudesta (Erkkilä 2010).

Tietojen julkistamista on perusteltu kansalaisten oikeudella saada informaatiota verovaroin kustannetun koululaitoksen toiminnasta. Tämäntyyppisen tilivelvollisuusajattelun (*accountability*) korostuminen koulutuksessa on alun perin ollut ominaista juuri angloamerikkalaiselle koulutuspolitiikalle mutta sittemmin levinnyt erilaisin painotuksin myös moniin muihin maihin (Sahlberg 2011). Toinen tyypillinen argumentti koulukohtaisten tietojen julkistamisen puolesta on ollut yhdistää se vanhempien kouluvalintaan. Sekä Suomessa että Ruotsissa vanhempien kouluvalintaoikeutta laajennettiin 1990-luvulla, joskin valinnan merkitys on Ruotsissa saanut Suomeen verrattuna isomman roolin niin sanottujen vapaakoulujen (*friskola*) perustamisen myötä (Seppänen 2006).

Yleisesti käytetty argumentti onkin, että vanhemmilla on oikeus saada relevanttia tietoa juuri eri koulujen oppimistuloksista valintansa tueksi. Vertailtavassa muodossa esitetyistä oppimistuloksista on näin muodostunut eräänlainen mittari, jonka mielletään usein kuvaavan yksittäisten koulujen laatua.

Kolikon kääntöpuolena on koulukohtaisten tietojen julkistamista kritisoitu merkittävistä haittavaikutuksista, ja varsinkin koulujen ranking-listaus on kohdannut voimakasta kritiikkiä eri maissa. Etenkin monet koulutuksen tutkijat sekä myös koulujen opettajat ovat vastustaneet avointa julkistamispolitiikkaa. Adrie Visscherin (2001) mukaan kritiikki on ollut kolmenlaista; se on kohdistunut 1) *teknis-analyttisiin*, 2) *tiedon käytettävyyden* sekä 3) *yhteiskunnallis-eettisiin* ongelmiin. Näistä ensin mainitulla tarkoitetaan muun muassa julkistettavien tietojen validiuteen ja ranking-listojen yksinkertaistavaan luonteeseen liittyviä ongelmia. Samojen koulujen tulokset ovat saattaneet vaihdella huomattavasti vuodesta toiseen, samoin koulujen keskinäiset järjestykset ovat olleet täysin riippuvaisia siitä, mitä asioita vertailuun on milloinkin sisällytetty. Ennen kaikkea tulosten on nähty kertovan pikemmin koulujen oppilasaineksesta kuin itse opetuksen laadusta. Tähän kritiikkiin on pyritty vastaamaan niin sanottujen *value added* -mittareiden kehittälyllä, jotka pyrkivät huomioimaan tuloksissaan esimerkiksi koulun oppilaspohjan, alueen tai perheen sosioekonomisen taustan ja oppilaiden lähtötason, jolloin tulosten voidaan ajatella kertovan koulun vaikutuksesta oppilaiden suorituksiin. (Simola 2005; Visscher 2001.)

Mittareiden tekninen kehittäly ei kuitenkaan ole ratkaissut kysymystä tietojen *käytettävyydestä* tai tulosten julkistamisen *eettisistä* seuraamuksista. Esimerkiksi tietojen tasa-arvoinen käytettävyys on kyseenalaista, kun kaikilla perheillä ei ole samanlaisia resursseja tulkita, mitä eri tiedot sisältävät tai mistä niiden oletetaan kertovan. Kaikkein kovaäänisin kritiikki on kohdistunut kuitenkin *yhteiskunnallis-eettisiin* epäkohtiin. Koulutyön kannalta tulosten julkistamisen on arvioitu kaventavan opetustyötä yksipuolisesti arviointikokeissa suoriutumiseen (*teaching to the test*) sekä aiheuttavan tarpeetonta stressiä niin oppilaille kuin opettajille. Sen on myös nähty heikentävän koulutuksen toimijoiden välistä



luottamusta. Ennen kaikkea, kilpailulogiikan mukainen oletus koulutuksen laadun parantumisesta ei ole vakuuttanut moniakaan koulutuspolitiikan tutkijoita. Päinvastoin, tietojen julkistamisen on koettu pikemmin kiihdyttävän koulujen välisten tasoerojen kierrettä ja vaikuttavan kaikkein haitallisimmin juuri haasteellisimmissa toimintaolosuhteissa toimiviin kouluihin (esim. alemman sosioekonomisen alueen koulut tai koulut, joissa on suuri maahanmuuttajien osuus). Käsite *naming and shaming* kuvastaa juuri tämän kaltaista kierrettä, jossa sekä oppilaat että opettajat alkavat vältellä julkisuudessa leimattuja huonomaineisia kouluja. (Karsten ym. 2001; Maw 1999; van Petegem, Vanhoof, Daems & Mahieu 2005; Power & Frandji 2009; Simola 2005; West & Pennell 2000.)

Asia, jota monissakaan ulkomaisissa tutkimuksissa ei ole erikseen huomioitu, koskee kansallisten oppimistulosten tiedonkeruumenetelmää. Useimmissa Euroopan maissa oppimistulosten mitaamiseen osallistuvat kaikki ikäluokan oppilaat (Eurydice 2009a). Kenties tästä syystä koko ikäluokan testaamista on käsitelty itsensänselvyytenä ja huomio on kiinnittynyt tulosten julkistamisen hyöty- ja haittavaikutusten arviointiin. Yksinkertaisin ratkaisu tietojen julkistamisen dilemmaan – se, ettei julkistettavaa dataa ole saatavilla ensinkään – on usein sivuutettu. Kun arviointikokeisiin osallistuu vain murto-osa maan kouluista ja oppilaista ja otokseen valitut koulut vaihtelevat arviointikokeittain, ei tulosten julkaisu ole kovin mielekästä – jos siis laisinkaan. Julkistamispolitiikassa on siten lopulta aina kyse siitä, mitkä yhteiskunnan tahot määrittellään arviointitiedon käyttäjiksi ja mitä arviointitiedolla tavoitellaan.

## **Oppimistulosten kansallinen arviointi ja tulosten julkisuus Pohjoismaissa – Suomi poikkeustapaus?**

Tässä luvussa luodaan katsaus kansallisiin oppimistulosten arviointikäytäntöihin Pohjoismaissa. Kansallisilla arviointikokeilla (*national testing, standardized testing, national assessment*) tarkoitetaan

tässä kokeita, joihin osallistuvat oppilaat tekevät saman kokeen, jonka tulokset ovat keskenään vertailukelpoisia<sup>11</sup>. Useimmissa maissa säännöllistä arviointia toteutetaan äidinkielessä, matematiikassa ja englannin kielessä, muissa oppiaineissa usein harvemmin. Tässä yhteydessä on syytä muistaa, että oppimistulosten kansallinen arviointi on vain osa arviointitoiminnan laajaa kenttää (esimerkiksi koulujen suorittama itsearviointi, kunnan teettämä paikallinen arviointi, mahdollinen koulutarkastustoiminta, kansainväliset arvioinnit).

Taulukon 1 tiedot perustuvat Eurydice-tiedonvaihtoverkoston<sup>12</sup> teettämään laajaan tutkimukseen kansallisista oppimistulosten arviointikäytännöistä 30 Euroopan maassa (Eurydice 2009a). Tutkimusraportin mukaan eurooppalaiset arviointikäytännöt ovat hyvin vaihtelevia, ja maakohtaisia eroavaisuuksia esiintyy niin arviointimetoodeissa, arvioinnin tarkoitusperissä sekä ylipäänsä arviointitiedolle annetussa painoarvossa. Erilaisista arviointikäytännöistä huolimatta yhteistä kaikille maille on, että oppimistulosten seuranta – tavalla tai toisella – muodostaa tärkeän informaatio-ohjauksen välineen, joka liittyy läheisesti opettamiseen, oppimiseen ja siten myös koulutuksen laadunarviointiin. (Eurydice 2009a, 11, 63–66.) Raportin pohjalta koostettuun taulukkoon on kerätty tutkimuksen kannalta olennaiset vertailutiedot: 1) minkälaisia pääasiallisia tavoitteita kansallisen tason oppimistulosten arvioinnille on asetettu, 2) miten arviointitietoa kerätään ja 3) miten arviointitietoa julkistetaan.

Maakohtaisista eroavaisuuksista huolimatta näyttäisi suomalaisen arviointitoiminta poikkeavan muista Pohjoismaista kaikkein selvimmin. Kun Suomessa kansallisten arviointikokeiden tehtävänä on tuottaa informaatiota lähinnä koulujärjestelmätasolla, on

<sup>11</sup> Tanskassa käytetty tietokoneavusteinen ns. adaptiivinen oppimistesti muuntaa tehtäväsarjan vaikeusastetta oppilaan vastausten perusteella eikä siten ole kaikille oppilaille täysin yhteneväinen (Eurydice 2009a, 36).

<sup>12</sup> Vuonna 1980 perustettuun Eurydice-verkostoon kuuluivat vuonna 2013 EU:n 28 jäsenvaltion lisäksi Norja, Islanti, Liechtenstein, Sveitsi, Makedonia, Montenegro, Serbia ja Turkki. Euroopan komission hallinnoiman verkoston päätehtävänä on tuottaa vertailukelpoista tietoa eri maiden koulutusjärjestelmistä ja koulutuspolitiikasta. ([http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php))

**Taulukko 1.** Perusopetuksen oppimistulosten kansallinen arviointi Pohjoismaissa (Eurydice 2009a, 25, 27, 56, 76, 98–99, 103–104; OECD 2011, 101–102)

		Islanti	Norja	Tanska	Ruotsi	Suomi
<b>Arviointikokeiden pääasialliset tavoitteet</b>	Oppilasarviointia/jatko-koulutusta koskeva päätöksenteko		•	•	•	
	Koulujen/koulutusjärjestelmän seuranta	•	•		•	•
	Oppimisvaikeuksien havaitseminen	•	•	•	•	
<b>Tiedonkeruumenetelmä</b>	Arviointikokeet pakollisia kaikille kouluille ja oppilaille	•	•	•	•	
	Otospohjaiset arviointikokeet					•
<b>Tulosten julkistaminen</b>	Koulukohtaiset oppimistulokset julkisia	•	•	•	•	

kokeilla muissa maissa myös oppilaita ja opettajia koskevia käyttötarkoituksia. Koulujärjestelmän seurannan ohella kokeiden tulokset voivat vaikuttaa opettajien antamiin arvosanoihin ja siten oppilaiden koulu-uraan. Lisäksi kaikissa muissa Pohjoismaissa kuin Suomessa pyritään kokeilla havaitsemaan mahdollisia oppimisvaikeuksia. Esimerkiksi Tanskassa opetuksen kuluessa toteutettava formatiivinen arviointi (Jakku-Sihvonen 2010, 318) seuraa hyvin läheltä yksittäisen oppilaan oppimisen edistymistä. Tanskassa arvioinnin painopiste onkin koulujärjestelmän sijasta oppilaskohtaisessa arvioinnissa, jossa hyödynnetään paljon sähköisiä koepankkeja sekä tietokoneella suoritettavia testejä<sup>13</sup>.

Arvioinnin tavoitteet konkretisoituvat tiedonkeruumenetelmässä ja tulosten julkisuudessa. Ainoana Pohjoismaana Suomi toteuttaa oppimistulosten kansallisen arvioinnin otospohjaisesti. Kansallisiin arviointikokeisiin poimittava alueellisesti edustava otos kattaa noin 5–10 prosenttia mitattavasta ikäluokasta ja noin 15 prosent-

<sup>13</sup> Arviointikokeiden tehtävät vaihtelevat myös oppilaiden iän mukaan. Pääsääntönä voi sanoa, että alaluokilla korostuu diagnostinen oppimisvaikeuksien havainnointi, kun taas peruskoulun päättövaiheessa kokeet vaikuttavat oppilaiden arvosanoihin.

tia maan kouluista eli noin 4 000–6 000 oppilasta (Ouakrim-Soivio 2013, 20). Kaikissa muissa Pohjoismaissa arviointeihin osallistuu koko ikäluokka. Islannissa, Tanskassa ja Ruotsissa koulujen arviointitulokset ovat lähtökohtaisesti julkisia. Eurydice-raportin ilmestymisvuoden jälkeen myös Norjassa arviointituloksia on luovutettu medialle, tosin vasta erikseen pyydettyäessä (OECD 2011, 101–2). Näyttäisi siis siltä, että ainakin Pohjoismaissa koko ikäluokan kattava kansallinen arviointi yhdistyy oppimistulosten julkisuusperiaatteeeseen.

## **Tutkimuskysymys – miten päinvastaisiin arviointikäytäntöihin päädyttiin?**

Arvioinnin painoarvo koulutuksessa kasvoi Suomessa ja Ruotsissa, kun päätöksentekovaltaa siirrettiin 1980- ja 1990-lukujen taitteessa paikallistasolle. Oppimistulosten kansallisen arvioinnin oli määrä varmistaa, että koulutukselle asetetut tavoitteet toteutuisivat eri kunnissa. Kuten edellä esitettiin, päätyivät maat harjoittamaan silmiinpistävästä erilaista arviointipolitiikkaa. Suomessa Opetushallituksen pitkäaikaisella toimijalla Ritva Jakku-Sihvosella oli suomalaisen linjauksen valmistelussa keskeinen rooli:

Olin asian vastuullinen valmistelija, ja päädyin esittämään otanta-perustaista, arviointikohteiden vuosittaiseen vuorotteluun perustuvaa järjestelmää siksi, että se täyttää hallinnon edellyttämät taloudellisuuden, tehokkuuden ja vaikuttavuuden vaatimukset sekä estää oppimistulosten arviointien pohjalta laadittavat ranking-listat, joiden kielteisistä vaikutuksista tein havaintoja ulkomailla käytössä oleviin arviointijärjestelmiin tutustuessani. Opetushallituksen johto vahvisti esitetyt periaatteet perusopetuksen kansallisen arviointijärjestelmän kehittämisen lähtökohdiksi, ja ensimmäiset järjestelmän mukaiset arvioinnit toteutettiin vuonna 1998. (Jakku-Sihvonon 2013, 20.)

Ruotsissa määrättiin kansalliset arviointikokeet pakollisiksi koko ikäluokalle vuonna 1998. Vain muutamaa vuotta myöhemmin Ruotsin koulutuksen kansallinen keskusvirasto *Skolverket* kokosi

koulukohtaiset arviointitulokset ylläpitämiinsä internet-tietokantoihin, SIRISIin ja SALSAan, kaikkien vapaasti saataville. Tulosten julkistamiskäytännön perusteluissa on havaittavissa Suomeen verrattuna täysin vastakkainen lähestymistapa. Julkisuusperiaatteen ja kansalaisten demokraattiseen oikeuteen vedoten arviointitietojen tulee olla mahdollisimman kattavasti saatavilla:

Tavoitteiden saavuttaminen edellyttää tietoa nykytasosta ja siitä, mitä kuuluu parantaa. Skolverket loi SIRISin edistääkseen tämän informaation saatavuutta koulutuksen ja päivähoidon osalta. Koska koululla on keskeinen funktio yhteiskunnassa, on sitä koskevan tiedon saatavuus kansalaisten demokraattinen oikeus. Lasten päivähoito ja koulutus koskettaa lähes jokaista. Täten, tiedon julkisuuden tulee viraston näkemyksen mukaan olla mahdollisimman kattavaa, koskien etenkin tietoa eri koulujen välillä ilmenevistä laatueroista. (Skolverket.)

Suomalaisesta perspektiivistä katsottuna koulukohtaisten tietojen julkaisu Ruotsissa saattaa herättää hämmennystä, etenkin kun sen moninaiset koulujen eriarvoistumista kasvattavat haittavaikutukset ovat meillä yleisesti tunnustettuja. Perustelun yhtymäkohdat uusliberaaliin koulujen välistä kilpailua, avointa vertailua ja tilivelvollisuutta korostavaan politiikkaan ovat koulujen laatueroista puhuttaessa varsin ilmeiset.

Miten vastakkaiset arviointikäytännöt kahden Pohjoismaan välillä ovat selitettävissä? Erilaisia tulkintoja voitaisiin antaa monista eri näkökulmista. Tässä luvussa ollaan kiinnostuneita oppimistulosten arvioinnin historiallisista kehityskaarista ja ajasta, jolloin koulukohtaisten tulosten julkisuus tai ranking-listaukset eivät vielä olleet koulutuspoliittisen keskustelun keskiössä. Tämä edellyttää arviointitoiminnan historiallisen institutionaalistumisen tuntemista.

## Historiallinen institutionalismi teoreettisena viitekehystenä

Politiikan tutkimuksessa 1970-luvun loppupuolella alkanut uusinstitutionaalinen lähestymistapa kyseenalaistaa politiikanteon luonteen puhtaasti funktionaalisenä, laskelmoivana ja rationaalisenä prosessina. Se ei kiistä, etteivätkö poliittiset päätökset, esimerkiksi Suomessa linjaus otospohjaisesta arvioinnista, olisi tietoisesti harjittuja toimia. Uusinstitutionalistien mukaan politiikkaa tehdään ja tulee siten myös tutkia sen yhteiskunnallisessa, kulttuurisessa ja historiallisessa kontekstissa. Päätöksillä on monesti myös täysin odottamattomia ja huomattavasti kauaskantoisempia seurauksia kuin mitä päätöksentekohetkellä on välttämättä osattu kuvitella. Uusinstitutionaalinen lähestymistapa sisältää sosiologista, historiallista, rationaalista ja diskursiivista lähestymistapaa korostavia koulukuntia, mutta painotuserot näiden kesken ovat häilyviä ja käytännön tutkimuksessa usein yhdistellään eri koulukuntien selitysmalleja (Erkkilä 2010; Pierson 2000; Thelen 1999).

Historiallisen institutionalismin viitekehyksessä niin sanottu *polkuriippuvuuden* käsite on keskeinen. Polkuriippuvuudella tarkoitetaan ajatusta siitä, että aiemmin tapahtuneilla toimenpiteillä ja päätöksillä on tapana kertautua, tuottaa tietynlaista toimintaa ja vaikuttaa tavalla tai toisella myöhempien kehityskulkujen todennäköiseen suuntaan. Mitä vakiintuneemmat ja pidemmät historialliset institutionaaliset funktiot tietty yhteiskunnan toiminto omaa, sitä vaikeampaa sen muuttaminen nopeasti tai radikaalisti on. Polkuriippuvuutta ei silti tule ymmärtää deterministisenä, toimintaa tiettyyn suuntaan ennalta määrävänä tekijänä. Pikemminkin sen valossa voidaan esittää hypoteeseja siitä, olisiko jokin erilainen kehityskulku ollut todennäköinen ilman tiettyä historiallista kehitystä (Pierson 2000).

Sattuman merkitystä korostavat *kontingentit* tekijät tai tapahtumat voivat muuttaa kehityskulkujen suuntaa. James Mahoneyn (2000, 507) mukaan juuri erilaiset kontingentit tekijät saavat liikettä institutionaalistumisprosessiin. Koulujen ranking-kulttuurin syntä Englannissa 1990-luvun alussa sekä myöhemmin 2000-luvulla

molempien maiden PISA-tutkimusten tulokset ymmärretään arviointipolitiikan keskeisiksi taitekohdiksi (*critical juncture*), joissa kontingentit tekijät voivat saada aikaan muutosta. Voidaan ajatella, että uusi julkiarvioinnin käytäntö Englannissa ”pakotti” myös muut maat arvioimaan uudessa valossa omaa arviointipolitiikkaansa ja julkisuuskysymystä. 2000-luvulta lähtien puolestaan PISA-tutkimus on muokannut vahvasti koulujärjestelmän ja peruskoulupolitiikan kontekstia. Suomessa jossain määrin yllätykselliset kärkisijat on artikuloitu suomalaisen koulupolitiikan menestystarinaksi, kun taas Ruotsissa vähintään yhtä yllättävä huomio maan oppimistulosten heikosta tasosta kasvatti painetta arviointitoiminnan tehostamiselle monin eri tavoin. Samat kontingentit tekijät eivät kuitenkaan välttämättä johda eri historiallisissa ja kulttuurisissa konteksteissa samanlaiseen lopputulokseen (Pierson 2000). Oppimistulosten heikkenemisen ei siis pidä ajatella automaattisesti johtavan kaikkialla arviointitoimien lisäämiseen, mutta se saattaa lisätä niiden todennäköisyyttä.

Luvussa siirrytään seuraavaksi tarkastelemaan, minkälaisen tavoitteiden ympärille oppimistulosten kansallinen arviointi Suomessa ja Ruotsissa syntyi ja miten institutionaalisiksi toimintatavoiksi vakiintuneet arviointikäytännöt ovat omalta osaltaan mahdollistaneet nykymuotoisten ja maille vastakkaisten arviointilinjausten toteutumisen.

## **Oppimistulosten kansallisen arvioinnin institutionaalistumisen kehitys Ruotsissa 1930–1990**

Oppilaiden oppimistuloksien mittaamisen syntyhistoria ajoittuu 1900-luvun alkupuolelle. Ensimmäisen maailmansodan aikaan Yhdysvalloissa maan sotilasjohto oli alkanut hyödyntää erilaisia psykometriikkaan ja kvantitatiivisiin tutkimusmenetelmiin nojavia älykkyys- ja soveltuvuustestejä rekrytoinnissaan. Sodan päätyttyä vastaavanlaiset menetelmät levisivät koulumaailmaan, kun

oppilaiden oppimisen kehitystä ryhdyttiin mittaamaan standardisoiduilla oppimistesteillä. (Shiel, Kellaghan & Moran 2010, 38–9.)

Jos Yhdysvaltoja voidaan pitää oppimistulosten mittaamisen syntymaana, on Ruotsi yksi arviointitoiminnan edelläkävijämaista Euroopassa. Kansallisen arvioinnin juuret ulottuvat Ruotsissa aina 1930-luvulle eli huomattavasti pidemmälle kuin Suomessa. Uudenlaisten arviointikokeiden tarve ilmeni ennen kaikkea koulun sisällä. Oppilaan jatko kansakoulusta (*folkskola*) oppikouluun (*realskola*) oli perustunut siihen asti äidinkielessä ja laskennossa suoritettavan sisään pääsykokeen tulokseen. Valintakokeen koettiin sisältävän kuitenkin monia epäkohtia. Monet opettajat olivat kritisoineet, kuinka heidän käsityksenä mukaan osa kokeessa hyläytyistä oppilaista olisi tiedoiltaan ja taidoiltaan ollut oikeutettuja jatkokoulutukseen – vastaavasti yksittäisessä kokeessa oli saattanut onnistua osaamistasoltaan heikompi oppilas. Kokeen nähtiin lisäksi aiheuttavan paineita niin oppilaille kuin heidän perheilleen ja lisäävän epätasa-arvoa, kun osassa maata oli alettu järjestää koulutyön ohella ylimääräisiä kokeeseen valmistavia valmennuskursseja. Yksittäiseen kokeeseen perustuvaa pääsykoejärjestelmää pidettiin ylipäänsä epäoikeudenmukaisena ja lapsen ikävaiheeseen sopimattomana valintamenetelmänä. (Fredriksson 1950, 171–2; Ljung 2000, 8.)

Kritiikki johti lopulta vuonna 1938 kouluhallituksen raporttiin, jossa todettiin, että pääsykoejärjestelmästä tulisi luopua ja oppikouluun pääsyn tulisi perustua oppilaan kouluarvosanoihin. Jotta opettajien oppilaille antamat arvosanat olisivat koko maassa mahdollisimman yhteismitallisia, tulisi arvosanojen antamisessa hyödyntää yhteisiä standardisoituja kokeita (SOU 1938:29). Standardisoitujen arviointikokeiden (*standardprov*) synty Ruotsissa oli siis suoraan sidoksissa oppilaiden opintomenestyksen arvioimiseen ja jatkokoulutukseen hakeutumiseen liitettyyn problematiikkaan, ja yhteisten kokeiden oli määrä kaventaa oppilasarvioinnissa havaittua opettajien ja koulujen välistä virhemarginaalia. Matematiikan arviointikokeiden parissa mittavan työuran tehneen pedagogiikan professori Bengt-Olov Ljungin (2000) mukaan oppimistulosten arvioinnin lähtökohtainen tavoite – miten ratkaista oppilasarvioinnin



oikeudenmukainen toteutuminen kaikkien oppilaiden kesken – on pysynyt Ruotsissa periaatteessa muuttumattomana kohta jo lähes sadan vuoden ajan (Ljung 2000, 7).

Ensimmäinen kansallinen standardikoe otettiin käyttöön usean vuoden kehitystyön päätteeksi lukuvuoden 1943–44 keväällä. Kokeita alettiin järjestää aluksi kansakoulun toisella, neljännellä ja kuudennella luokalla äidinkielessä ja laskennossa, mutta muutama vuoden kuluttua toisen luokan testeistä luovuttiin. Lukuvuodesta 1949–50 lähtien oppilaiden jatko oppikouluun määräytyi annettujen todistusarvosanojen perusteella (Ljung 2000, 10–13).

Tutkimuksen kysymyksenasettelun kannalta tulee tehdä kaksi olennaista huomiota. Ensinnäkin, standardikokeen tuloksia ei arviointitoiminnan alkuvaiheessa millään muotoa tarkoitettu julkisiksi. Koetulokset oli tarkoitettu ensisijaisesti opettajan käyttöön. Toiseksi, standardikokeiden käyttö ei ollut pakollista, vaan pikemmin kouluviranomaisten suositus opettajille:

Asiantuntijoiden mukaan kokeen ei tule olla pakollinen, vaan jokaisen opettajan tulee yhdessä koulun johdon kanssa päättää, miten koetta haluaa käyttää (SOU 1945: 45, 66).

Vapaaehtoisuudesta huolimatta – tai ehkä juuri siksi – opettajakunta Ruotsissa otti tarjotun uudistuksen hyvin innokkaasti vastaan. Opettajien suhtautumista standardikokeeseen voisi kuvailla varsin pragmaattiseksi, sillä se miellettiin ennen kaikkea oikeudenmukaisen arvioinnin apuvälineeksi. Ljungin (2000, 7) mukaan opettajien ohella niin oppilaat kuin heidän vanhempansakin vaativat oikeudenmukaisuuden toteutumista arvioinnissa. Standardikokeella oli siten alusta asti laajalti hyväksytty ja legitiimi asema ruotsalaisessa koulujärjestelmässä.

Kansa- ja oppikoulun korvaaminen peruskoulujärjestelmällä vuonna 1962 (siirtymäaika vuoteen 1972) ei muuttanut standardikokeen tarkoituspäätä. 1960–70-luvuilla tehtiin kokeeseen muutamia tarkennuksia esimerkiksi vaihtamalla oppiaineiden arviointien ajankohtia eri ikäluokkien kesken. Peruskoulu-uudistus laajensi standardikokeen vuonna 1962 ensimmäistä kertaa tarjolle myös yläasteen opettajille. Koe järjestettiin äidinkielessä, englannissa ja

matematiikassa. Opettajien jatkuneesta myönteisestä suhtautumisesta kertoo se, että 86 prosenttia eli noin 30 000 oppilasta osallistui kokeisiin (Ljung 2000, 16). Vähitellen kokeen käyttö painotui yläluokille, etenkin kun vuosien 1969 ja 1982 välisenä aikana Ruotsissa luovuttiin arvosanojen antamisesta ala-asteella:

Muutokset oppilaiden arvioinnissa vähensivät opettajien kiinnostusta standardikokeen käyttöön, joka siihen mennessä oli kokeen vapaaehtoisuudesta huolimatta ollut lähes sataprosenttista. Arvosanojen käytöstä ala-asteella luovuttiin kokonaisuudessaan kuten myös yksittäisissä kunnissa keskiluokilla (*mellanstadiet*). Myös yläasteella kokeen käyttö väheni, joskin pienemmässä määrin. (Henrysson 1987, 9.)

Tiivistäen voidaan todeta, että oppimistulosten kansallisen arvioinnin peruserätykset, kokeiden käytön vapaaehtoisuus ja tulosten hyödynnettävyys ensisijaisesti opetustyössä, pysyivät lähes 50 vuoden ajan ennallaan. Standardikokeiden järjestämisen yhteydessä opettajia toistuvasti ohjeistettiin, että kokeen tarkoituksena oli antaa opettajille käsitys oman luokkansa osaamistasosta eikä se saisi lisätä kokeeseen liittyvää jännitystä tai vaikuttaa opetuksen sisältöön niin, että testattavaa ainetta erityisesti harjoiteltaisiin. Juuri tästä syystä koetulosten luottamuksellinen käyttö nähtiin hyvin tärkeäksi. (Ljung 2000, 16–17.) Arviointikokeiden tulosten laajempaan julkistamiseen ei siis vielä tässä vaiheessa kohdistunut ulkopuolisia vaatimuksia (Henrysson 1969).

## **Oppimistulosten mittaamisen juuret Suomessa peruskoulu-uudistuksessa**

Suomessa oppimistulosten kansallinen arviointi käynnistyi huomattavasti Ruotsia myöhemmin ja on vasta viime vuosikymmeninä saanut systemaattisemman muodon. Ruotsin tavoin psykometrisen ja positivistisen tiedekäsityksen esiinnostus ilmensivät muun muassa jo 1900-luvun alussa koulumaailmaan soveltuvien älykkyystestien kehittäminen (Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2004) sekä ylipäänsä psykologian synty akateemisena oppiaineena

1930-luvulla. Hallinnollisesti koulun toiminnan arviointi nojasi kuitenkin 1900-luvun rinnakkaiskoulujärjestelmässä pitkälti alueelliseen koulutarkastustoimintaan. Vasta peruskoulu-uudistuksen yhteydessä 1960- ja 1970-lukujen taitteessa alkoi tutkimustietoon perustuva oppimistulosten mittaaminen vähitellen saada institutionaalisia piirteitä koulutuksen hallinnallisessa ohjauksessa (Laukkanen 1998; Lyytinen & Lukkarinen 2010; Välijärvi 2008).

Suomi oli 1960-luvulla osallistunut kansainvälisiin oppimistuloksia ja -asenteita mittaaviin tutkimuksiin, ja kansallinen oppimistulosten arviointitoiminta kehittyikin osittain näiden kokemusten pohjalta (Leimu 2004). Jyväskylän yliopiston yhteyteen perustettu Kasvatustieteiden tutkimuslaitos alkoi Kouluhallituksen toimeksiannosta tuottaa niin sanottuja koulusaavutuskokeita, joista käytettiin yleisesti nimitystä *yhteiset kokeet*. Ensimmäiset kokeet järjestettiin vuonna 1967 kokeiluperuskoulun yläasteella vieraissa kielissä, sitä seuraavana vuonna äidinkielessä ja matematiikassa, ja sittemmin myös muissa aineissa (Linnakylä 1974). Hannu Saaren (1983) mukaan kerätyn arviointitiedon käyttötarkoitus oli tarkasti rajattu ja sen oli määrä antaa 1) opettajille käsitys oman luokkansa osaamistasosta suhteessa valtakunnalliseen tai alueelliseen tasoon, 2) viranomaisille yleisluontoista tietoa koululaitoksen tuotoksista sekä opetussuunnitelman kehittämistarpeista ja 3) palvelua tiedeyhteisöä sitomalla koulusaavutuskokeet yleisemmin valtakunnalliseen koulutuksen tutkimukseen.

Kokeiden tarkka kohdennettu käyttö sisälsi Saaren mukaan jo tuolloin näkemyksen siitä, ettei koulusaavutuskokeiden ole määrä johtaa kouluja tai opettajia kontrolloivien toimien kasvuun tai valtakunnallisten päättökokeiden kehittämiseen:

Mihin koulukokeita ei pidä käyttää. Yleisesti ottaen koulukokeita ei pidä käyttää mihinkään muuhun. ”Muu” sisältää esim. opettajan ja/tai koulun tuotosten hallinnollisen kontrollin, kokeille ei pidä antaa valtakunnallisen tutkinnon leimaa eikä tehtävää – sen vuoksi kokeita ei voi käyttää myöskään valinta- tai pääsykoetyyppisesti, kokeita ei pitäisi käyttää kaupallisesti, liiketoiminnallisin periaattein. Koulukokeista ei pidä tehdä pakollista, valtakunnallista, aikatauluun sidottua velvoitetta jokaiselle koululle ja opettajalle. (Saari 1983, 104.)

Koetoimintaa hoitamaan oli tutkimuslaitokseen perustettu vuonna 1971 erillinen Koulukoetoimisto, joka laajennuttuaan muutettiin vuoden 1973 alusta Evaluaatio-osastoksi. Huolimatta niin oppilaiden kuin opettajien myönteisestä suhtautumisesta koetoimintaan (Linnakylä 1974), jäi koulusaavutuskokeiden aika Suomessa kuitenkin melko lyhyeksi, kun kokeiden järjestäminen lakkautettiin vuonna 1976 toiminnan laajentamisen edellyttämän lisärahoituksen puutteessa (Laukkanen 1998). Näin peruskoulu-uudistuksen yhteydessä hahmotellut arvioinnin kehittämislinjaukset ”järjestelmätasolla jatkuvasti hankittavasta tiedosta” (KM 1970:A4, 158) tai ”valtakunnallisista standardikokeista” (KM 1973:38) jäivät käytännön tasolla toteutumatta.

Ensimmäinen laajempi oppimistulosten valtakunnallisesti edustava arviointi peruskoulussa toteutettiin vuonna 1979 äidinkielen, matematiikassa ja englannin kielessä vuosiluokilla 4, 6 ja 9. Sen pääasiallisena tavoitteena oli selvittää, miten uudessa peruskoulujärjestelmässä koulutukselle asetetut tavoitteet toteutuivat ennen kaikkea alueellisella tasolla ja sukupuolten välillä. Seuraava samankaltainen, joskin useampia oppiaineita koskenut arviointi toteutettiin vasta vuonna 1990. Myös tällä tutkimuksella oli kohdennettu tavoite. *Peruskoulun arviointi 90* -tutkimuksen tehtävänä oli selvittää vuonna 1985 käyttöön otettujen opetus suunnitelman perusteiden toimivuus ja antaa tutkimustietoon pohjautuva vastaus julkisessa keskustelussa velloneisiin väitteisiin siitä, että tasokursien poistaminen olisi heikentänyt erityisesti lahjakkaiden oppilaiden oppimistuloksia ja -asenteita. Edelliseen arviointiin ja kansainvälisten tutkimusten tuloksiin verrattuna tälle väitteelle ei löytynyt tukea – päinvastoin peruskoulun todettiin olevan oppimistuloksiltaan julkista mainettaan parempi (Linnakylä & Saari 1993). Kolmas arviointi toteutettiin vuonna 1995 (Väljjarvi 2008).

Nämä tilannekatsaustenkin nimellä kulkeneet ensimmäiset arviointikokeet toteutettiin Suomessa otospohjaisesti. Vielä tässä vaiheessa otantamenetelmän perustelussa ei viitattu koulukohtaisten tulosten julkistamiseen, vaan huolta kannettiin muun muassa arvioinnin kuormittavuudesta:

Huolestuneisuus runsaan mittauksen vaikutuksista kouluihin, opettajiin ja oppilaisiin on synnyttänyt tarvetta vähentää oppilaiden testaamista. Koululaitosta koskevan tiedon hankkimiseen mahdollisimman taloudellisesti voidaan vaikuttaa mm. kehittämällä otantaratkaisuja. (Kupari 1980, III.)

Kokonaisuudessaan oppimistulosten kansallisen tason arviointia ennen 1990-lukua leimasivat kokonaisvaltaisen arviointistrategian puute, epäsystemaattisuus, arvioinnin kohdentuminen tiettyyn tarkoitukseen sekä niukka resursointi. Erilaisissa kehittämissuunnitelmissa mainitut tavoitteet tai visiot jäivät pitkälti toteuttamatta. (Laukkanen 1998; Männistö 1997; Välijärvi 2008.) Ei pidä ymmärtää, ettei kohdennettujen resurssien asettamisrajoissa olisi tehty kansainvälisestäkin korkealaatuaista arviointitutkimusta (Välijärvi 2008). Voidaan kuitenkin ajatella, että arviointitoiminnan myöhäinen ja katkonainen institutionalisoituminen sekä tiedonkeruun menetelmän otospohjaisuus antoivat jo ennen 1990-lukua vahvan leimansa suomalaisen peruskoulujärjestelmän arviointikulttuurille.

## **1990-luvun koulutuspoliittiset murrokset – kohti nykymuotoista arviointitoimintaa Suomessa**

1980- ja 1990-lukujen taitteessa toimeenpannut yhteiskuntapoliittiset uudistukset heijastuivat molempien maiden koulutuspolitiikkaan. Koulutuspolitiikan reformeja, kuten markkinoitumista, kilpailuideologian vahvistumista ja yksilöllisten valinnanmahdollisuuksien kasvattamista, on kuvattu tutkimuskirjallisuudessa laajasti (esim. Ahonen 2003; Lundahl 2002; Rinne 2000; Varjo 2007). Päätöksenteon desentralisaatio- ja deregulointipolitiikka edellytti arviointitoiminnalta entistä vahvempaa roolia koulutuksen seurannassa. Normiohjauksen purkaminen ja päätöksentekovallan siirtäminen paikallistasolle lisäsivät koulujen liikkumavaraa, ja kansallisen arvioinnin tehtäväksi vahvistui siten varmistaa, että koulutukselle asetetut tavoitteet toteutuisivat. Jälkikäteisestä tulosohjaukselle ominaisesta arvioinnista nousi näin 1990-luvun aikana neljäs

hallinnollinen koulutuksen ohjausmekanismi lainsäädännöllisen, taloudellisen ja ideologisen ohjauksen rinnalle (Lundgren 1991).

Suomessa vastuu kansallisen tason arvioinnista säädettiin vuonna 1991 perustetulle Opetushallitukselle. Päätös herätti keskustelua arvioinnin riippumattomuudesta ja viraston kaksoisroolista, kun sama organisaatio toimi näin sekä koulutuksen tavoitteiden määrittelijänä että oppimistulosten pääasiallisena arvioijana. Sittemmin 2000-luvulla seuranneet organisaatiomuutokset kytkeytyvätkin osin samaan arviointitiedon luotettavuuden vahvistamiseen (Lyytinen & Lukkarinen 2010).

Oppimistulosten mittaamisen painoarvo ja merkitys arviointitoiminnassa korostuivat entisestään, kun koulutarkastustoiminnasta luovuttiin 1990-luvun alussa. Opetushallituksen tehtäväksi muodostui siten määritellä suomalaisen perusopetuksen arviointitoiminnan strategiset tavoitteet ja käytännön toteuttamismuodot. Pekka Syrjäsen (2013) yksityiskohtaisesta analyysistä käy ilmi, että koko ikäluokan kattavien arviointikokeiden ja peruskoulun päätökkeiden mahdollisuus oli esillä Opetushallituksessa käydyissä keskusteluissa. Yhtäältä vaihtoehtoisia arviointitoiminnan muotoja käsiteltiin resurssikysymyksenä, mutta kuten edellä on todettu, nousi koulujen välisten ranking-listojen vastustaminen ehdottomasti tärkeimmäksi perusteluksi otospohjaisen arviointimallin esittämiselle. Vuosina 1994–1995 toimineen *Opetustoimen tuloksellisuuden arvioinnin metodisen kehittämisen* eli ARMI-projektin puheenjohtajan Ritva Jakku-Sihvosen johtama työryhmä päätyi esittämään otospohjaista oppimistulosten kansallista arviointia suomalaiseen koulujärjestelmään sopivaksi. Linjaus kirjattiin ensimmäisen kerran vuonna 1995 *Koulutuksen tuloksellisuuden arviointi* -raportissa (OPH 1995) ja uudelleen lainsäädäntötyön alla 1998 (OPH 1998a; 1998b). Nykymuotoiset arviointikäytännöt saivat lainvoimaisen vahvistuksen vuonna 1999 voimaan astuneessa perusopetuslaissa (L 628/1998), jossa muotoiltiin, että ainoastaan ”*arviointien keskeiset tulokset tulee julkistaa*” (§ 21)<sup>14</sup>. Otanta-

<sup>14</sup> Sivistysvaliokunnan mietinnössä annettiin laintulkinnalle eksplisiittisempi tarkennus: ”(...) lainsäädännön tarkoituksena [ei] näin ollen ole julkistaa yksittäistä koulua tai yksittäistä opettajaa koskevia tietoja. Arviointitulosten julkaiseminen ei missään tapauksessa saa johtaa koulujen

menetelmästä voidaan sanoa muodostuneen näin eräänlainen *tiedonkeruutekninen portinvartija* koulujen välisen julkisen vertailtavuuden estämiseksi.

2000-luvun alussa ovat median edustajat kahteen otteeseen oikeusteitse vaatineet koulukohtaisia tietoja kuntatason arvioinneista julkisuuslakiin vedoten (Simola 2005). Siitäkin huolimatta, että toisessa tapauksista korkein hallinto-oikeus velvoitti kyseisen kunnan luovuttamaan osan tiedoista, ei suurta painetta arviointitulosten julkistamiseen ole Suomessa esiintynyt. Suomalaisen arviointimallin periaatteet (ks. Simola, Varjo & Rinne 2010) näyttäisivätkin nauttivan poikkeuksellisen laajasta ja konsensuksenomaisesta hyväksynnästä suomalaisessa yhteiskunnassa, jota PISA-menestyksen kontingenssi on entisestään tukenut. Tosin viimeisimpien vuosien havainnot ovat kertoneet oppimistulosten yleisestä laskusuunnasta myös Suomessa. Tämän kehityksen mahdollisiin merkityksiin arviointipolitiikalle palataan luvun pohdintaosiossa.

## Oppimistulosten arviointi pakolliseksi ja tulosten julkistaminen Ruotsissa

1990-luvun koulureformit toteutuivat Ruotsissa Suomeen verrattuna huomattavasti radikaalimmin. Julkisesti rahoitettujen yksityiskoulujen (*friskola*) lukumäärä ja suosio kasvoivat nopeasti niin sanotun *voucher*-käytännön käyttöönoton myötä vuonna 1992. Vanhempien aiempaa vapaampi kouluvalinta sai uudessa kvasimarkkinamallissa siten korostetumman merkityksen kuin Suomessa. (Lundahl 2002). Vuonna 1991 perustettu koulutuksen kansallinen keskusvirasto Skolverket jatkoi lakkautetun Skolöverstyrelsenin työtä oppimistulosten arvioinnissa.

---

*paremmuusjärjestykseen asettamiseen eikä leimata kouluja, opettajia ja oppilaita tasoltaan heikoiksi ja hyväksi yksipuolisin perustein.” (SiVM 3/1998.) Samassa mietinnössä tosin mainitaan, että arviointien tulisi lisäksi tuottaa tietoa opintoja koskevien valintojen perusteeksi opiskelijoille ja heidän huoltajilleen (SiVM 3/1998), mutta tämän merkitys käytännössä on jäänyt epäselväksi. Ensisijaisesti suomalainen arviointitoiminta ja sen tulokset on kohdistettu koulutuksen päätöksentekijöiden käyttöön koulutuksen kehittämiseksi. Otoksessa mukana olleille kouluille toimitetaan kokeista koulukohtaiset palautetiedot niin, että omien oppilaidensa tuloksien lisäksi koulu saa tiedot kansallisista keskiarvoista (Jakku-Sihvonen 2013, 25).*

Markkinalogiikasta vaikutteita saaneet koulupolitiikan reformit heijastuivat 1990-luvun aikana myös koulutuksen arviointipolitiikkaan (ks. Lundahl 2009). Vuoden 1994 opetussuunnitelman uudistuksen myötä Ruotsissa siirryttiin kriteeriperustaiseen oppilasarviointiin. Yksityiskohtaisesti määriteltujen arvosanakriteerien keskeisenä tavoitteena oli edelleen parantaa arvosanamennettelyn yhdenvertaisuutta ja ratkaista suhteelliseen oppilasarviointiin sisällyneet ongelmat. Samalla aiempaa tarkemmin määritellyt oppimisen kriteerit mahdollistivat valtiotasolla tarkemman koulujärjestelmän seurannan. Kouluille ja opettajille 53 vuoden ajan vapaaehtoinen standardikoe lakkautettiin ja korvattiin lukuvuodesta 1997–1998 lähtien koko ikäluokan pakollisella kansallisella kokeella (*nationell prov*). Pakollisuus koski aluksi kaikkien koulujen yhdeksännen vuosiluokan oppilaita, ja koe järjestettiin äidinkiessä, matematiikassa ja englannin kielessä – viidennellä vuosiluokalla vastaava koe säilyi vielä tuolloin vapaaehtoisena (Eurydice 2009b).

Tämän tutkimuksen kannalta toinen merkittävä uudistus koskee arviointikokeiden tulosten julkistamista. Koulujen oppimistulokset tuotiin pian koko ikäluokan pakollisten arviointikokeiden käyttöönoton jälkeen näkyvämmiin kansalaisten tietoisuuteen. Vuodesta 2001 lähtien koulukohtaiset arviointikokeiden tulokset on koottu Skolverketin internetsivuille SIRIS- ja SALSA-tietokantoihin kaikkien vapaasti saataville. Tietojen julkistaminen ei ole jäänyt koskemaan ainoastaan arviointikokeita vaan kattaa laajasti koko perusopetuksen ja lukion arviointitoiminnan. Esimerkiksi, 1990-luvun alkuvuosina rajusti supistettu koulutarkastustoiminta otettiin uudelleen käyttöön entistä vahvempana vuonna 2006, ja myös nämä tarkastusraportit ovat nykyään pääosin julkisia. Vaikka Skolverket ei itse ole esittänyt kouluja ”paremmuusjärjestyksessä”, on tiedon julkisuus mahdollistanut ruotsalaisen median koostaa monenlaisia ranking-listoja kouluista. Myös yksittäiset koulut ovat voineet käyttää arviointitietoja markkinoinnissaan ja kilpaillessaan uusista oppilaista.

2000-luvulla oppimistulosten kansallista arviointia on Ruotsissa edelleen tehostettu. Vuodesta 2006 oikeistohallitus on lisännyt sekä arviointikokeiden lukumäärää että arvioitavia oppiaineita.



Kokeiden pakollisuus on laajentunut koskemaan myös alakoulun oppilaita, ja kansallisia kokeita on järjestetty vuosiluokilla 3, 5 ja 9 aluksi äidinkiessä, matematiikassa ja englannin kielessä, sittemmin myös muissa oppiaineissa (Seegerholm 2009). Viime vuosina kritiikki ”liiallista mittaamista” kohtaan on voimistunut, ja muun muassa Ruotsin opettajien ammattijärjestöt ovat vaatineet kansallisten kokeiden määrän supistamista (Svenska Dagbladet 2014).

Voidaan ajatella, että aiemmin taulukossa 1 kuvatut kansallisen arvioinnin moninaiset tavoitteet näkyvät Ruotsin nykyisissä arviointikäytännöissä. Koko ikäluokan pakolliset arviointikokeet tuottavat kullekin koululle ja opettajalle entistä tarkempaa tietoa oman koulun tai luokan osaamistasosta suhteessa koko maan osaamiseen. Vaikka kouluilla on säilynyt oikeus päättää itse kansallisten kokeiden tulosten painoarvo omassa oppilasarvioinnissaan, on niiden ajateltu tukevan opettajien oppilasarviointia ja edistävän siten ennen kaikkea peruskoulun päättävien oppilaiden arvosanakohdelun yhdenvertaisuutta. (Eurydice 2009b; Ouakrim-Soivio 2013, 56–63.)

Yhdenvertaisuuden edistämisen ohella muutokset ovat sisältäneet myös julkilausuttuja järjestelmätason kontrollin muotoja. Ruotsin opetusministeriö on esittänyt raportissaan, kuinka arviointitoiminnan tehostamiset olivat looginen seuraus ruotsalaiskoulujen rajusti heikentyneistä oppimistuloksista. Raportin mukaan jo vuodesta 1995 lähtien järjestelmätasolla havaitut eroavaisuudet eri kuntien ja koulujen yleisestikin laskeneissa oppimistuloksissa edellyttivät kansallisen otteen selvää tiukentamista. Alun perin kansallisesti havaitut ongelmat saivat lopulta PISA-tutkimusten myötä kansainvälistä lisäevidenssiä perusopetuksen heikosta tasosta, mikä seurauksena arviointitoimintaa tiukennettiin entisestään systematisoimalla koulutarkastustoimintaa ja lisäämällä kansallisten arviointitestien lukumäärää ja oppiaineita. (ME 2010, 5.)

## Tulokset – arviointipolitiikan alkujuuret nykykäytäntöjen mahdollistajina

Luvun tutkimuskysymyksenä esitettiin, miten varhaisemmat oppimistulosten arvioinnin tavoitteet ja menetelmät ovat mahdollistaneet nykymuotoisten arviointikäytäntöjen eroavaisuudet Suomessa ja Ruotsissa. Historiallisen institutionalismin viitekehyydessä pyrittiin havaitsemaan molemmissa maissa polkuriippuvuuk- sia, jotka ovat omalta osaltaan mahdollistaneet myöhemmin toteutuneet kehityskulut.

Keskeisin havainto koskee arviointitoiminnan *institutionaalista kestoa*. Maiden arviointitoiminnan juuret ovat eri aikakauden ja yhteiskunnallisen kehitysvaiheen tuotetta. Ruotsia voidaan pitää yhtenä Euroopan, ellei koko maailman pioneerimaana oppimistulosten arvioinnissa 1900-luvun alkupuoliskolla. Ajan hengen mukaisesti kvantitatiivinen psykometriikkaan perustuva mittaaminen koettiin edistykselliseksi, ja sen varaan asetettiin suuria toiveita myös laajemmin yhteiskuntasuunnittelussa. Suomessa kansallinen arviointi sai alkunsa vasta 1970-luvulla peruskoulu-uudistuksen yhteydessä, 30 vuotta Ruotsia myöhemmin. Voidaan siis ajatella, että 1990-luvun arviointilinjauksia edelsivät eripituiset institutionaaliset perinteet, jotka ovat asettaneet erilaisia rajoitteita toimijoiden päätöksentekoon.

Toisena havaintona nostetaan esiin kansallisen arviointikokeen *käytön laajuus*. Ruotsissa 1940-luvulla käyttöönotetun standardikokeen pääasiallinen funktio oli ennen kaikkea edistää oikeudenmukaisen oppilasarvioinnin toteutumista koko maan kouluissa. Tämä tavoite edellytti riittävän laajamittaista kokeen käyttöä sekä systemaattista ja toistuvaa oppimistulosten mittaamista. Vapaaehtoinen koe saikin ruotsalaisilta opettajilta heti alusta hyvän vastaanoton. Kokeen suosio säilyi suurena koko sen reilun 50 vuoden historian ajan. Suomessa ”kansallisten kokeiden” käyttö oli huomattavasti rajatumpaa ja koski vain murto-osaa opettajakunnasta ja oppilaista. Ruotsissa valtaosalla niin kouluista, opettajista kuin oppilaistakin oli omakohtaista kokemusta kansallisen kokeen käytöstä. Voidaan siten ajatella, että kokeen käytön kokemukset ovat

kertautuneet tuleville opettajille ja tiiviiksi osaksi ruotsalaista koulutyötä eri laajuudella kuin Suomessa.

Kolmantena erona maiden välillä korostetaan kansallisen kokeen käytön ja hyödyntämisen *systemaattisuutta*. Jo alusta lähtien Ruotsissa oli selvää, että standardikokeella tavoiteltu oppilasarvioinnin yhdenvertaistuminen edellytti kokeen systemaattista käyttöä. Vaikka opettajat ja välillisesti myös oppilaat mainitaan yleensä kokeen käytön tärkeimpinä hyötyjinä, hyötyivät myös monet koulutuksen arviointitutkijat tutkimusalansa painoarvon kasvusta. Myös analysoitavan datan määrän nopea kasvu ja ennen kaikkea toistettavuus laajensi muun muassa erilaisten seuranta-asetelmien mahdollisuuksia. Tällä ei tarkoiteta, ettei myös Suomessa olisi tehty laadukasta arviointitutkimusta. Niukat resurssit ja tietyn koulutuspoliittisen keskustelun ympärille kietoutuneet tilannekatsaukset 10 vuoden välein kertovat pikemmin omaa kieltään päätöksentekijöiden suhtautumisesta systemaattisemman arvioinnin hyödyistä Suomessa. Ilmeistä on, että kokonaisvaltaisemman oppimistulosten arvioinnin hyödyistä puhuminen on jäänyt Suomessa eri aikakausina vaihtuvien vasta-argumenttien jalkoihin.

Neljäs yleisempi huomio molemmista maista koskee *arviointitiedon julkisuuden merkityksen muutosta*. Oppimistulosten rajaaminen opettajien, koulujen ja arviointitutkijoiden käyttöön miellettiin alkuvaiheessa itsestäänselvyudeksi, eikä arviointitiedon julkisuuteen ole osattu juurikaan kohdistaa ulkopuolisia vaatimuksia ennen 1990-lukua. Tulosten julkistamisen problematiikka nousee tärkeämpään osaan vasta kouluvalinnan vapauttamisen ja rankingkulttuurin leviämisen myötä. Siltikin, tulosten julkisuus itsessään saa maissa erilaisen merkityksen. Yksityiskohtaisen arviointitiedon julkistaminen ei ole missään vaiheessa noussut Ruotsissa samanlaiseen päätöksenteon rooliin kuin Suomessa. Kun Suomessa tiedon julkistamisen haittavaikutukset ovat vaikuttaneet vahvasti itse tiedonkeruumenetelmän valintaan, on Ruotsissa prosessi ollut päinvastainen – päätös koko ikäluokan mittaamisesta johti julkisuusperiaatteen myötä nopeasti koulukohtaisten tietojen vapaaseen saatavuuteen. Näyttäisi siis siltä, että koulujen oppimistulosten potentiaalinen käyttäjäkunta ymmärretään jo lähtökohtaisesti eri tavoin.

Yhteenvetona voidaan siis todeta, että maiden arviointipolitiikan linjaukset ja käytännöt 1990-luvulla ovat yhtäältä tulkittavissa harkituiksi ja johdonmukaisiksi poliittisiksi päätöksiksi, joihin vaikutti yleinen käsitys maan peruskoulujärjestelmän tilasta. Toisaalta, historiallisen institutionalismin valossa voidaan ajatella, että Ruotsi ja Suomi myös vastasivat 1990-luvulla esiin nousseisiin kysymyksiin varsin erilaisista lähtökohdista ja arvioinnin traditioista. Piersonin (2000) mukaan historiallisen institutionalismin ja polkuriippuvuuksien tutkimisessa on tärkeää esittää hypoteeseja siitä, olisiko jokin vaihtoehtoinen kehityskulku ollut todennäköinen ilman tiettyä historiallista kehitystä. Edellä esitetyn perusteella voidaan esittää, että arviointitoiminnan varhaisemmillä tavoitteilla ja käytännöillä on polkuriippuvuudeksi tulkittavissa olevia historiallisia vaikutuksia. Voidaan yhtäältä pitää epätodennäköisenä, että Ruotsin tilivelvollisuutta ja valtion tiukempaa kontrollia korostavat nykyarviointikäytännöt – koko ikäluokan pakollisen arvioinnin laajentaminen ja koulukohtaisten tulosten julkistaminen – olisivat toteutuneet sellaisinaan ilman maan pitkää historiallista traditiota standardikokeen systemaattisessa ja myönteisessä käytössä. Toisaalta, voidaan esittää, että koska koulutuksen arviointi ei ehtinyt Suomessa saada Ruotsin kaltaista vakiintunutta ja systemaattiseen mittaamiseen perustuvaa strategista muotoa eikä koko ikäluokan kattavaa arviointijärjestelmää ennen 1990-lukua, oli oppimistulosten julkistamisen torjuminen helpompaa siihen liitettyjen kielteisten hättävaiikutusten nojalla. Nykymuotoinen arviointitoiminta jatkoi näin ollen otospohjaisten kansallisten arviointien toteuttamisen perinnettä.

## Pohdinta

Tässä tutkimuksessa vertailtiin peruskoulun oppimistulosten kansallisen tason arviointia kahdessa Pohjoismaassa, Suomessa ja Ruotsissa. Luvussa sivuttiin myös laajemmin arviointikäytäntöjä kaikissa Pohjoismaissa, joiden keskuudessa Suomi näyttäytyi poikkeustapauksena. Jo pelkästään tämä havainto herättää kysymyksiä

siitä, voidaanko ylipäänsä puhua yhtenäisestä pohjoismaisesta arviointikulttuurista.

Lienee syytä vielä selventää, ettei kirjoituksessa ole ollut tarkoitus väheksyä päätöksentekijöiden tärkeää ja vastuullista roolia arviointitoiminnan linjaajina vaan pikemmin pohtia toiminnan mahdollisuuksia ja rajoitteita. Suomessa arviointikäytäntöjen myöhäinen, epäsystemaattinen ja katkonainen institutionaalistuminen kääntyi alun perin tarkoittamattomasti nykymuotoisen kehittävän arvioinnin tunnuspiirteiden eduksi. Otopohjaisesta arviointimenetelmästä, joka aikanaan syntyi kokeilunomaiseen ja kohdennettuun arviointitarpeeseen, muodostui 1990-luvulla oppimistulosten julkistamiskysymyksen ratkaiseva tekninen portinvartijamekanismi, joka on asettanut tarkat rajat arviointi-informaation käyttäjäkunnalle.

Historiallisten polkuriippuvuuksien tutkimisen ohella tutkimusaihetta olisi tärkeä lähestyä myös muista näkökulmista. Esimerkiksi sosiologisen ja diskursiivisen institutionalismin selitysmallien hyödyntäminen voisi antaa vielä kattavamman kuvan maiden välisiä eroja selitettäessä. Muun muassa arviointitiedon luonne, viranomaistiedon avoimuus ja ylipäänsä koulun tai opettajan ammatillinen status yhteiskunnassa ja päätöksenteossa ovat tekijöitä, joilla lienee oma merkityksensä Suomen ja Ruotsin arviointikulttuurin eroja selitettäessä. Vertailevaan tutkimukseen riittää siten saman teeman ympärille monia lisätutkimuksen mahdollistavia tulokulmia.

Luvun päätteeksi pohditaan arviointipolitiikan muospaineita kahden ajankohtaisen koulutuspoliittisen keskustelun kautta. Suomessa viimeisimmät PISA-tulokset avasivat keskustelua maamme peruskoulun tasosta. PISA 2012 (Kupari, Välijärvi, Andersson, Arffman, Nissinen, Puhakka & Vettenranta 2013) osoitti muiden tutkimusten (mm. Bernelius 2013, Kupiainen, Marjanen, Vainikainen & Hautamäki 2011) tavoin oppimistulosten heikentyneen ja koulujen tulosten erojen kasvaneen. Varsin pian tulosten julkistamisen jälkeen opetusministeriön kokoama Tulevaisuuden peruskoulu -kehittämishanke kokosi maan koulutusasiantuntijat yhteen pohtimaan keinoja laskusuunnan pysäyttämiseen (OKM 2014).

Voidaanko odottaa, että oppimistulosten lasku johtaisi Suomessa Ruotsin tavoin tiukempaan kansallisen tason kontrolliin ja arviointikäytäntöjen muuttamiseen? Tämän tutkimuksen pohjalta voidaan todeta, ettei ulkoisen arvioinnin lisäämiselle tai ainakaan koko ikäluokan arviointijärjestelmän perustamiselle näyttäisi olevan kovinkaan vankkoja historiallisia tai kulttuurisia perusteita. Siitäkin huolimatta, että myös Suomessa monissa tutkimuksissa on havaittu opettajien antamien arvosanojen ja arviointikokeissa todennetun todellisen osaamistason välillä systemaattista vaihtelua (esim. Kuusela 2006; Ouakrim-Soivio 2013), ei oppimistulosten mittaaminen koko ikäluokan yhteneväisillä kokeilla ole saanut laajaa kannatusta. Aika ajoin arvosanamenettelyn yhdenvertaisuus nousee Suomessa julkiseen keskusteluun. Esimerkkinä tästä on kasvatuspsykologian professorin Liisa Keltikangas-Järvisen kommentti, jossa hän muistutti oppilasarvioinnin ongelmista Suomessa viitaten samalla muiden Pohjoismaiden koko ikäluokan arviointiin (Helsingin Sanomat 6.5.2014). Oletettavaa on, että vaihtoehtoisten arviointikäytäntöjen avaukset törmäävät jatkossakin laajaan vastustukseen, jossa viitataan ranking-listojen haittoihin.

Ruotsissa vuoden 2014 parlamenttivaalit päättyivät sosialidemokraattien voittoon kahden oikeistohallituskauden jälkeen. Koulutus oli vaalien alla yksi keskeisistä vaaliteemoista, ja kritiikki oikeiston ajamaa koulutuspolitiikkaa kohtaan on ollut vahvaa. Voidaanko olettaa, että valtasuhteiden vaihtuminen johtaisi esimerkiksi tilanteeseen, jossa koulukohtaisten oppimistulosten julkistamisesta luovuttaisiin? Kirjoituksessa esitetyn pohjalta tällainen muutos on epätodennäköinen. Tulosten julkistaminen ei ole ollut samanlainen kynnyksikysymys kuin Suomessa. Koska arviointitiedon julkisuus on ensi kädessä artikuloitu kansalaisten demokraattiseksi oikeudeksi, voitaisiin muutos tulkita demokraattisten oikeuksien kaventamiseksi – mikä ei Ruotsin kaltaisessa maassa tunnu kovinkaan todelliselta vaihtoehdolta. Tässä mielessä poliittisten päätösten kumoaminen voi olla vaikeaa, vaikka ne osoittautuisivatkin myöhemmin haitallisiksi. Oletettavampaa sen sijaan on, että arviointikokeiden lukumäärää saatetaan kritiikin myötä asteittain vähentää.

Voidaan kuitenkin arvella, että koulujen toimintaan kohdistuu Suomessa jatkossa painokkaampia läpinäkyvyyden vaatimuksia, mikäli oppimistulosten heikentymis-suunta jatkuu ja etenkin jos koulujen eriytyminen kiihtyy voimakkaasti. Nähtäväksi jää, minkälaisen roolin oppimistulosten kansalliset arviointilinjaukset tällöin keskustelussa saavat. Mikäli julkistamis-paine kasvaisi radikaalisti, olisi olennaista tällöin etsiä aktiivisesti keinoja, joilla tietojen julkistamisen hättävaiikutukset saataisiin minimoitua. Samalla on kuitenkin aiheellista muistaa kysyä, korostaako vertailtavassa muodossa esitettävä arviointitieto itsessään aina ennemmin koulujen välisiä suhteellisia eroavaisuuksia kuin niiden suhteellista tasa-arvoisuutta.

## Lähteet

- Ahonen, S. 2003. Yhteinen koulu – tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Koulutuksellinen tasa-arvo Snellmanista tähän päivään. Tampere: Vastapaino.
- Antikainen, A. 2006. In search of the Nordic model in education. *Scandinavian Journal of Educational Research* 50 (3), 229–243.
- Bernelius, V. 2013. Eriytyvät kaupunkikoulut. Helsingin peruskoulujen oppilas-pohjan erot, perheiden kouluvalinnat ja oppimistuloksiin liittyvät aluevaiikutukset osana kaupungin eriytymiskehitystä. Helsingin kaupungin tietokeskus, tutkimuksia 1.
- Björklund, A., Clark, M., Edin, P.A., Fredriksson, P. & Krueger, A. 2005. The market comes to education in Sweden: An evaluation of Sweden's surprising school reforms. New York: Russell Sage Foundation.
- Department for Education. 1994. Our children's education: the updated parent's charter. London, DfE.
- Erkkilä, T. 2010. Reinventing Nordic openness: Transparency and state information in Finland. Helsinki: Helsingin yliopisto, *Acta politica*, no. 40.
- Eurydice 2009a. National testing of pupils in Europe: Objectives, organisation and use of results. EACEA: Eurydice. Bryssel. DOI: 10.2797/18294.
- Eurydice 2009b. National testing of pupils in Europe: Objectives, organisation and use of results. Sweden. EACEA: Eurydice. Bryssel.
- Fredriksson, V. (toim.) 1950. Svenska folkskolans historia: 5. delen: Det svenska folkundervisningsväsendet 1920–1942. Stockholm: Albert Bonniers förlag.
- Helsingin Sanomat. 6.5.2014. Marjo Valtavaara: Tutkijat: Ujous laskee poiki-en arvosanoja. <http://www.hs.fi/kotimaa/Tutkijat+Ujous+laskee+poiki-en+arvosanoja/a1399263864827>. (Luettu 6.5.2014.)
- Henricson, S.-E. 1987. Skolöverstyrelsens proverksamhet – en översikt 1965–1985. Rapport R 87:3. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Henrysson, S. 1969. Educational testing in Sweden. Teoksessa K. Ingenkamp

- (toim.) Developments in educational testing, vol. 1. London: University of London Press, 80–86.
- Hudson, C. 2007. Governing the governance of education: the state strikes back? *European Educational Research Journal* 6 (3), 266–282.
- Jakku-Sihvonen, R. 2010. Oppimistulosten arviointitiedon puntarointia. *Hal- linnon Tutkimus* 29 (4), 317–324.
- Jakku-Sihvonen, R. 2013. Oppimistulosten arviointijärjestelmistä ja niiden kehittämishaasteista. Teoksessa A. Räisänen (toim.) *Oppimisen arvi- oinnin kontekstit ja käytännöt. Opetushallituksen raportit ja selvitykset 2013:3*. Helsinki: Opetushallitus, 13–36.
- Karsten, S., Visscher, A. & de Jong, T. 2001. Another side to the coin: the unintended effects of the publication of school performance data in Eng- land and France. *Comparative Education* 37 (2), 231–242.
- KM 1970: A4. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I. Komite- amietintö 1970: A4. Helsinki: Valtioneuvosto.
- KM 1973: 38. Oppilasarvostelun uudistamistoimikunnan mietintö. Komitea- mietintö 1973: 38. Helsinki: Valtioneuvosto.
- Kupari, P. 1980. Peruskoulun matematiikan opetuksen tilannekartoituksen suunnittelu ja toteutus. *Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimus- laitoksen julkaisuja* 306/1980.
- Kupari, P., Välijärvi, J., Andersson, L., Arffman, I., Nissinen, K., Puhakka, E. & Vettenranta, J. 2013. PISA 2012 ensituloksia. *Opetus- ja kulttuurimi- nisteriön julkaisuja* 2013:20. Opetus- ja kulttuuriministeriö & Koulutuk- sen tutkimuslaitos.
- Kupiainen, S., Marjanen, J., Vainikainen, M.-P. & Hautamäki, J. 2011. Oppi- maan oppiminen Vantaan peruskouluissa. Kolmas-, kuudes- ja yhdeksäs- luokkalaiset oppijoina keväällä 2010. Vantaan kaupungin sivistysvirasto ja Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus.
- Kuusela, J. 2006. Temaattisia näkökulmia perusopetuksen tasa-arvoon. *Opetushallitus. Oppimistulosten arviointi* 6/2006.
- L 628/21.8.1998. Perusopetuslaki.
- Laukkanen, R. 1998. Opetustoimen evaluaatioajattelun kehitys Suomessa 1970-luvulta 1990-luvulle. *Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslai- tos. Tutkimuksia* 5.
- Leimu, K. (toim.) 2004. Kansainväliset IEA-tutkimukset Suomi-kuvaa luo- massa. *Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos*.
- Linnakylä, P. 1974. Oppilaiden ja opettajien asenteet yhteisiä kokeita kohtaan sekä kokemukset ja odotukset yhteisten kokeiden funktiois- ta. *Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja* 222/1974.
- Linnakylä, P. & Saari, H. 1993. Oppiiko oppilas peruskoulussa? Peruskoulun arviointi 90 -tutkimuksen tuloksia. *Jyväskylän yliopisto. Kasvatustietei- den tutkimuslaitos*.
- Ljung, B.-O. 2000. Standardproven – 53 år i skolans tjänst. Rapport från PRIM-gruppen nr. 17. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm, Institutio- nen för undervisningsprocesser, kommunikation och lärande.



- Lundahl, C. 2009. Varför nationella prov? – framväxt, dilemma, möjligheter. Lund: Studentlitteratur.
- Lundahl, L. 2002. Sweden: decentralization, deregulation, quasi-markets – and then what? *Journal of Education Policy* 17 (6), 687–697.
- Lundgren, U. 1991. Educational policymaking, decentralization and evaluation. Teoksessa M. Granheim, M. Kogan & U. P. Lundgren (toim.) *Evaluation as policymaking. Introducing evaluation into a national decentralized educational system*. London: Jessica Kingsley Publishers, 66–88.
- Lyytinen, H. K. & Lukkarinen, E. 2010. Arvioinnin lakia niin kuin sitä luetaan historiasta nykypäivään. Teoksessa E. Korkeakoski & P. Tynjälä (toim.) *Hyötyä ja vaikuttavuutta arvioinnista. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja* 50. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto, 77–98.
- Mahoney, J. 2000. Path dependence in historical sociology. *Theory and Society* 29, 507–548.
- Maw, J. 1999. League tables and the press – value added? *Curriculum Journal* 10 (1), 3–10.
- ME. 2010. OECD review on evaluation and assessment frameworks for improving school outcomes: Country background report for Sweden. Ministry of Education and Research Sweden.
- Männistö, Y. 1997. Kouluhallitus koulututkimuksen rahoittajana ja tutkimustiedon käyttäjänä. Helsingin yliopiston opettajakoulutuslaitoksen tutkimuksia 181.
- OECD. 2011. OECD reviews of evaluation and assessment in education – Norway. <http://www.oecd.org/norway/48632032.pdf>. (Luettu 6.5.2014.)
- OKM. 2014. Tulevaisuuden peruskoulu -kehittämishanke. [http://www.min-edu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/Hankkeet/tulevaisuuden\\_peruskoulu/](http://www.min-edu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/Hankkeet/tulevaisuuden_peruskoulu/). (Luettu 1.10.2014.)
- OPH. 1995. Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli. Arviointi 9/1995. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH. 1998a. Kansallinen oppimistulosten arviointijärjestelmä. Arviointi 4/1998. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH. 1998b. Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli. Arviointi 7/1998. Helsinki: Opetushallitus.
- Ouakrim-Soivio, N. 2013. Toimivatko päättöarvioinnin kriteerit? Oppilaiden saamat arvosanat ja Opetushallituksen oppimistulosten seuranta-arviointi koulujen välisten osaamiserojen mittareina. Helsinki: Opetushallitus.
- Ouakrim-Soivio, N., Rinkinen, A. & Karjalainen, T. (toim.) 2015. Tulevaisuuden peruskoulu. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 8:2015. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Ozga, J., Dahler-Larsen, P., Segerholm, C. & Simola, H. (toim.) 2011. *Fabricating quality in education: Data and governance in Europe*. New York: Routledge.
- van Petegem, P., Vanhoof, J., Daems, F. & Mahieu, P. 2005. Publishing information on individual schools? *Educational Research and Evaluation* 11 (1), 45–60.
- Pierson, P. 2000. The limits of design: Explaining institutional origins and

- change. *Governance* 13 (4), 475–499.
- Power, S. & Frandji, D. 2009. Education markets, the new politics of recognition and the increasing fatalism towards inequality. *Journal of Education Policy* 25 (3), 385–396.
- Rinne, R. 2000. The globalisation of education: Finnish education on the doorstep of the new EU millennium. *Educational Review* 52 (2), 131–142.
- Rinne, R., Kivirauma, J. & Lehtinen, E. 2004. *Johdatus kasvatustieteisiin*. 5. uudistettu painos. Helsinki: WSOY.
- Rönnerberg, L., Lindgren, J. & Segerholm, C. 2013. In the public eye: Swedish school inspection and local newspapers: exploring the audit–media relationship. *Journal of Education Policy* 28 (2), 178–197.
- Saari, H. 1983. Koulukoetoinnin periaatteista peruskoulussa. Teoksessa V. Hirvi (toim.) *Peruskoulun kehittäminen tutkimustulosten perusteella*. Tutkijoiden artikkeleita peruskoulusta ja sen kehittämisestä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 209/1983, 104–5.
- Sahlberg, P. 2011. *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?* New York: Teachers College Press.
- Segerholm, C. 2009. 'We are doing well on QAE': the case of Sweden. *Journal of Education Policy* 24 (2), 195–209.
- Seppänen, P. 2006. Kouluvälitpolitiikka perusopetuksessa – suomalaiskaupunkien koulumarkkinat kansainvälisessä valossa. *Kasvatusalan tutkimuksia* 26. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Shiel, G., Kellaghan, T. & Moran, G. 2010. *Standardised testing in lower secondary education*. Dublin: National Council for Curriculum and Assessment, Research Report no. 12.
- Simola, H. 2005. Koulukohtaiset oppimistulokset ja julkisuus. *Yhteiskunta-politiikka* 70 (2), 179–187.
- Simola, H., Varjo, J. & Rinne, R. 2010. Vasten valtavirtaa – kontingenssi, polkuriippuvuus ja konvergenssi suomalaisen perusopetuksen laadunarviointimallin kehityskuluissa. *Hallinnon tutkimus* 29 (4), 285–302.
- SiVM 3/1998. Sivistysvaliokunnan mietintö SiVM 3/1998. Hallituksen esitys koulutusta koskevaksi lainsäädännöksi.
- Skolverket. "SIRIS a source of information for understanding of the world of education". <http://siris.skolverket.se/siris/?p=SIRIS:33:0>. (Luettu 1.10.2014.)
- SOU 1938:29. *Intagning av elever i första klassen av de allmänna läroverken*. Stockholm: 1938.
- SOU 1945:45. *Skolans betygsättning, 1940 års skolutrednings betänkan den och utredningar*, V. Stockholm: 1945.
- Svenska Dagbladet. 28.3.2014. Alldeles för många nationella prov. SvD opinion: Brännpunkt.
- Syrjänen, P. 2013. Uutta perinnettä rakentamassa – Suomen peruskoulujen otantapohjaisen arviointimallin synty politiikan dynamiikan näkökulmasta. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. Käyttätymistieteiden laitos.
- Telhaug, A. O., Mediås, O. A. & Aasen, P. 2006. The Nordic model in

- education: Education as part of the political system in the last 50 years. *Scandinavian Journal of Educational Research* 50 (3), 245–283.
- Thelen, K. 1999. Historical institutionalism in comparative politics. *Annual Review of Political Science* 2, 369–404.
- Varjo, J. 2007. Kilpailukykyvaltion koululainsäädännön rakentuminen. Suomen eduskunta ja 1990-luvun koulutuspoliittinen käänne. Helsingin yliopisto. *Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia* 209.
- Visscher, A. J. 2001. Public school performance indicators: Problems and recommendations. *Studies in Educational Evaluation*, 27 (2001), 199–214.
- Väljjarvi, J. 2008. Arviointi – itsetarkoitus vai pedagogiikan työkalu? Artikkelisarjassa R. Meriläinen (toim.) *Suomalaisen koulutuspolitiikan murros 1990-luvulla*. Helsinki: OKKA-Säätiö, 32–46.
- Wallenius, T. 2015. Justifying opposite publication policies of school performance results in Finland and Sweden. Teoksessa S. Jokila, J. Kallo & R. Rinne (toim.) *Comparing times and spaces: Historical, theoretical and methodological approaches to comparative education*. *Kasvatusalan tutkimuksia* 69. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 209–231.
- West, A. & Pennell, H. 2000. Publishing school examination results in England: incentives and consequences. *Educational Studies* 26 (4), 423–436.



# III

## Toiseus ja eriarvoisuuden kokemus



## 5. Vammaisuus ja identiteetti. Vammaisten oppilaiden koulukokemuksia 1930-luvulta 2000-luvulle

Luvussa tarkastellaan vammaisten lasten ja nuorten koulukokemuksia elämäkertojen kautta. Millaisena koulu näyttäytyy vammaisen lapsen ja nuoren silmin 1930-luvulla? Mikä on muuttunut vuosituhatien vaihteeseen tultaessa? Millaista identiteettiä oppivelvollisuuskoulu on tarjonnut vammaisille oppilaille eri aikakausina?

### Johdanto

Vammaisuuden tarkastelu voidaan jakaa kahteen toisistaan poikkeavaan lähtökohtaan; lääketieteelliseen ja sosiaaliseen malliin. Edellisen orientaatio on biologinen kohdistuen lähinnä yksilön ruumiin toimintojen poikkeavuuksien tarkasteluun ja hoitoon. Tämän vuoksi toisinaan puhutaan myös yksilöllisestä mallista. Usein sen vastakohtana esitetty sosiaalinen malli on kiinnostunut siitä ympäristöstä, jossa vamma määritellään vammaisuudeksi. Tällöin

tarkastelun kohteena ovat sekä rakennettu että asenteellinen ympäristö, joihin toimenpiteet on kohdistettava. Tavoitteeksi asetettu hallitsevan ja syrjinnän mahdollistavan kulttuurin muuttaminen eli sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ja vähemmistöjen oikeuksien turvaaminen. Tämän jyrkän dikotomian ovat kuitenkin monet tutkijat kyseenalaistaneet, koska vammaisuuden ymmärtäminen edellyttää sekä yksilön kehoon että yhteiskuntaan liittyvien tekijöiden huomioimista. Vammauttavan ympäristön lisäksi myös tietyt kehoon liittyvät tekijät (voimakas kipu, ikääntyminen) ovat itsessään vammauttavia. (Siebers 2013; Shakespeare 2006; Thomas 1999.)

Vammaisten ihmisten kokemus vammaisuudestaan rakentuu näiden tekijöiden yhteisvaikutuksen tuloksena. Merkityksellisiä ovat paitsi ympäröivä kulttuuri, sen antamat merkitykset vammaisuudelle sekä itse vamma ja sen mukanaan tuomat rajoitukset.

Tässä kirjoituksessa tarkastellaan koulun merkitystä vammaisten identiteetin rakentumisessa heidän koulukokemustensa kautta. Aineistona ovat vuoden 2003 vammaisten elämäkertakilpailun tuloksena kerätyt elämäkerrat, joita tätä tutkimusta varten on analysoitu 55.

## Vammaisuus ja identiteetti

Stuart Hall (1999) erottaa kolme käsitystä identiteetistä: valistuksen, sosiologian ja postmodernin identiteetin. Valistuksen identiteetti nähtiin individualistisena. Yksilön identiteetti sai alkunsa ihmisen syntymästä ja kehkeytyi iän myötä lopulliseen muotoonsa pysyen kuitenkin olemukseltaan samana koko yksilön olemassaolon ajan. Ihmistä pidettiin täysin yhtenäisenä yksilönä, joka oli varustettu järjellä, tietoisuudella ja toimintakyvyllä. Identiteetti oli ikään kuin näitä ohjaava sisäinen ja muuttumaton keskus. Sosiologisesta lähtökohdasta tarkasteltuna identiteetti sai varsin erilaisen sisällön. Tällöin identiteetin nähtiin muodostuvan suhteessa muihin, ”merkityksellisiin toisiin”, jotka välittivät subjektille ympäröivän kulttuurin eli arvot, merkitykset ja symbolit. Se ei ollut enää autonominen ja sisäsyntyinen valistuksen merkityksessä.



Identiteetti muodostui minän ja yhteiskunnan välisessä vuorovai-  
kutuksessa. Identiteetti yhdisti subjektin rakenteeseen. Tämä sel-  
keä vastakkainasettelu hämärtyi kuitenkin postmodernin teoreti-  
soinnin myötä. Nyt toimijalla ei enää nähty yhtä yhtenäistä, va-  
kaata identiteettiä, vaan useita identiteettejä. Nämä identiteetit  
saattavat olla ristiriidassa toistensa kanssa tai jopa yhteen sopimat-  
tomia. Postmodernilla subjektilla ei ole kiinteää ja pysyvää identi-  
teettiä. Se on myös historiallinen siinä mielessä, että eri identitee-  
tit ovat määräävässä asemassa eri aikoina. Hallin sanoin identiteetti  
”muotoutuu ja muokkautuu jatkuvasti suhteessa niihin tapoihin,  
joilla meitä representoidaan tai puhutellaan meitä ympäröivissä  
kulttuurisissa järjestelmissä.” (Hall 1999, 21–23.)

Edellä yksinkertaistettuna esitetyt identiteetit ja niiden muu-  
tokset ovat tulosta yhteiskunnan muutoksista. Valistuksen staatti-  
sta ja yhtenäistä maailmaa seurasi moderni teollistuva ja eriyty-  
neisiin yhteiskunnallisiin asemiin perustuva yhteiskunta. Postmo-  
dernin identiteetin taustalla on sosiaalisten maailmojen jatkuva lii-  
ke ja pirstoutuminen. Postmodernina aikana yhtenäinen ja johdon-  
mukainen, läpi elämän kestävä identiteetti on Hallin mukaan toki  
mahdollinen, mutta se edustaa hänelle ”lohduttavaa tarinaa” tai  
”fantasiaa”. (Hall 1999, 23.)

Seuraavaksi on kysyttävä, miten vammaisuus ja identiteetti lin-  
kittyvät toisiinsa. Mitä erityistä vammaisena eläminen tuottaa iden-  
titeetin rakentumisen kannalta? Vammaisuuden ja identiteetin yhtey-  
ksiä tarkastellut Tobin Siebers määrittelee identiteetin epistemologi-  
sena moniaineksisena rakennelmana, joka määrittää navigointia so-  
siaalisessa ympäristössä.<sup>15</sup> Identiteetti sisältää ne tavat ja keinot, jol-  
la yksilö liittyy tiettyyn sosiaaliseen yhteisöön. Nämä keinot ja tavat  
eivät ole niinkään biologisia, vaan symbolisia kulttuuriin liittyviä val-  
miuksia. Identiteetti ei ole jotain valmista yksilössä olevaa, vaan kult-  
tuurin tuote. Identiteetit ovat yhteiskunnallisia teorioita, joita muut-  
telemme tarpeen ja kykyjemme mukaan parantaaksemme mahdolli-  
suuksiamme menestyä eri tilanteissa. (Siebers 2013, 283–284, 287.)

---

<sup>15</sup> Identiteetti ei ole kiistaton eikä muodikas käsite, ja sitä on ehdotettu korvattavaksi esimer-  
kiksi käsitteillä ”frame of horizon” ja ”collective meaning” (Siebers 2013, 281, 283).

Siebersin mukaan (2013) vammaisten ihmisten identiteetin rakentumisen kannalta keskeisin sosiaalinen voima on ”kyvykkyyden ideologia” (*the ideology of ability*). Tätä voidaan havainnollistaa parhaiten kykenevän ja hyvin toimivan kehon kautta. Pelkistetyimmillään se määrittää täyden ihmisyyden kriteerit, jonka suhteen jokaisen yksilön arvo määritellään. Se on läsnä lähes poikkeuksetta kaikissa arvioissamme ja määrittelyissämme, jotka koskevat ihmisyyttä. Eroja rakentavan ominaisuutensa takia se tuottaa myös käsityksen siitä, mikä on vammaisuutta. Kyvykkyyden ideologia saa meidät pelkäämään vammaisuutta ja estää meitä näkemästä ja hyväksymästä sitä osana ihmisyyttä. Vammaisuus näyttäytyy meille asiana, jonka olemme onnistuneet välttämään ja jonka pyrimme välttämään myös tulevaisuudessa. Kyvykkyyden ideologia, johon vammaisuus ei kuulu, siirtää sen tarkastelun luontevasti lääketieteen asiaksi, toimenpiteitä vaativaksi ongelmaksi samaan aikaan, kun kyvykkyyteen liitetään kaikki ihmisyyden toivottavat ominaisuudet, kuten älykkyys, luovuus, fyysinen lahjakkuus, mielikuvitus eli ylipäätään kaikki tavoiteltavaan ihmisyyteen liitetyt asiat. Kyvykkyyden ideologian ohjaamina me välttelemme ja pelkäämme vammaisuutta, vaikka vammautuminen on arkipäiväinen ilmiö kaikissa yhteiskunnissa (Siebers 2013, 279–280, 291).

## Koulutus vammaisten identiteetin rakentajana

Koulun asemaa identiteetin rakentajana ei voine ylikorostaa ja koulumuistot osana elämäkertaa muodostavat ehkä parhaan aineiston haluttaessa tutkia, mitkä asiat yksilön koulu-uralla ovat olleet merkityksellisiä (Kauppila 2002, 31). Muistoja tutkittaessa oleellista ei ole se, kuinka täydellisesti muistot vastaavat menneitä tapahtumia, vaan ”se, miksi historialliset toimijat rakensivat muistonsa tietyllä tavalla tietyssä aikana” (Kosonen 1998, 30). Aika, paikka ja muistot ovat elämäkertojen peruskoordinaatistoa (Vilkkö 1998, 27).

Sukupuolta ei voi sivuuttaa koulua koskevissa analyyseissä eikä myöskään kertomusten analyyseissä. Miesten ja naisten on

tutkimuksissa havaittu kertovan elämästään eri tavoin. Miesten kertomuksille on pidetty ominaisena lineaarisuutta, järjestyksen tavoittelua ja kamppailuja erilaisia auktoriteetteja vastaan. Nais-ten kertomuksia on pidetty vähemmän lineaarisina ja enemmän yleisiin näkökulmiin pyrkivinä. Toisaalta näiden erojen on uusimmissa aineistoissa nähty pienentyneen. On myös huomioitava, että kulloisellakin elämänvaiheella ja tilanteella on merkitystä. (Hyvärinen 1998; Kauppila 2002, 47–48.) Nykyisyys vaikuttaa muistojen valikoitumiseen ja kerrontaan; aikuinen rakentaa jälkikäteen kokemuksensa elämänkulkunsa mukaisesti. Muistojen avulla ihmiset myös tekevät toimintansa ymmärrettäväksi sekä itselleen että muille. Muistaminen on eräs yksilön tavoista olla vuorovaikutuksessa ympäröivän maailman kanssa. (Kosonen 1998, 25–30.) Muistojen suhde todellisuuteen on siis monimutkainen:

Muistellessaan elämäänsä ihmiset arvioivat menneisyyttä aina nykyhetken ja koko siihenastisen elämänsä näkökulmasta. Elämäkertoja värittävät muistelijan käsitykset itsestään, muista ihmisistä ja todellisuudesta sekä kulttuuriset odotukset ja yhteisön moraaliset vaatimukset. Lisäksi joko todellinen tai kuviteltu yleisö ja kerrontatilanne määrittelevät tarinoiden sisältöä ja sävyä. (Saarenheimo 2012, 88.)

Vammaiset ihmiset ovat omaelämäkertojen kirjoittajina uusi ryhmä. Vielä muutama vuosikymmen sitten vammaiset eivät omaelämäkertojaan juurikaan kirjoittaneet, mutta nykyään omaelämäkertoja on julkaistu lukuisista pienistäkin vammairyhmistä. Näiden elämäkertojen määrän moninkertaistuminen voidaan nähdä pikemminkin ihmisoikeusliikkeen kulttuurisena manifestaationa kuin yksilöiden spontaanina itseilmaisuna (Couser 2013, 457). Eri-tyisesti vammaisten ihmisten elämäntarinoiden yhteydessä onkin muistettava niiden emansipatorinen luonne; kirjoittaja muuttuu uhrista ja objektista aktiiviseksi oman elämänsä subjektiksi (Kosonen 2013, 74). Tämä on huomioitava myös aineiston edustavuutta pohdittaessa. Kaikki eivät kykene tätä uhripositiota ylittämään eivätkä osallistumaan elämäkertakirjoituksiin.

Koulutuksen merkittävä rooli vammaisuuden rakentumisessa tulee hyvin ilmi Soili Paanasen (2006) väitöstutkimuksessa.

Paananen on tutkinut dysleksian asemaa ja merkitystä aikuisten elämäkertoissa. Aineistona olivat 15 aikuisen elämäkertahaastattelut. Tutkimuksen perusteella hän nimesi viisi erilaista tapaa kohdata oma dysleksia eli viisi biografista oppimisprosessityyppiä. Ainoastaan yhdessä, sopeutuvassa oppimisprosessityypissä, dysleksia ei määrittänyt kerrontaa. (Paananen 2006, 94–191.)

Kaikkia tutkittuja oppimisprosessityyppejä yhdistää koulutuksen merkittävä rooli. Dysleksian konstruointi- ja oppimisprosessit alkavat koulussa. Kertomuksissa dysleksian diagnosointi näyttäytyi useimmiten neutraalina asiana ja tulkittiin positiivisesti, koska sen virallisuus ja neutraalisuus poisti tyhmän leiman. Asioille löytyi älykkyyteen kytkeytymätön syy. Tämän formaalin ja virallisen diagnoosin vastapainona esiintyvät kuitenkin epäviralliset ja yksilölliset merkitykset, leimat. Näitä leimoja vahvistavat koulun virallisiin arviointi- ja palautejärjestelmiin liittyneet huonot arvosanat, luokalle jättämiset, erityisluokkasiirrot ja koulun keskeyttämiset. Koulussa merkittävimpänä toisena toimii opettaja, jonka sanalliset ja sanattomat merkit, vihjeet ja palautteet muodostuvat hyvin tärkeiksi. Kertomukset perusopetuksen jälkeisistä opinnoista ovat selvästi positiivisempia. Kenties tämä selittyy sillä, että nyt pääpaino ei enää ole perustaitojen oppimisessa, vaan ammatillisen pätevyyden hankkimisessa. (Paananen 2006, 194–199.)

## Aineisto

Vuosi 2003 oli Euroopan vammaisten vuosi. Tätä merkkitapahtumaa Valtakunnallinen vammaisneuvosto juhlisti syksyllä 2002 järjestämällä kirjoituskilpailun vammaisille ihmisille ja heidän läheisilleen. Kilpailuun haluttiin tekstejä, ”jotka kertovat vammaisten ihmisten arjesta joko asianomaisten itsensä tai läheisten kokemina”. Kirjoituksia saapui kaikkiaan 318. Aineistosta on tähän mennessä julkaistu ainoastaan 23 kertomusta sisältävä antologia, jossa kriteerinä ovat toimineet kirjoitusten kirjalliset ansiot (Korpela 2003, 3). Tieteellisesti tätä aineistoa ei ole aikaisemmin hyödynnetty.

Tämän luvun aineisto koostuu niistä kirjoituskilpailun kirjoituksista, joissa koulu on tavalla tai toisella mainittu. Tällaisia kirjoituksia aineistossa oli kaikkiaan 65<sup>16</sup> eli joka viides (20 %). Kerromuksista selvä enemmistö, 48 (74 %) on naisten kirjoittamia, miesten kirjoittamia on 15, ja kahdesta kirjoituksesta sukupuolta ei voitu tunnistaa<sup>17</sup>. Itse kirjoituskutsussa opiskelu mainittiin yhtenä muistelukohteena. Kilpailun järjestäjien intressi oli tässä ajassa, arjen sujumisessa hyvine ja huonoine puolineen. Mahdollisina teemoina kutsussa mainitaan tyytyväisyys elämään, työ ja asuminen, sosiaaliset suhteet ja syrjintä ja sikiöseulonnat. Lopuksi oli esimerkiksi kehitysvammaisten Tukiviestissä seuraava vapaamuotoisempi kehoitus: ”Kirjoita, mitä haluaisit kertoa kehitysvammaisista muille ihmisille” (Rajala 2003, 19, ks. liite). Kaikissa lehdissä kutsun sisältö ei ollut täsmälleen sama (ks. esim. Ketju 4/2002, 4).

Tämän luvun aineistona olevien kirjoitusten kirjoittajat ovat siis kokeneet oman kouluaikinsa niin merkittäväksi, että ovat siitä kirjoituksessaan kertoneet. Lieneekin oikeutettua päätellä, että koulu on ollut heille merkittävä oppimiskokemus (Antikainen 2011, 75–78). Koulun asema kirjoituksissa vaihtelee suuresti; jotkut ovat kirjoittaneet pelkästään koulusta, osa ainoastaan maininnut muutamalla lauseella. Eli toisille koulu on ollut kenties elämän merkittävin oppimiskokemus, toisille yksi monien joukossa – ei ehkä tärkeimpien joukossa, mutta kuitenkin maininnan arvoinen. Aineiston perusteella pyrin löytämään vammaisten kouluaikaisia tärkeitä oppimiskokemuksia. Mitä he ovat koulussa oppineet itsestään, oppimiskyvystään, paikastaan toisten joukossa? Minkälaisia identiteettejä koulu on heille tarjonnut?

Aineistoon on valittu ainoastaan vammaisten ihmisten itsensä kirjoittamat tarinat. Mukaan ei ole otettu muiden kirjoittamia

---

<sup>16</sup> Tätä tutkimusta varten on kuitenkin analysoitu ainoastaan 55 elämäkertaa, koska 10 elämäkerrassa ei ollut koulutuksen ajoittamiseen tarvittavia tietoja.

<sup>17</sup> Kirjoittajan sukupuoli on useimmissa tapauksissa mainittu kirjoituksissa, vaikka tätä ei ole erikseen pyydetty. Joskus sukupuoli on päätelty kirjoituksen sisällöstä. Tällöin on tehty esimerkiksi seuraavanlaisia päätelmiä: Mikäli kirjoittaja kertoo muuttaneensa tyttöystävänsä kanssa yhteiseen asuntoon, on tästä päätelty, että kirjoittaja on mies. Toki tähän päätelmään sisältyy periaatteellinen virhemahdollisuus eli kyse voi olla samaa sukupuolta olevien parisuhteesta.

koulutarinoita, joita kokonaisaineistossa oli 28. Näistä äitien kirjoittamia oli 20, isien kaksi ja muiden kirjoittamia kuusi. Tämä raja on tehty, koska tässä luvussa kiinnostuksen kohteena ovat vammaisten ihmisten omat koulukokemukset eikä se, mitä läheiset niistä ajattelevat. Muiden näkökulma on kuitenkin toinen, ulkopuolelta katsova. Lähtökohtana siis on, että vammaisten henkilöiden kokemana maailma näyttäätyy erilaisena kuin se näyttäätyy vammattomille kansalaisille. Vallitsevat kulttuuriset normit eivät sellaisenaan voi toimia heille oman maailmankuvan ja identiteetin rakennuspuina, vaan niitä on mukautettava omien kykyjen, taipumusten ja pyrkimysten suuntaan. Näin myös kokemukset ja niiden merkitykset eriytyvät. (Gill 2000, 354, 364–365; Davis & Watson 2001.)

Aineiston kirjoitukset käsittelevät ajallisesti varsin pitkää ajanjaksoa, lähes koko Suomen itsenäisyyden aikaa 1930-luvulta 2000-luvun alkuun. Tämä on toisaalta aineiston rikkaus eli se kattaa käytännössä lähes koko oppivelvollisuuskouluajan. Mutta toisaalta se on tietenkin myös asia, joka asettaa ehdot tulkinnoille; vanhimpien kirjoittajien koulumuistot ovat seitsemän vuosikymmenen takaa, kun taas nuorimmat kirjoittajat olivat kirjoitushetkellä koululaisia. Vuosikymmenittäin tarkasteltuna kirjoitukset jakautuvat seuraavasti (taulukko 1):

**Taulukko 1.** Koulumuistojen ajoittuminen aineistossa

1930-luku	2
1940-luku	2
1950-luku	6
1960-luku	13
1970-luku	11
1980-luku	7
1990-luku	13
2000-luku	1
Yht.	55 + 10 (ajanjakso ei selviä kirjoituksesta, joten eivät mukana analyysissä)

Koulumuistojen ajankohdaksi on nimetty se vuosikymmen, jolloin suurin osa kirjoittajan koulutuksesta on tapahtunut. Jos kirjoittaja esimerkiksi ilmoittaa syntymävuodekseen 1950, hänen kouluuransa vuosikymmeneksi on merkitty 1960-luku. Aina tällainen päättely ei ole ollut mahdollista. Esimerkiksi jos kirjoittaja on syntynyt vuonna 1958, hän on aloittanut koulunsa noin vuonna 1965, jolloin jatko-opinnoista riippuen kouluvuosia saattaa 1970-luvulle tulla yhtä paljon. Tällöin hänen koulumuistovuosikymmenekseen on merkitty se, josta hän on runsaimmin kertonut. Henkilö, jonka koulutusvuosikymmeneksi on merkitty 2000-luku, mainitsee kirjoituksessaan ainoastaan 2000-luvulla käymänsä lyhyen koulutuksen. Koulutusjärjestelmämuutosten, paikallisten erojen ja kirjoittelien vapaan muodon takia sijoittelua eri vuosikymmenille ei voi pitää täysin luotettavana vaan pikemminkin suuntaa antavana.

Olen vielä analyysin terävöittämiseksi jakanut elämäkerrat koulutussukupolvien mukaan, mikä myös mahdollistaa alustavat vertailut muihin koulutussukupolvijakoa käyttäneisiin tutkimuksiin (Antikainen & Huotelin 1996; Wass & Torsti 2011). Koulumuistojen kalenteriin siirrettynä koulutussukupolvet menevät suunnilleen seuraavasti. Ennen vuotta 1935 syntyneiden eli sodan ja niukan koulutuksen sukupolven koulumuistot sijoittuvat 1920-, 1930- ja 1940-luvulle. Tässä aineistossa tälle aikavälille ajoittuvia kertomuksia on neljä. Rakennemuutoksen ja kasvavien koulutusmahdollisuuksien sukupolven koulumuistot sijoittuvat pääosin 1950- ja 1960-luvulle, ja niitä on tässä aineistossa 19. Hyvinvoinnin ja kasvavien koulutusmahdollisuuksien sukupolven koulumuistot sijoittuvat pääosin 1960-luvun puolivälin jälkeiseen aikaan. Jaan tässä kuitenkin tämän sukupolven alustavasti kahtia siten, että peruskoulun ensimmäisen sukupolven koulumuistot osuvat 1960-, 1970- ja 1980-luvulle ( $n = 18$ ), ja peruskoulun eriytymisen sukupolven koulumuistot 1990-luvulle ( $n = 13 + 1$ , yksi koulumuisto on 2000-luvulta). Samalla on kuitenkin painotettava sitä, että aineisto ei sisällä läheskään jokaisen kirjoittajan tarkkoja syntymävuosia, eli kokemusten tarkka ajoittaminen sukupolviin ei ole mahdollista. Tämä merkitsee tietysti myös sitä, että jako sukupolviin voi ohjata päätelmiä ainoastaan viitteellisesti.

## Tutkimuskysymykset ja analyysin periaatteet

Juha Kaupplan (2002, 38–39) mukaan elämänculun tutkimuksen sosiologisessa perinteessä voidaan erottaa kolme pääsuuntausta. Ensimmäisessä suuntauksessa lähtökohtana on rakenteiden ensisijaisuus ja yksilönäkökulman alisteisuus sille. Yksilöiden elämänculut ymmärretään pääsääntöisesti rakenteiden seurauksina. Toisessa suuntauksessa institutionaaliset sääntöjärjestelmät (esim. koulu, yliopisto tai luokka-asema) ja yksilöiden subjektiiviset tulkinnat asetetaan rinnakkain. Tällöin lähtökohtana voi olla joko instituution ominaislaadun analyysi, jota täydennetään yksilöiden subjektiivisten tulkintojen analyysillä. Tai päinvastoin eli lähtökohtana ovat yksilötulkinnat, joita täydennetään instituutioanalyysillä. Kolmas suuntaus keskittyy yksilön elämänculun subjektiivisiin konstruktioihin. Tällöin lähestymistapa on usein fenomenologinen ja kohteena kertomusten tyyli ja kieli. Tässä luvussa pyritään eteneään toisen suuntauksen mukaisesti eli tarkastellaan koulua ja yksilöiden kertomuksia rinnakkain. Keskeinen syy on aineiston historiallinen luonne, joka merkitsee sitä, että kertomukset ovat syntyneet kovin erilaisissa kouluissa ja koulujärjestelmissä. Niiden analyysiä kertomusten ymmärtämiseksi ei voi sivuuttaa. Tämä sulkee pois puhtaasti yksilöllisiin kertomuksiin keskittyvän tarkastelun. Rakenteiden ensisijaisuutta painottavan lähestymistavan hylkään, koska lähdän siitä, että rakenteiden ja yksilöiden suhde on vastavuoroinen, ei pelkästään ylhäältä alas suuntautuva. Toki tätä suhdetta ei voi pitää vakiona yksilön koulutushistoriassa; alaluokilla koulujärjestyksen voima on suurempi kuin yläluokilla, jolloin yksilön resurssit sen kyseenalaistamiseen kasvavat (Laine 2000; Paaananen 2006, 193).

Olen kiinnostunut ensinnäkin siitä, miten vammaisuuden sosiaalinen ja medikaalinen malli näkyy elämäkerroissa. Kertovatko kirjoittajat vammaan liittyvistä haitoista (kipu ym.) vai vammaan liittyvistä sosiaalisista rajoitteista ja esteistä, kuten ympäristön asenteista? Toiseksi olen kiinnostunut sukupolven selitysvoihasta vammaisten elämäkerroissa. Näihin kysymyksiin pyrin vastaamaan lukemalla vammaisten elämäkertojen koulua koskevia



kertomuksia. Miten vammaiset henkilöt kuvaavat kouluaikaansa ja koulutuksen merkitystä? Voidaanko niistä löytää yhdistäviä teemoja ja miten nämä teemat muuttuvat tai painottuvat eri sukupolvi- en kertomuksissa? Onko löydettävissä kaikki sukupolvet läpäiseviä teemoja? Minkälaisia identiteettejä koulu on heille tarjonnut ja mitä kirjoittajat ovat oppineet vammaisuudestaan koulussa? Ja lopuksi, mitä aineiston pohjalta voidaan sanoa koulun asemasta poikkeavuuden tuottamisessa?

## Kiusaamisen kokemus merkittävänä oppimiskokemuksena

Jos kertomuksista haluaa nostaa esille yhden kaikkia sukupolvia läpäisevän teeman, se on kiusaamisen kokemus. Se esiintyy kaikkien sukupolvien kertomuksissa; ajallista muutosta ei ole tapahtunut. Vanhimpien sukupolvien edustajat kertovat kiusaamisen kokemuksista ehkä nuorempia enemmän ”sydänverellä”. Tämä saattaa liittyä kuitenkin enemmän kirjoittajien ikään kuin muutoksiin kiusaamisessa. Jos kirjoittaja vielä useiden vuosikymmenten jälkeen nostaa kiusaamisen kertomisen arvoiseksi asiaksi, on se jättänyt syvät jäljet, kuten seuraavasta kouluaikana kuuroutuneen miehen tarinasta on helppo päätellä:

Kesti vuosia ennen kuin pystyin edes ajattelemaan koulua mene-  
mättä täysin lukkoon. Mieleeni nousi aina kauhukuva opettajas-  
ta, joka luokkaa viihdyttääkseen, siltä se ainakin tuntui, päätti ky-  
syä mitä mieltä olen puheena olevasta asiasta. Ja koulutovereilla  
oli hauskaa. (M 6)<sup>18</sup>

Vaikka vastaavaa ajallista juurtumista ei nuorilla ole voinut tapah-  
tua, vastaavanlaisia kiusaamistarinoita löytyy yhä, lähes puoli vuo-  
sisataa myöhemmin. Esimerkkinä olkoon 16-vuotiaan Down-tytön  
kokemukset:

<sup>18</sup> Lainausten lyhenteissä N = nainen, M = mies. Numerointi noudattaa analyysin aikajärjestystä eli N 1 on nainen, jonka koulumuistot sijoittuvat ensimmäisen sukupolven alkuun 1930-lu-  
vulle.

Luokkamme avustaja huutaa minulle, pitää minut käytävälle, ottaa ruuan pois, enkä aina pääse kauppaan kun muut menevät (...). Avustaja kohtelee minua kuin pientä vauvaa (...). (N 31)

Tämän aineiston perusteella näyttää siltä, että vammaisuuden kohtaamisessa suomalainen koulujärjestelmä ei ole rakenteellisista muutoksista huolimatta juurikaan muuttunut. Kiusaamisen kokemuksista kerrottiin sekä erityisopetukseen että yleisopetukseen liittyen. Vammaisuuden ja erilaisuuden kohtaaminen on edelleen vammaisuutta lisäävä eikä sitä lieventävä tapahtuma.

Elämäkertoja tutkinut kasvatustutkija Ari Antikainen työryhmineen on käyttänyt merkittävän oppimiskokemuksen käsitettä (Antikainen & Huotelin 1996, 254). Vaikka käsitteen sisältö yleensä mielletään positiiviseksi, myös negatiiviset kokemukset kuuluvat käsitteen alaan. Voisiko siis kiusaamisen kokemuksesta kutsua merkittäväksi oppimiskokemukseksi? Merkittävät oppimiskokemukset ovat ”oppimiselämäkerran käännekohtia”, tietynlaisia ”selviytymiskertomuksia”, joissa kerrotaan ”niistä tiedoista ja taidoista, joiden avulla elämässä on selviydytty” (Antikainen & Huotelin 1996, 256). Vammaisten kirjoittamissa kertomuksissa on selvästi tunnistettavissa molemmat ominaisuudet. Kiusaaminen ja sen tuottama häpeä on mainittu joissakin kertomuksissa hyvin konkreettisenä käännekohtana kirjoittajan elämässä. Seuraavassa lainauksessa koulun, vammaisuuden ja häpeän yhteys näkyy kirkkaana:

Elämässäni oli tapahtunut jotain peruuttamatonta: ymmärsin nyt, että vammaisuudessa oli jotain hävettävää. Vammaisuus, joka siihen asti oli ollut luonnollinen osa elämääni siinä perhepiirissä, johon kuului, ja joka nyt oli muuttunut hävettäväksi, pilkan kohteeksi, pelottavaksi (...). Elämääni oli astunut häpeä. (N 13)

Myös selviytymistarinan ominaisuuksia löytyy lukuisista kirjoituksista. Kirjoittajat kertovat, miten vammaa yritettiin peitellä (esim. pitkät housut) tai vähätellä (huumori, pilkan kääntäminen esittäjään). Kuitenkin vammaisuuteen liittyvä kiusaamisen kokemus voidaan monella kirjoittajalla nimetä merkittäväksi oppimiskokemukseksi.

## Koulutuksen arvostus

Koulutuksen asema kertomuksissa muuttuu vuosikymmenten myötä. Koulutuksen merkityksen pohdinnalla on merkittävä asema sodan ja niukan koulutuksen sukupolven tarinoissa. Toteutumattomista haaveista kerrotaan ja niiden puutetta perustellaan. Kertomuksista ei voi päätellä, onko kyseessä koulutuksen ”lumo”, sen itseisarvoinen arvottaminen, vai nähtiinkö koulutus enemmän välineenä johonkin:

Lapsena vannoin, että luen vaikka läpi harmaan kiven, opettajaksi, kätilöksi, ties miksi (...). Opiskelun jatkamisesta ei kuitenkaan voinut uneksiakaan. (N 1)

Suurin haaveeni oli tulla isona aikuisena opettajaksi, mutta haaveeni toteutumisen ehdottomana esteenä oli silloin vammaisuus. (N 5)

Edellisen katkelman on kirjoittanut lapsena kuuroutunut nainen, jälkimmäisen taas polion sairastanut eli jonkinasteisen liikuntavamman omaava nainen. Yhteistä molemmille oli haave koulutuksesta ja sen mahdollistamasta ammatista, jonka toteutumisen vamma esti.

Mielenkiintoinen havainto on, että vammaisuutta käytettiin perusteluna täysin vastakkaisille asioille: sekä jatko-opintojen puutteelle että niiden hankinnalle.

Vanhempani pyysivät minuakin hakeutumaan johonkin jatko-opiskeluun, mutta ehkä häpesin itseäni, ja ajattelin, että menen heti töihin, kun tulen siihen ikään. (N 2)

Kävin yhteiskoulun. Se oli siihen aikaan maksullinen. Isä halusi minun saavan helpon ammatin, koska olin vammainen. (N 3)

Rakennemuutoksen ja kasvavien koulutusmahdollisuuksien sukupolven kertomuksissa koulutuksen merkityksen pohdinta vähitellen jää pois. Vielä 1950-luvulla muutosta ei ole havaittavissa, mutta 1960-luvulla pohdinta vähenee selvästi. Koulutuksen merkityksen pohdinta puuttuu kokonaan seuraavan, hyvinvoinnin ja monien koulutusvalintojen sukupolven kertojien tarinoista. Muutos saattaa

liittyä koulutusvaihtoehtojen lisääntymiseen, jolloin omat koulutushaaveet oli helpompi toteuttaa, tai varsinkin nuorimmilla kerrojien ikään, johon koulutuksen merkityksen pohdinta ei yksinkertaisesti kuulu. Koulutuksen arvostus näyttää vaihtelevan eri sukupolvilla tässä aineistossa.

## Sosiaalinen malli vammaisuuden kokemisessa

Itse vammasta, sen synnystä, hoidosta, kuntoutuksesta tai siihen liittyvistä arjen hankaluuksista kirjoittajat eivät paljon kerro. Vammaan suoraan liittyvät asiat eivät kerrontaa hallitse muutamaa harvaa poikkeusta lukuun ottamatta. Muutamaa kertomusta voisi ehkä nimittää kuntoutustarinoiksi. Tällöin kirjoittaja on viettänyt pitkiä jaksoja poissa kotoa erilaisissa kuntoutuslaitoksissa. Yleistä on mainita lyhyesti vamman laatu ja vammautumisen aika ikään kuin johdantona tulevaan kertomukseen. Tämän jälkeen kertomus kuitenkin nopeasti keskittyy ympäristön kohtaamisten ympärille eli sosiaalisen mallin mukaiseen asioiden jäsentämiseen. Lääketieteellisen mallin mukainen elämän hahmottaminen on kirjoittajille vierasta. Vamma on yksilön ominaisuus, joka saa merkityksensä sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta (Grue 2010). Tästä vuorovaikutuksesta tarinat kertovat. Hyvä esimerkki tästä on seuraava katkelma näkövammaisen naisen ”harittavista silmistä”:

Koin suoranaista kauhua jos jouduin kasvotusten vieraan ihmisen kanssa ja kauhua lisäsi se jos kyseessä oli vastakkainen sukupuoli ja ikä samaa luokkaa (...). (N 24)

Sosiaalisen mallin mukainen elämän ja kirjoitusten jäsentämistapa on hallitsevana kaikkien sukupolvien kerronnassa. Toisaalta tämän toteaminen on tietynlainen itsestäänselvyys. Minkälainen ylipäättään olisi lääketieteellisen mallin mukainen elämäkerta? Sosiaalisen mallin hallitsevuuden merkitys onkin toisaalla. Kertomukset tavallaan validoivat sosiaalisen mallin tieteellisen merkityksen; sen myötä vammaisten ihmisten elämää on alettu tutkia sellaisena kuin vammaiset itse sen kokevat.

## Identiteetti

Tukeudun tässä Stuart Hallin (1999, 22) klassiseksi sosiologiseksi identiteettimäärittelyksi nimeämään käsitykseen, jonka mukaan ”identiteetti muodostuu minän ja yhteiskunnan välisessä vuorovaikutuksessa”. Tämän mukaisesti olen lukenut kertomuksia kirjoittajan ja koulun kohtaamisina. Toinen lukutapa on niin ikään Hallin määrittelemä: ”Uskon, että on suunnattoman suuri etu, kun oivaltaa, että identiteetti rakentuu eron kautta ja kun alkaa elää eron politiikan kanssa” (Hall 1999, 13). Tämä tarkoittaa tässä sitä, että etsin kertomuksista pohdintaa omasta vammaisuudesta ja sen kanssa elämisestä koulussa.

Kiusatuksi joutuminen rakentaa identiteettiä, jossa yksinäisyys, ulkopuolisuus ja toiseus ovat läsnä, mitä seuraava 1960-luvulla koulunsa käyneen liikuntavammaisen naisen kertomus valitettavan hyvin kuvaa: ”Vammaisuus oli viemässä minua jo toisen kerran nuoresta iästani huolimatta hyvin yksinäiseen paikkaan” (N 13). Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että ne yksin olisivat elämää hallitsevia kokemuksia. Lähes kaikki kertomukset sisältävät myös myönteisiä kokemuksia kouluajalta:

Koulukaverit olivat oikein toverillisia, en tuntenut sääliä enkä syrjintää. Opettajat suhtautuivat tasapuolisesti ja pitivät selvänä oppilaillekin, ettei tullut syrjintää. Vain hyvät muistot jäivät kouluajalta. (N 6)

Kertomuksissa on runsaasti kuvauksia mukavista opettajista, koulukavereista ja ylipäätään koulussa viihtymisestä, kuten edellisen lainauksen liikuntavammaisella 1950-luvulla koulunsa käyneellä naisella.

Monelle koulu aika kiusaamisineen on kuitenkin jättänyt pysyviä jälkiä niin identiteettiin kuin elämään laajemminkin estäessään jatko-opintoihin hakeutumisen. Kiusaamista ja syrjintää ei enää haluttu kokea.

Ajattelin itseäni jonkun suuren kaupunkilaiskoulun pihalla. Kaikki tuijottaisivat ja kysyisivät kaikkea vammastani. Aivan varmasti sellaisesta koulusta löytyisi tyyppejä, jotka rupeaisivat kiusaamaan. (M 4)

Näin kiusaamisella voidaan sanoa olleen koko loppuelämän pituiset jäljet. Joidenkin kertomusten lukeminen on suorastaan ahdistava kokemus.

Oman vammaisuuden pohdinnassa toistuu vuosikymmenestä toiseen sama kaava: kiusaamisen ja syrjinnän tuottama häpeä, ulkopuolisuuden tunne, arkuus ja vetäytyminen. Vastaavasta epävarmuuden synnystä kiusaamisen seurauksena ovat raportoineet myös Ari Antikainen ja Hannu Huotelin (1996, 282). Keskeinen keino tämän kehän murtamiseksi oli koulussa menestyminen, jonka avulla pyrittiin nostamaan omaa asemaa luokassa ja hankkimaan tietynlainen mallioppilaan status. Oma vammaisuutta pyrittiin normalisoimaan ja peittämään monin tavoin. Oman vammaisuuden tietoinen haltuunotto lisääntyy 1960-luvulta lähtien, vaikka ensimmäinen tällainen kertomus onkin jo 1950-luvulta:

Miksi minun pitäisi painua maan rakoon, jos joku töllistelee. Sehän on hänen ongelmansa. Aina on olemassa ihmisiä, jotka eivät kestä erilaisuutta sen enempää ulkonäössä kuin ajattelutavoissaan. (N 7)

Ei minua kiusattu vamman takia, tai sitten en vaan suostunut kokemaan itseäni kiusatuksi (...). Jos joku ei minua hyväksynyt, niin se oli tyhmä. Eikä tyhmistä tarvinnut välittää. (N 10)

Kiusatuksi joutumista ei enää suvaita vaan syrjintä haastetaan ja jopa käännetään ympäri eli vika sijoitetaan kiusaajaan. Tämä on suurin muutos tarkasteluaikana, ja se alkaa rakennemuutoksen ja kasvavien koulutusmahdollisuuksien sukupolvella. Vammaiset alkavat aktiivisesti vastustaa heille tarjottua syrjityn identiteettiä, vaikka kiusaamiskokemuksia näyttää kertomusten perusteella olleen kaikilla sukupolvilla yhtä runsaasti.

## Tuottaako koulu poikkeavuutta?

Tutkimuksen tuloksia pitää arvioida siinä käytetyn aineiston ja aineiston analyysissä käytettyjen metodien perusteella. Aineiston syntyehdot on kuvattu tutkimuksen alussa. Hieman hämmäntävää

on se, että kirjoituskutsun sisältö vaihteli lehden mukaan. Toisissa lehdissä koulutus mainittiin yhtenä mahdollisena muistelukohteena, toisissa ei. On tietenkin hieman eri asia, jos koulutusta ei olisi mainittu ja silti joka viides kirjoittaja kertoo koulusta. Se olisi ikään kuin saanut suuremman painoarvon. Mutta toisaalta tässä tutkimuksessa kohteena ei ole koulukertomusten määrä vaan sisältö. Silti on hyvä muistaa, että suuri enemmistö kirjoittajista ei mainitse koulua lainkaan. Syystä tai toisesta he sivuuttavat sen kokonaan. Yksi tulkinta tästä voisi olla se, että heidän koulunkäyntinsä edusti juuri sitä ”normaalialamaa”, arkirutiineja, joihin ei kiinnitetä huomiota ja joista ei jää mitään kerrottavaa (Hoikkala & Paju 2013, 217). Jatkossa olisikin mielenkiintoista kerätä aineisto, jossa vammaiset ihmiset kertoisivat pelkästään koulusta. Olisiko kiusaamiskokemusten hallitsevuus edelleen samaa luokkaa?

Kirjoituksia pyrittiin lukemaan avoimin silmin ilman mitään selkeitä ennako-odotuksia tai teoreettisia pakkoja tietynlaisten tulosten löytämiseksi. Lukutapaa voisi kai kutsua väljässä merkityksessä *grounded theory* -tyyppiseksi lähestymistavaksi. Olennaista tässä on nimenomaan lähestymistavan induktiivinen luonne (Hallberg, Klingsberg, Setsaa & Möller 2010, 213). Tyhjältä pöydältä en silti tietenkään väitä lähteneeni. Aineiston historiallisen luonteen takia päätin jäsentää sen sukupolviteoreettisesti, koska tätä jäsenystä elämäkertatutkimuksissa on onnistuneesti käytetty. Sosiaalisen vammaistutkimuksen kentällä toimivana minua kiinnosti sosiaalisen ja lääketieteellisen mallin suhde kertomuksissa. Erityispedagogiikan ja -opetuksen tutkijana minua tietysti kiinnosti erityisopetuksen klassinen kysymys segregaaion ja integraation suhteista, ja tällöin kiinnitin huomiota mahdollisesti tässä suhteessa eriytyviin kertomuksiin. Tässä kohtaa otin käyttöön identiteetin käsitteen, jolla pyrin arvioimaan koulun merkitystä oppilaille. Näillä työkaluilla lähdin kertomuksia lukemaan.

Kiusaamisen kokemus on vammaisten oppilaiden peruskokemus koulussa. Tätä voisi pitää näiden elämäkertojen perussisältönä. Melkein jokainen on kirjoittanut siitä. Yksi tapa tulkita tätä on koulun yhteisöllinen luonne: ”Koulussa on vaikea päästä ryhmiin, porukoihin ja klikkeihin, jos ei ole riittävän samanlainen kuin muut.

Erottautuminen vie helposti yksinäisyyteen, ja jo pelkkä erottautuminen joukosta on riski. On olemassa tavallisuuden normi.” (Hoikkala & Paju 2013, 213.) Tätä tavallisuuden normia vammaisen oppilaan on vaikea, ellei mahdotonta täyttää. Hän on erilainen, poikkeava. Vammaisten oppilaiden kertomuksissa on paljon mainintoja yksinäisyydestä ja häpeästä, myös tärkeistä läheisistä (*significant others*) niin koulussa kuin kotonakin, mutta ei juuri kaveriporukoista myönteisessä mielessä.

Kiusaamiskokemusten hallitsevuus vuosikymmenestä toiseen merkitsee samalla sitä, että sukupolviteoreettinen jäsenyys ei kovin hyvin aineistoa jäsennä. Toisin sanoen vammaisuuden tuottama kiusaamisen kokemus on niin hallitseva, että historialliset muutokset koulussa ja laajemmin kulttuurissa eivät kertomuksia tyhjentävästi erottele. Jotain sukupolvivaikutusta on kuitenkin havaittavissa. Koulutuksen merkityksen pohdinta kertomuksissa vähenee dramaattisesti. Oman identiteetin ja paikan pohdinta on ottanut koulutuksen lumon paikan. Selvästi on havaittavissa myös siirtymä uhripositioista aktiivisen kansalaisen suuntaan. Koulussa tarjolla ollut vammaisen identiteettiä ei enää kyselemättä omaksuta, vaan se haastetaan avoimesti. Tämän aineiston pohjalta sukupolviteoreettisen jäsenyyksen yleisestä toimivuudesta ei kuitenkaan kannata tehdä päätelmiä, sillä aineiston raja-ainoastaan kouluaikaa koskevaksi kaventaa analyysin mahdollisuuksia. Tässä kyse ei ole kokonaisista elämäkerroista, vaan ainoastaan yhdestä niiden osasta.

Mitä voidaan aineiston perusteella sanoa koulun merkityksestä? Kokonaisuutena koulun asema ja merkitys lasten ja nuorten identiteetin rakentajana on tässä tarkasteltavana aikana vähentynyt. Koulun rinnalle ja ohi on tullut muita sosialisatioagentteja. Kun vielä ainakin kansakoulun aikana ennen peruskoulua ja nuorisokulttuurien syntyä lapset katsoivat maailmaa koulusta käsin, nyt he katsovat koulua maailmasta käsin. (Laine 1997; 2000; Hoikkala & Paju 2013.) Tämän voi nähdä vammaisten koululaisten kannalta hyvänä asiana; jos koulu ei tarjoa myönteisiä identiteetin rakennuspuita, niitä voi etsiä muualta, kuten nuorisokulttuurista, mediasta tai vammaisliikkeen piiristä. Olisiko tässä myös yksi syy kiusaamiskertomusten ohenemiseen?



Sukupuolvien selitysvoiman arvioiminen näiden elämäkertakirjoitusten kautta on hankala tehtävä. Hanna Wass ja Pilvi Tors-tti (2011, 181) kirjoittavat sukupuolvien eroista seuraavaa: ”Kullekin sukupuolvelle on ominaista jokin tietty sen nuoruudessa eletty yhteiskunnallinen kokemus, joka poikkeaa sitä edeltäneiden ja sitä seuranneiden sukupuolvien avainkokemuksista.” Jo aiemmin on todettu, että pelkästään yhteen elämäntilanteeseen – kouluun – keskittyvä aineisto ei ole paras mahdollinen sukupuolviaineisto. Sukupolviteoreettisesti on kysyttävä: voidaanko havaittuja muutoksia – koulutuksen merkityksen pohdinnan häviämistä ja vammaiselle koulussa tarjotun negatiivisen identiteetin kyseenalaistamista – pitää sukupuolviiniin liittyvinä muutoksina? Molemmat muutokset tapahtuvat hyvinvoinnin ja monien koulutusvalintojen sukupuolvelle, jota luonnehtii koulutuksen pitäminen itsestäänselvyytenä ja oman identiteetin pohdinta. Ainakin voidaan sanoa, että nämä havaitut muutokset eivät ole ristiriidassa sukupuolviiteoreettisen ajattelun kanssa. Toisaalta kaikkien sukupuolvien kirjoituksia hallitsevaan kiusaamisteemaan sukupuolvien mahdollisilla muilla eroilla ei ole ollut juurikaan vaikutusta. Se muodostaa näiden kirjoitusten sukupuolvet läpäisevän suuren kertomuksen.

## Lähteet

- Antikainen, A. & Huotelin, H. 1996. Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Jyväskylä: Kansanvalistusseura & Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.
- Antikainen, A. 2011. Kasvatussosiologiaa etsimässä. Työelämäkerta. Tampere: Tampereen Yliopistopaino.
- Couser, T. 2013. Disability, life narrative, and representation. Teoksessa L. J. Davis (toim.) *The disability studies reader*. New York: Routledge, 456–460.
- Davis, J. M. & Watson, N. 2001. Where are the children’s experiences? Analysing social and cultural exclusion in ”special” and ”mainstream” schools. *Disability & Society* 15 (5), 671–687.
- Gill, C. 2000. The social experience of disability. Teoksessa G. L. Albrecht, K. D. Seelman & M. Bury (toim.) *Handbook of disability studies*. London: Sage, 351–372.
- Grue, J. 2010. Is there something wrong with society, or is it just me? Social and medical model in a Norwegian anti-discrimination law. *Scandinavian Journal of Disability Research* 12 (3), 165–178.
- Hall, S. 1999. *Identiteetti*. Tampere: Vastapaino.

- Hallberg, U., Klingsberg, G., Setsaa, W. & Möller, A. 2010. Hiding parts of one's self from others – A grounded theory study on teenagers diagnosed with ADHD. *Scandinavian Journal of Disability Research* 12 (3), 211–220.
- Hoikkala, T. & Paju, P. 2013. Apina pulpetissa. Ysiluokan yhteisöllisyys. Helsinki: Gaudeamus.
- Hyvärinen, M. 1998. Lukemisen neljä käännettä. Teoksessa M. Hyvärinen, E. Peltonen & A. Vilkkonen (toim.) *Liikkuvat erot. Sukupuoli elämäkertatutkimuksessa*. Tampere: Vastapaino, 311–337.
- Kauppila, J. 2002. Sukupolvet, koulutus ja oppiminen. Tulkintoja koulutuksen merkityksestä elämänkulun rakentajana. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 78. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Korpela, T. 2003. Ei enempää kuin elämä. Antologia vammaisten ihmisten arjesta. VANE-julkaisuja 2. Helsinki: Valtakunnallinen vammaisneuvosto.
- Kosonen, P. 2013. Kertovaa tietoa muistamisesta ja identiteetistä. *Tieteesä tapahtuu* 31 (2), 72–74.
- Kosonen, U. 1998. Koulumuistoja naiseksi kasvamisesta. Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 21. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, SoPhi.
- Laine, K. 1997. Ameba pulpetissa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Laine, K. 2000. Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Paananen, S. 2006. Dysleksia, identiteetti ja biografinen oppiminen. Dysleksia aikuisen elämäkerronnassa. *Acta Universitatis Lapponiensis* 107. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Rajala, P. 2003. Millaista on kehitysvammaisten ihmisten elämä Suomessa 2000-luvun alussa? *Tukiviesti* 1, 19.
- Saarenheimo, M. 2012. Muistamisen vimma. Tampere: Vastapaino.
- Shakespeare, T. 2006. *Disability rights and wrongs*. London: Routledge.
- Siebers, T. 2013. Disability and the theory of complex embodiment – For identity politics in a new register. Teoksessa L. J. Davis (toim.) *The disability studies reader*. New York: Routledge, 278–297.
- Suokas, L. 1992. Ihminen ihmisten joukossa? Kirjalliseen omaelämäkerta-aineistoon perustuva tutkimus vammaisuuden aiheuttamista elämäntuutoksista. *Kansaneläkelaitoksen julkaisuja* 83. Helsinki: KELA.
- Thomas, C. 1999. *Female forms. Experiencing and understanding disability*. Buckingham: Open University.
- Vilkkonen, A. 1998. Kodiksi kutsuttu paikka. Tapausanalyysi naisen ja miehen omaelämäkertoissa. Teoksessa M. Hyvärinen, E. Peltonen & A. Vilkkonen (toim.) *Liikkuvat erot – sukupuoli elämäkertatutkimuksessa*. Tampere: Vastapaino, 27–72.
- Wass, H. & Torsti, P. 2011. Limittyvät sukupolvet ja jaetut näkemykset: suomalaiset yhteiskunnalliset sukupolvet ja sukupolvittaiset erot poliittisessa käyttäytymisessä. *Politiikka* 53 (3), 167–184.

## 6. Työläisperheistä yliopistoon

Yliopistokoulutus on laajentunut pienilukuisen eliitin suljetusta opintiestä laajojen joukkojen ”massakorkeakoulutukseksi”. Tämän seurauksena yliopistoissa opiskelee opiskelijoita, joilla ei ole suvussaakaan akateemista perinnettä. Luvussa tarkastellaan, millainen merkitys akateemisilla opinnoilla on niin sanotuissa työläisperheissä varttuneiden yliopisto-opiskelijoiden elämässä ja millä tavoin opiskelijat refleктоivat opiskeluaan yliopistossa suhteessa lapsuudenkotinsa elämäntapaan, arvostuksiin ja resursseihin.

### Johdanto

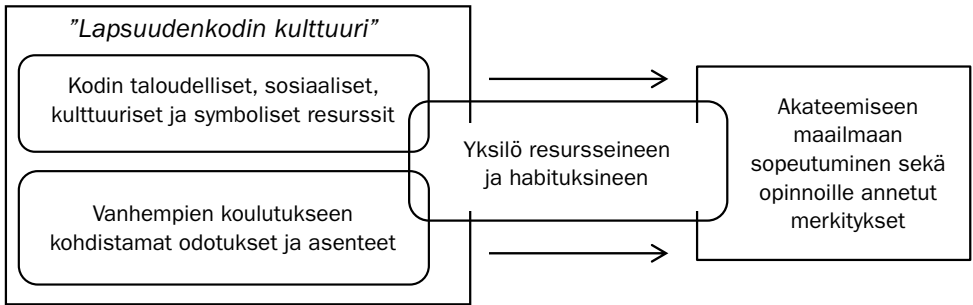
Koulutusjärjestelmän huipulle sijoittuva yliopistollinen koulutus on historiallisesti ollut pienilukuisen eliitin suljettu opintie. Yliopistokoulutus on erottanut ”älyllistä työtä tekevän” akateemisen väen ruumiillista ja suorittavaa työtä tekevästä kansanosista ja yleensä taannut haltijalleen korkean yhteiskunnallisen aseman ja vakaan taloudellisen toimeentulon. Laajoille kansanosille yliopisto avautui toisen maailmansodan jälkeisinä hyvinvointiyhteiskunnan rakentamisen vuosikymmeninä, jolloin tasa-arvon edistäminen nousi yhdeksi suomalaisen koulutuspolitiikan tärkeimmistä lähtökohdista. Uskottiin, että sosiaalisen alkuperän merkitys vähenee ja

korkeakoulutus avautuu kaikille yhteiskuntaluokille, kunhan koulutusta on tarjolla riittävästi ja edullisesti. Rakenteelliset esteet ovatkin korkeakoulutuksen laajentuessa poistuneet ja ”alempien sosiaaliryhmien” korkeakouluopiskelu yleistynyt. Tutkimus kuitenkin osoittaa, että korkeasti koulutettujen ja hyvässä asemassa olevien vanhempien jälkeläiset saivat 2000-luvun alun Suomessa opiskelupaikan edelleen useammin kuin muut. (Nori 2011; Rinne, Haltia, Nori & Jauhiainen 2008, 27–30.)

Yliopisto-opintojen avauduttua myös aiemmin poissuljetuille ryhmille on mielenkiintoista kääntää tutkimuksellinen katse yliopisto-opiskelijoiden ”keskiluokkaisen valtavirran” ulkopuolelle – opiskelijoihin, joilla ei ole suvussaakaan akateemista perinnettä ja korkeakoulutettuja esikuvia. Tarkastelen tutkimuksessani, millaisena yliopistossa opiskelu näyttäytyy niin sanotuissa työläisperheissä vartuneiden opiskelijoiden näkökulmasta – millainen merkitys akateemisilla opinnoilla on heidän elämässään ja millä tavoin opiskelijat refleктоivat opiskeluaan yliopistossa suhteessa lapsuudenkotinsa arvostuksiin ja resursseihin. Kirjoituksen teoreettisena viitekehyksenä toimii ranskalaissosiologi Pierre Bourdieun luokkateoria sekä kentän, pääoman ja habituksen käsitteet. Tutkimusasetelma on kuvattu kuviossa 1. Luku perustuu tutkimukseen, jossa analysoin työläis-taustaisten yliopiston perustutkinto-opiskelijoiden kuvauksia lapsuudenperheistään sekä yliopistossa opiskelustaan (Kuusela 2009).

Kirjoituksen lähtökohtana on, että yksilön sosiokulttuurinen tausta, luokka<sup>19</sup>, on yhteiskunnan tasa-arvoistumiskehityksestä

<sup>19</sup> Luokan käsite on yksi kiistellyimmistä sosiologista käsitteistä ja käsitettä onkin teoretisoitu ja kritisoitu monella tapaa. Puhuttaessa yhteiskuntaluokista viitataan tavallisesti marxilaiseen luokkateoriaan, jossa luokkien väliset erot ovat seurausta ennen muuta tuotantovälineiden omistuksesta (keskeiset luokat ovat tuotantovälineet omistava porvaristo ja palkkatyötä tekevä työväenluokka) sekä weberiläiseen luokkateoriaan, jossa luokkajäsenyys perustuu taloudellisen aseman ohella statukseen ja elämäntyyliin. Nämä modernin ajan ”suuret teoriat” perustuvat käsitykseen, jonka mukaan samaa yhteiskuntaluokkaa edustavia ihmisiä yhdistävät samankaltaiset sosioekonomiset piirteet, ja että luokkien väliset rajat ovat objektiivisesti määriteltävissä. 1970-luvulta lähtien kehittynyt poststruktuurialinen luokkatutkimus puolestaan kyseenalaistaa selkeärajaisten kategoristen luokkien olemassaolon ja korostaa luokka-asemien ja -erojen sosiaalisesti rakentuvaa luonnetta. Poststruktuurialisessa luokkatutkimuksessa pyritään usein laadullisin menetelmin tutkimaan luokan ja luokkatietoisuuden muotoutumista. Tutkimusperinteen keskeiset kysymykset koskevat sitä, miten luokkaa tuotetaan arkisessa toiminnassa, miten sosiaalisen aseman mukaiset jaot koetaan ja miten ne liittyyvät muiden yhteiskunnassa ilmenevien jakojen (sukupuoli, etnisyys jne.) kanssa. (Archer 2003; Kahma 2011.)



**Kuvio 1.** Tutkimusasetelma

huolimatta myös Suomessa ihmisten elämänehtoja ja valintoja keskeisellä tavalla muotoileva tekijä (Erola 2010; Käyhkö 2008).

Bourdieuin luokkateoriassa luokan tärkeimpänä määrittäjänä pidetään ryhmän yhtenäistä elämäntyyliä: Yhteiskuntaluokilla on erilainen maku kulttuurin ja kulutuksen suhteen. Bourdieu erottaa kolme yhteiskuntaluokkaa: taloudellisen ja kulttuurisen yläluokan, keskiluokan ja työväestön. Hallitsevat ryhmät määrittävät toiminnallaan, millainen maku ja millainen kulttuuri yhteiskunnassa on kulloinkin arvostettua ja legitiimiä. Keskiluokka seuraa ja pyrkii jäljittelemään yläluokan valintoja. Työväestön elämäntyyli puolestaan eroaa merkittävimmin hallitsevien ryhmien elämäntyylistä, ja työväenluokan valintoja luonnehtii lähinnä tyytyminen välttämättömään.

Bourdieu hahmottaa yhteiskunnan koostuvan eräänlaisista peiliareenoista, kentistä, joilla käytävässä pelissä eri yhteiskuntaluokilla on erilainen asema. Luokat eroavat siinä, kuinka paljon niillä on hallussaan kentillä arvostettua pääomaa. Bourdieu (1986) erottaa toisistaan neljä pääoman tyyppiä: taloudellisen, kulttuurisen, sosiaalisen ja symbolisen. Taloudellinen pääoma koostuu tuloista, varallisuudesta ja omaisuudesta. Taloudellinen pääoma on tärkeä luokkien määräytymisen peruste, mutta ei ainoa luokkaa määrittävä tekijä. Sosiaalisella pääomalla tarkoitetaan yksilölle tärkeitä suhteita, tuttavuuksia, yhteyksiä, verkostoja ja jäsenyyksiä. Kulttuurinen pääoma ilmenee kolmessa olomuodossa,

objektivoituneena (yksilön käytössä olevat konkreettiset esineet, kuten kirjat, taideteokset, soittimet ja laitteet), institutionalisoituneena (erilaiset yhteiskunnassa tunnustetut luokitukset, kuten koulutustutkinnot, oppiarvot ja tittelit) sekä ruumiillistuneena (yksilön elämänsa aikana sisäistäneet ja tämän toimintaa suuntaavat havaitsemis- ja käyttäytymistäipumukset eli dispositiot). Taloudellinen, sosiaalinen ja kulttuurinen pääoma ovat vaihdettavissa symboliseksi pääomaksi, symboliseksi arvostukseksi. Pääomat saadaan perheen kautta kasvatuksen tai perinnön muodossa, tai sitten ne hankitaan kamppailussa muiden yhteiskunnan kentillä toimivien kanssa. (Bourdieu 1986; Kahma 2011.)

Bourdieun ajattelussa yksilön toiminta ja tämän tekemät valinnat eivät ole puhtaasti yksilöllisiä, vaan palautuvat tämän toimintaa suuntaavaan dispositioiden järjestelmään, habitukseen. Habitus ilmentää siten sitä, kuinka tietyn yhteiskunnallisen ryhmän kulttuuri sisäistyy yksilöön tämän varttuessa tälle ryhmälle ominaisten taloudellisten, sosiaalisten ja kulttuuristen olosuhteiden alaisena. Habitus on paitsi yksilön hankkimien pääomien kokonaisuus, myös yhteiskuntaluokkaa sisäisesti yhdistävä, yhteisen elämäntavan tiedostamaton perusta. Habitus ohjaa yksilön toimintaa, se on yksilön elämänsa aikana muovautunutta, pitkälti tiedostamatonta käytännöntajua ja ”suuntavaistoa” siitä, mitä annetuissa tilanteissa tulee tehdä. (Bourdieu 1998; Liljander 2012.)

## Yliopistossa opiskelu kulttuurisena yhteentörmäyksenä

Koulutusjärjestelmä, mukaan lukien yliopistolaitos, hahmottuu bourdieulaisessa ajattelussa yhdenlaisena vallankäytön kenttänä, ”instituutioiden ja käytäntöjen kokonaisuutena, joka säilyttää yhteiskunnan valtasuhteita” (Liljander 2012, 146). Koulu oikeuttaa tietynlaisen kulttuurisen olemisen, toisin sanoen, tietynlaisen habituksen. Käytännöntaju myös ohjaa yksilöitä tekemään koulutukseen koskevia ratkaisuja sekä ”valitsemaan” omalle habitukselleen soveltuvat oppilaitokset ja oppiaineet. Akateemiseen kulttuuriin kiinnittyäkseen opiskelijan tulee hallita oikeanlainen kieli, olla perillä ajankohtaisista tutkimusaiheista, esittää oivaltavia kysymyksiä ja kyetä tuomaan näkemyksiään rohkeasti julki. Opiskelijajoukon ”eliittiin” pääseminen edellyttää opiskelijalta huomatuksi tulemistä ja massasta erottautumista. Yliopisto-opinnoissa menestyminen ei toisin sanoen merkitse vain tiedollista osaamista, vaan erinäisten julkilausumattomien normien ja ”yliopistopelin” hallintaa – oikeanlaista habitusta. Koulutuskelpoisimpina erottautuvat ne opiskelijat, jotka ovat jo kotikasvatuksessaan sosiaalistuneet koululle ominaiseen kulttuuriin, sillä heidän toimintaansa koulutuksen kentällä kuvastaa kaikkalainen luontevuus ja vaivattomuus. Ne opiskelijat, jotka eivät ole kotoaan omaksuneet koulun kulttuurille ominaisia kielellisiä ja kulttuurisia valmiuksia, koulu puolestaan karsii ja sulkee pois hienovaraisesti. Nämä koulutuksen sisällä toimivat uusintamismekanismit usein kätkeytyvät koulutuksen kentällä toimivilta, mikä vahvistaa niiden vaikutusta. (Aittola 1989; Liljander 1995; 2012, 146–147.)

Työläisperheissä varttuneiden yliopisto-opiskelijoiden opiskelukokemuksia on useissa ulkomaisissa tutkimuksissa käsitteellistetty kulttuurisena yhteentörmäyksenä, joka seuraa opiskelijan työväenluokkaisen taustan sekä keski- ja yläluokkaisen yliopistokentän kohtaamisesta (esim. Aries & Seider 2005; Granfield 1991; Lee & Kramer 2013; Lehmann 2007, 2009, 2012, 2013; Liljander 1995; Reay, Crozier & Clayton 2009; Stuart 2012). Wolfgang Lehmann (2007) toteaa opintonsa keskeyttäneitä työläistaustaisia

opiskelijoita tarkastelevassa artikkelissaan opiskelijoiden kokevan ”perustavanlaatuaista hajaannusta’ työläistaustaisen habituksensa ja keskiluokkaisten tavoitteidensa ja päämääriensä välillä” (Lehmann 2007, 92). Lehmannin tutkimuksen opiskelijat olivat hyvästä akateemisesta suoriutumisestaan huolimatta keskeyttämässä opintonsa, koska eivät kokeneet sopivansa joukkoon. Robert Granfield (1991) puolestaan tarkasteli menestyneiden työläistaustaisten oikeustieteen opiskelijoiden opiskelukokemuksia yhdysvaltalaisessa *Ivy League* -eliittiyliopistossa. Granfield kuvaa, kuinka opiskelijat alkoivat kokea itsensä opiskelijoiden valtaväestöön nähden erilaisiksi ja oman sosiaalisen taustansa taakaksi. Selviytyäkseen ulkopuolisuuden tunteistaan opiskelijat ryhtyivät peittelemään sosiaalista alkuperäänsä ja jäljittelemään hyväosaisten opiskelutove-reidensa puhetta, pukeutumista ja urahaaveita. Huolimatta pyrkimykstään tulla hyväksytyiksi eivät työväenluokkaisen elämänmallin taakse jättäminen ja keskiluokkaisen identiteetin omaksu-minen kuitenkaan tapahtuneet ongelmitta. Omasta luokkataustastaan irtautumaan pyrkivät opiskelijat eivät kyenneet hyväksymään omaa taustaansa, mutta eivät myöskään täysin päästämään siitä ir-ti. Opiskelijat kokivat häpeää teeskentelystään ja kokivat luopu-neensa periaatteistaan tai jopa pettäneensä oman sosiaaliluokkan-sa ilmaisemalla elitistisiä tavoitteita. Toisaalta myös suhde elitisti-seen opiskeluympäristöön ja keskiluokkaiiin uratavoitteisiin oli ristiriitainen. Köyhistä oloista tulleet opiskelijat osoittivat epäilystä siitä, voisivatko he koskaan työskennellä suuressa lakifirmassa yhteiskunnan rikkaimpien hyväksi. Yliopistoympyröissä opiskelijat olivat kuin ”muukalaisia paratiisissa”: huolimatta pyrkimyksestään sopia joukkoon kokivat opiskelijat sitkeää ulkopuolisuutta akatee-misessä maailmassa. (Granfield 1991, 343–344.)

Mari Käyhkö (2013) tarkasteli artikkelissaan menestyneiden (suomalaisten) työläistaustaisten naisten kokemuksia yliopistos-sa opiskelusta. Itsensä työläistaustaiseksi identifioineiden nais-ten vanhempia yhdistivät niukka koulutus sekä ruumiilliset ja sukupuolittuneet työtehtävät. Muistelumenetelmällä tuotetulla aineistolla Käyhkö pyrki tekemään näkyväksi sitä, miten nais-ten koulunkäyntiin suhtauduttiin lapsuudenperheissä ja miten



luokka konkretisoitui kodin yksityisessä tilassa osana jokapäiväistä arkea.

Käyhkön tutkimuksen informanttien kokemusta koulunkäynnistä yhdisti tunne ”yksin ja omillaan olemisesta”. Lasten koulunkäynti ei ollut ollut naisten lapsuudenperheessä erityinen projekti, eikä arki ollut rakentunut lasten koulunkäynnin tai harrastamisen ympärille. Naiset kertoivat, ettei vanhemmilla ollut riittävää ymmärrystä koulujärjestelmästä ollakseen avuksi koulunkäynnissä tai koulutusta ja ammattia koskevissa valinnoissa. Koulutusvalintoja tehtiinkin osin sattumanvaraisesti ja suuntaa etsittiin ”pienistä vihjeistä ja pähänpistoista”. Käyhkö toteaa, ettei naisten lapsuudenperheissä pidetty suotavana osoittaa liiallista kiinnostusta koulunkäyntiä kohtaan ja että ”opintojen päämäärä oletettiin välineelliseksi”. Itsensä liiaksi esille tekeminen ei ollut toivottavaa, sillä pelkona oli, että läheiset pitäisivät sellaisena, joka yrittää olla ”parempi kuin muut”.

Naisten kulkureitti yliopistoon ei ollut perustunut määrätietoiseen etenemiseen, vaan yliopistoon oli ennemminkin ”päädytty”. Osa naisista oli kulkenut pidemmän reitin yliopistoon ja hankkinut ensin ammatillisen tutkinnon. Heille yliopisto oli Käyhkön (2013, 25) sanoin pitkän aikaa ”itseltä täysin poissuljettu vaihtoehto, jotain oman todellisuuden ulkopuolella olevaa”. Suoremman reitin yliopistoon kulkeneet olivat jo melko varhain lumoutuneet koulunkäynnistä, omaksuneet tiedonjanon ja alkaneet vieraantua lapsuudenperheensä elämäntavista. Heillekään yliopisto ei kuitenkaan ollut ainoa vaihtoehto tai itseisarvo. Yliopistossa naisten kokemusta määrittivät tunne itsestä vajavaisena sekä pelko siitä, ettei täyty yliopiston odotuksia. Naiset myös vierastivat yliopiston kilpailullista kulttuuria ja pelin pelaamista. Käyhkö toteaa, ettei naisten yliopistossa opiskelua motivoinut niinkään halu nousta sosiaalisella asteikolla tai paeta omaa luokkataustaa, vaan yliopistoon oli suhtauduttu ”mahdollisuuksia luovana maailmana, johon itsellä on utelias, ei välineellinen suhde” (Käyhkö 2013, 26).

## Tutkimuksen toteuttaminen ja informantit

Työläistäustaisten yliopisto-opiskelijoiden opiskelukokemusten tutkimiseksi keräsin kahdenlaista aineistoa: koulutuselämäkertoja ja haastatteluja. Koulutuselämäkertoja (n = 21) kerättiin avoimella kirjoituskutsulla, jota julkaistiin paikallisessa ylioppilaskunnan lehdessä, ainejärjestöjen sähköpostilistoilla sekä yliopistokampanuksien ilmoitustauluilla. Kirjoittajia ohjeistettiin kuvaamaan koulutuselämäkerrassaan perhetaustaansa ja ”kodin kulttuuria” (lapsuudenkodin elämäntyyliä, harrastuksia, sisarusiaan, vanhempiensa suhtautumista koulunkäyntiin ja opintoihin), sekä hakeutumistaan että opiskeluaan yliopistossa (opiskelun motiiveja, tavoitteita, onnistumisen ja vastoinkäymisen kokemuksia sekä opiskelun merkitystä elämässä). Osa koulutuselämäkertansa kirjoittaneista kutsuttiin myöhemmin haastatteluun (n = 13). Taustan määrittelyssä olennaisinta oli opiskelijoiden oma identifioituminen työläistäustaiseksi.

Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat olivat aineistonkeruuhetkellä, lukuvuonna 2007–2008, iältään 21–35-vuotiaita ja opiskelivat useita eri pääaineita kahdessa turkulaisessa yliopistossa. Mukana oli eri vaiheessa opintojaan olevia opiskelijoita niin kansanomaisilta kuin elitistisiltä tieteenaloilta<sup>20</sup>. Naiset osallistuivat tutkimukseen innokkaammin kuin miehet. Informanttien vanhempien enemmistön korkeimpana koulutuksena oli eriasteinen ja -pitäinen ammatillinen koulutus. Ammattinimikkeidensä perusteella suurin osa vanhemmista oli määriteltävissä sosioekonomiselta ammattiasemaltaan työntekijäksi.

Työläisopiskelijoiden opiskelukokemuksista piirtyi aineiston perusteella rikas ja monisäikeinen kuva. Opiskelijoiden elämänsä

---

<sup>20</sup> Huolimatta siitä, että Suomessa on vielä varsin homogeeninen yliopistojärjestelmä (verratuna esimerkiksi Bourdieu’n Ranskaan, jossa erityiskorkeakoulut erottautuvat selkeästi eliittiyksiköiksi), on myös suomalaisen yliopistokentän havaittu kerrostuneen. Esimerkiksi Hanna Norin (2011) mukaan suomalaiset yliopistot ovat jaettavissa hakijoiden sosiaalisen taustan mukaan elitistisiksi (erityisesti pääkaupunkiseudun yliopistot) tai kansanomaisiksi (Lapin yliopisto, Itä-Suomen yliopisto ja Vaasan yliopisto). Alojen elitistisyys eroaa yliopistoittain, mutta erityisesti teknistieteellinen, matemaattis-luonnontieteellinen ja kaupallinen ala sijoittuvat statushierarkiassa keskimääräistä ylemmäs, kun taas esim. kasvatustiede ja farmasia lukeutuvat kansanomaisimpiin koulutusaloihin.

erosivat niin suuresti toisistaan, ettei niitä voinut supistaa vain yhdeksi kuvaukseksi tekemättä vääryyttä kokemusten moniäänisyydelle. Työläisperheessä varttumisesta ja yliopistossa opiskelun kokemuksista oli olemassa liian monta erilaista tarinaa. Tämän vuoksi päädyin rakentamaan neljä ideaalityypistä<sup>21</sup> opiskelukokemusten kuvausta, joista jokaista määrittää oma sisäinen logiikkansa tai ”juonensa”. Nimesin ideaalityypit Menestyjiksi, Kamppailijoiksi, Kriittisiksi ja Irtautujiksi. Informanttien taustatiedot on kuvattu taulukossa 1.

## Neljä ideaalityypistä työläisperheissä varttuneiden yliopisto-opiskelun kokemuksista

### Menestyjät

Menestyjät muistelivat lapsuudenkotiaan ja vanhempiaan myönteisessä ja arvostavassa hengessä. He piirsivät kuvauksissaan lapsuudenkotinsa elämästä arkisen ja työntäyteisen, mutta samanaikaisesti lämpimän, turvallisen ja perhekeskeisen kuvan. Lapsuudenkoti näytti tarjonneen menestyjille vahvan perustan elämässä pärjäämiseen. Kuvauksissa korostui ”tavanomaisuus”: esimerkiksi lääketiedettä opiskeleva Saara totesi perheen olleen ”*sellanen tavallinen työllä elävä perhe*”.

Yltäkylläisyydessä ei menestyjien kodeissa suinkaan eletty. Lääketiedettä opiskeleva lida kuvaili isänsä olleen hyvin tarkka perheen rahankäytöstä. ”*Et ei meillä oo koskaan missään kioskissa käyty karkkia ostamassa, kun se on kallista siellä kioskissa. Et sit jos karkkia täytyy välttämättä saada, niin mennään*”.

<sup>21</sup> Ideaalityypittelyssä on kyse aineiston pohjalta luoduista konstruktioista, joiden avulla elämäntulkujen kirjo saadaan hallittavaan muotoon. Ideaalityypit ovat aina vääjäämättä yksinkertaisia. Jaoin informanttini eri tyypeihin siitähän huolimatta, että he elämäntarinoissaan piirsivät kokemuksistaan paljon tyypittelyä monisäikeisemmän kuvan. Elävässä elämässä yksittäinen ihminen ei välttämättä koe kuuluvansa vain yhteen tyyppiin, vaan poimii elementtejä useista tyypeistä. Ideaalityypeissä myös korostuu tutkimushetken näkökulma, minkä vuoksi elämäkertansa kirjoittanut tai haastatteluun osallistunut henkilö saattaa toisena ajankohtana tuottaa itsestään, kokemuksistaan ja menneisyydestään hyvin erilaisen kertomuksen. (Huotelin 1992; Vantaja 2003, 132.)

**Taulukko 1.** Informanttien pääaine sekä vanhempien koulutus ja ammatti tyypeittäin

Informantti*	Pääaine	Äidin koulutus/ammatti	Isän koulutus/ammatti
<b>MENESTYJÄT</b>			
Annika	oikeustiede	nuoriso-ohjaajan opinnot opistossa / perhekotiyrittäjä	ammattikoulu / kirvesmies
Heli	yleinen kirjallisuustiede	terveydenhuoltoalan koulutus / kotisairaanhoidaja	ammattikoulu / varastopäällikkö
Iida	lääketiede	Ei tiedossa / pankkivirkailija	kansakoulu / kirvesmies
Jarmo	tietotekniikka	kotiteollisuuskoulu / ompelija	konepajakoulu / työkaluviilaaja
Patrik	pohjoismainen historia	Ei tiedossa / mentalsjukvårdare	Ei tiedossa / mentalsjukvårdare
Saara	lääketiede	yo-pohjainen terveyden-huoltoalan koulutus / terveydenhoitaja	ammattikoulu / yhdistelmä-perävaunun kuljettaja
Senja	kasvatustiede	Ei tiedossa / myymäläpäällikkö	ammattillisia opintoja / automaalaamo-yrittäjä
<b>KAMPPAILIJAT</b>			
Matti	sosiologia	ylioppilas + opisto / kartanpiirtäjä	maatalousoppilaitos / lossinkuljettaja, maanviljelijä, sekatyömies
Tero	uskontotiede	Ei tiedossa / Ei tiedossa	rakennusinsinööri
Tiina	kasvatustiede	Ei tiedossa / lääkintävahtimestari	tekninen kurssi / myyjä
<b>KRIITTISET</b>			
Essi	yleinen historia	hammashoitajan koulutus / matkamyyjä	Ei tiedossa / konttorinhoitaja
Noora	kasvatustiede	perushoitaja	levyseppähitsaaja
Raakel	erityispedagogiikka	keskikoulu / palvelumyyjä	merkonomi / palveluesimies
<b>IRTAUTUJAT</b>			
Aino	kasvatustiede	kansalaiskoulu / ruokakaupan myyjä	oppikoulu ja ammattikoulu / kokoonpanotyössä
Ilona	taidehistoria	kansakoulu / taimitarhatyöntekijä	kansakoulu / kivilouhimotyöntekijä
Jutta	sosiologia	Ei tiedossa / psykiatrin sairaanhoitaja	Ei tiedossa / levyseppä
Leena	bioinformatiikka	yo + sairaanhoitajakoulutus + yliopisto-opintoja / terveydenhoitaja	oppikoulu/postityöntekijä
Meeri	oikeustiede	ammattikoulutus / laitos-apulainen sekä tehdastyöntekijä	metallialan koulutus / lvi-asentaja
Pasi	lääketiede	Ei tiedossa / siivoaja	Ei tiedossa / Ei tiedossa
Päivi	kasvatustiede	tarjoilijakurssi / tarjoilija	kansalaiskoulu / muusikko
Venla	englantilainen filologia	kansakoulu / kotiäiti	kansakoulu / sekatyöläinen

\*Nimet ovat pseudonyymejä.

*kauppaan.” Iida kertoi myös, ettei perheessä juuri koskaan turvaututtu kalliisiin valmisruokiin. ”Meiän isä ostaa kokonaisen siinan, mikä pilkotaan, kun se on niin paljon edullisempaa kuin ostaa valmista kaupasta.” Isän ”nuukuus” ei kuitenkaan Iidan puheessa näyttäytynyt negatiivisessa valossa, vaan hyveenä ja arvona.*

Menestyjät vaikuttivat tiedostaneen lapsuudenkotinsa usein niukatkin taloudelliset reunaehdot. Taloudellisia realiteetteja ei kuitenkaan nähty elämää rajoittavina puitteina, kuten oikeustiedettä opiskelevan Annikan kuvauksesta käy ilmi:

No, se on itse asiassa aika jännä, kun mä en oo ikinä ajatellu sitä, ikinä lapsena mun ei oo tarvinnu ajatella rahaa, eikä mulle oo ikinä sellasista asioista puhuttu. Sit vasta joskus vanhempana, kun ymmärs, että 90-luvulla on ollu lama ja näin ni sit on ruvennu miettii, et mitenkähän ne on oikein sit selvinny. Et ku äitikin on ollu kotona. Et se on vaan ollu meidän perheessä semmonen ettei siit ei puhuta, tai siis ei lapsille. Ei meille oo ikinä sanottu, että et sä voi saada tätä kun meillä ei oo rahaa. Mut ehkä on sanottu että sä et voi saada nyt tätä kun sä et sitä tarvii. Ja mä luulen et se on ollu mun vanhemmilta hyvin tällanen tietonen valinta, et tavallaan, et se ei kuulu lapsille. Mut kyllä sitä tietysti vanhempana on ymmärtäny ettei varmaan todellakaan sitä ylimääräistä oo ollu. (Annika/oikeustiede/haastattelu)

Menestyjät kuvasivat vanhempiensa olleen ahkeria lasten kasvun tukijoita esimerkiksi kannustamalla näitä lukemiseen ja harrastamiseen sekä tuomalla erilaisia ”korkeakulttuurin” muotoja lasten ulottuville. Menestyjien lapsuudenkodeissa näyttääkin vallinneen varsin ”keskiluokkainen”, sivistystä, tietoa ja harrastuneisuutta arvostava ilmapiiri. Senja korosti vanhempiensa aktiivista roolia lasten harrastusten tukemisessa kirjoittaessaan:

Kävimme paljon laskettelemassa ympäri Suomea. Satujumppaa ja voimistelua olen harrastanut siskoni jalanjäljissä lapsesta saakka. Muistan, että molemmat vanhempani veivät minua erilaisiin harrastuksiin; tanssiin, balettiin, telinevoimisteluun ja jumppaan, jotta löytäisin sen omani. (Senja/kasvatustiede/koulutuselämäkerta)

Pohjoismaisen historian opiskelija Patrik muisteli koulutuselämäkerrassaan kotinsa kirjahyllyä, joka muista lähimpiin työläisperheistä poiketen sisälsi sanakirjaa ja kartastoa huomattavasti monipuolisemman kirjavalikoiman. Lukuharrastusta tuki paitsi äidin kirjakerhoharrastus, myös kunnallinen kirjastolaitos.

Hemma hade vi ett ganska anseenligt bibliotek, vilket var ovanligt i de kvarter jag växte upp där bokhyllorna oftast bestod av lexikon och världsatlas. Via min mor fann jag intresse i litteraturen och humanioran. Mitt intresse för historia föddes redan i lågstadiet genom de många populärhistoriska bildböcker som fanns i mors bokhylla. Snart fick jag ett bibliotekskort och började låna hem historieböcker från stadsbiblioteket. (Patrik/pohjoismainen historia/koulutuselämäkerta)

Oikeustiedettä opiskeleva Annika muisteli erityisesti äidin olleen aktiivinen kulttuurinharrastaja, ”*et kyllä meitä on viety, teatteriin ja kaikkea. Meidän äiti on sellanen kulttuurintukija, se arvostaa sitä, niinku taitteita.*” Myös Annikan kodissa luettiin paljon, millä Annika arvelee olleen vaikutusta omaan koulumenestykseensä.

Hirveen vanhaks asti vielä meille luettiin, joka ilta. Meidän äiti on luku meille ronjaryövärintyttäret ja veljenileijonanmielet ja kaikki mahdolliset, että varmaan sieltä tulee tämmönen kirjallinen lahjakkuus. Tai ainaki mä uskoisin. Et äidinkielestä kirjoitin ällän ja me ollaan luettu aina ihan hirveesti. (Annika/oikeustiede/haastattelu)

Kiinnostava on myös Annikan lausahdus ”*ei ole telkkaria katottu juuri ollenkaan, ikinä*”.

Yksilöt omaksuvat koulutusinstituution piirissä vähitellen käsityksen omista kyvyistään, mahdollisuuksistaan ja rajoistaan koulutuksen kentällä. Peruskoulun tuottamalla käsityksillä on taipumus suunnata yksilön myöhempää koulutukseen hakeutumista. (Käyhkö 2006, 47.) Menestyjien opiskelumenestyksen juuret näyttävät ulottuvan aina varhaisiin koulukokemuksiin saakka. Varhaisista koulumuistoista välittyy paitsi voimakas tunnollisuus, myös oppimisen vaivattomuus. Steinerkoulua käynyt Annika kertoi haastattelussa koulun olleen paitsi mukavaa, myös helppoa.

Mä oon aina viihtynyt koulussa hyvin ja se on ollu helppoo mulle, et ei mulla oo ollu ikinä vaikeuksia koulussa. Siellä oli kavereita ja näin, et ei mulla oo, mitään negatiivista sieltä en muista. [–] Mä opin helposti kuulemalla tai kuuntelemalla ja näin, et ei mun oo hirveesti tarvinnu ikinä panostaa siihen. Et se on menny hyvin, silleen jouhevasti siinä. (Annika/oikeustiede/haastattelu)

Itsensä tunnistaminen joko lukupäätä omaavaksi tai käsillä tekijäksi on yksi peruskoulun keskeisistä oppimistehtävistä (Käyhkö 2006, 47). Jarmon kuvauksesta käy ilmi, kuinka menestyjille lukio oli tavallaan peruskoulun jatkumo, päivänselvä valinta peruskoulun opiskelumenestyksen jälkeen.

Olimme siskoni kanssa molemmat ”hyviä koulussa”. Itse olin alasteella hyvää keskitasoa nousten yläasteen päätteeksi 9,7 keskiarvon oppilaaksi. Turha vaatimattomuus pois: paljoa paremmin ei kai olisi voinut mennä? Lukio jatkoi minun silmissäni siitä mihin yläaste jätti. (Jarmo/tietotekniikka/ koulutuselämäkerta)

Paitsi koulumenestyksen mahdollistamasta koulupolusta, oli lukion valitsemisessa kyse myös kilpailevan vaihtoehdon puuttumisesta. Senja kuvasi koulutuselämäkerrassaan, kuinka ammattikoulusta ei oikein löytynyt itselle sopivaa koulutusala. Perinteiset tyttöjen ”työväenluokkaiset” toiveammatit eivät herättäneet mielenkiintoa, sillä tähtäin oli jo tuolloin asetettu korkeammalle. (Vrt. Käyhkö 2013, 24.) Menestyjät vaikuttavatkin omaksuneen jo varhain tyypillisesti keskiluokkaisiin nuoriin liitettyjä piirteitä: sisäistä koulutushalukkuutta ja menestysmentaliteettia (Käyhkö 2006, 49).

Peruskoulun jälkeen oli itsestään selvää, että lähden jotakin opiskelemaan. Se että sijoituin lukioon, johtui varmasti muutamastakin syystä; en löytänyt ammattikoulun puolelta mieleistäni alaa ja olin menestynyt suhteellisen hyvin yläasteella. Keskiarvollani olisin päässyt mihin tahansa [asuinpaikkakunnan, SK] lukioon, eikä yksinkertaisesti kampaajaan tai kosmetologin ura siintänyt silmissä sillä hetkellä. (...) Pidin lukiota jotenkin luonnollisena vaihtoehtona. (Senja/kasvatustiede/koulutuselämäkerta)

Koulun keskiluokkasiin käytäntöihin sopiva habitus voi kehittyä myös kodeissa, joissa vanhemmilla ei ole runsasta koulutuspääomaa. Markku Vanttaja (2003) havaitsi laudatur-ylioppilaiden myöhempiä urapolkuja tarkastelleessa *Koulumenestyjät*-tutkimuksessaan, että työläisperheissä varttuneiden koulumenestyjien tarinoissa korostuivat kodin koulutusmyönteisyys ja vanhempien pyrkimys tukea lastensa koulunkäyntiä. Vanhempien arvomaailma oli monella tapaa koulun arvojen mukainen, ja vanhempien toiveena oli, etteivät jälkeläiset päätyisi samanlaisiin raskaisiin töihin kuin mihin vanhemmat olivat vähäisellä koulutuksellaan joutuneet tyytymään. (Vanttaja 2003.) Toisin kuin keskiluokkaisten perheiden ”valitsijavanhemmat”, jotka usein kasaavat lastensa harteille hyvin spesifejä koulutuksellisia odotuksia ja valmista urapolkumallia, olivat tutkimukseni menestyjien vanhemmat olleet joustavia lastensa koulutusvalintoja koskevissa mielipiteissään. Menestyjien vanhemmat kyllä pitivät koulutusta tärkeänä, mutta opiskelualan valinnalle ei asetettu tarkkoja vaatimuksia, kuten lidan kuvauksesta käy ilmi.

Meidän isä on ainakin sanonut, et sen verran sä sit luet, ettet sää sit joudu pakkasessa tuolla kattoja tekemään, että sisähommiin on päästävä. Et se on ainoa mitä meidän isä on sanonu. Et ei oo silleen koskaan sanottu et mikä must tulee tai et mikä tarvii tulla. (Lida/lääketiede/haastattelu)

Vanhempien vaatimusten löyhyyden voidaan tulkita kertovan vanhempien kokemasta kyvyttömyydestä antaa koulutusta koskevia neuvoja lapsilleen. Saara kertoo vanhempiansa olleen sitä mieltä, ”että osaamme sen asian riittävän hyvin tai ainakin paremmin kuin he itse.” Vanhempien sijaan vanhemmat sisarukset olivat toimineet menestyjien merkittävänä koulutuksellisena pääomana, ”tasoittaneet tietä”, kuten Saara asian ilmaisi:

Niin, mä olin kuopus. Kyl se varmaan tietyllä tapaa on oma roolinsa sekini. Et mulla oli tie tasotettu siinä ikäänku. Just ku isosiskot oli kaikki jo menny lukioon ja silleen tehny kouluhommat aina kunniallisesti. Ni sit sitä vaan jotenki vähän perässä hihteli sil samalla tekniikalla. Et aika itsestään selvää se oli silleen, että kouluhommat



teki hyvin, et siinä oli hyvät mallit edellä. (Saara/lääketiede/koulutuselämäkerta)

Paitsi koulutöissä, saattoivat Saaran sisarukset tarjota neuvojaan myös erilaisissa koulutuksellisissa valintatilanteissa. Akateemisesta sisarusparvesta erityisesti lääkärikoulutuksen saanut sisar oli toiminut Saarelle koulutuksellisenä esikuvana ja tukijana. Saara kuvasi vanhemman sisarensa olleen äitihahmo, jonka kanssa tuli helposti keskusteltua opiskeluasioista vanhempia enemmän. ”*Et äiti ja isä ei niin tiedäkään niistä asioista mitään, ni sit on helpompi puhua sellasen kans, joka tietää.*”

Menestyjillä voidaan nähdä koulutuksellisten onnistumisen kokemusten jatkumo. Vanhempien kannustuksen, lahjakkaiden vanhempien sisarusten tarjoaman tuen sekä tunnollisuudesta ja ahkeruudesta seuranneen koulumenestyksen myötä yliopistoon hakeutuminen ja siellä menestyminen oli ollut lähes vääjäämätöntä. Menestyjien yliopistokokemuksta määrittikin varsin vaivaton sopeutuminen akateemiseen ympäristöön. Menestyjien kuvauksissa tuotiin varsin yksiselitteisesti esiin se, ettei taloudellisten pääomien tai akateemisten vanhempien puuttuminen ollut vaikuttanut heikentävästi akateemiseen opintomenestykseen. Menestyjät vaikuttivatkin omaksuneen vahvan yksilöllisyysretoriikan, ajatuksen, jonka mukaan menestys on pohjimmiltaan omasta ahkeruudesta kiinni.

Olen mielestäni sopeutunut yliopistoelämään hyvin. Olen suhtautunut opiskeluun kuin se olisi minun työtäni ja yritän sen puitteissa tehdä tasaisesti kouluhommia ja pitää hyvää opiskelurutiinia yllä. Opiskelijana olen aika perinteisen tunnollinen ja hoidan hommat ajallaan, se on kyllä joku lapsuudesta opittu asia. Olen mielestäni menestynytkin opinnoissani hyvin ja opiskelu on ollut palkitsevaa. Vanhempieni koulutustausta ei ole minua opiskeluelämässäni tai opinnoissani haitannut. (Saara/lääketiede/koulutuselämäkerta)

Akateemisen suoriutumisen sijaan työläistausta oli menestyjien kuvausten perusteella tullut näkyväksi vertaissuhteissa, suhteessa keskiluokkaisiin opiskelutovereihin. Iida kuvaili koulutuselämäkerassaan ja haastattelupuheessaan havahtumistaan opiskelukaverien ja oman sosiaalisen taustan eroavaisuuksiin. Iidan kuvauksissa työläisperheessä ja maalla varttumisen kokemukset limittyivät yhteen:

kaupungissa varttuneet opiskelukaverit näyttäytyivät eräänlaisena akateemisena luokkana, jota vasten oma maalaisuus ja työväenluokkaisuus kävivät selvästi ilmi.

Siis mä koen sen täällä, täällä sen tajuaa. Et kun just kavereitten, no, opettajia on tosi monen vanhemmat, tai pankinjohtajia tai kemistejä tai jotain, siis mun näkökulmasta kauheen suurissa viroissa. Täällä sen on huomannut, et herran jestas, et mä oon todellakin maalta ja mä oon todellakin työläisperheestä. (...) Et nää kaikki suurin piirtein on tavallaan paremmista perheistä mistä mä ite oon lähtösin. (Iida/lääkätiede/haastattelu)

Ajoittaisesta erilaisuuden kokemuksesta huolimatta Iida kuvasi toisaalta hallitsevansa monia sellaisia taitoja, joista kaupunkilaisilla ei ole tietoaakaan. *”Monta kertaa kaverini ovat ihmetelleet, miten osaan leipoa niin hyvin, vaihtaa auton öljyt tai lämmittää saunan pesän”*. Maalla varttumisesta ja tietynlaisesta ”ronskista työväenluokkaisuudesta” oli ollut monella tapaa hyötyä lääketieteen opiskelussa.

Just sillai, et meillä on ollu vaikka jotain naudanpolvia, mitä on pitäny leikellä, ni ne on ollu ihan kauhuissaan siitä, että apua, yök, mä en koske noihin. Sit taas kun mä oon kattellu niitä sian raatoja meillä kotonakin, ni ei se oo ollu mulle mikään ongelma. (...) Et lähinnä mä nään, että mulla on ollu apua siitä. (Iida/lääkätiede/haastattelu)

Annika puolestaan kertoi haastattelussa oikeustieteellisessä opiskelevasta ”hienostoryhmästä”, joka ulkoisin statussymbolein pyrki erottautumaan muista opiskelijoista.

Siellä on tää hienostoryhmänsä. (...) Ne on ihan mukavia ihmisiä, yleensä, ja heidän kanssa voi keskustella. Mutta heillä on sellanen oma burberrymaailmansa, missä he elävät. He kutsuu meitä muita taviksiksi, niinku keskenänsä kun puhuu. (...) He hyvin mielellään näyttävät sen, että on rahaa. He ei varmaan suurin osa tee sitä silleen mitenkään tarkotuksella. Totta kai, jos oot koko ikäs pukeutunut Burberryn vaatteisiin niin sä pukeudut niin nytki, mut siellä on muutama sellanen, joka on hyvin tietoisia, siitä että on vähän parempia. (Annika/oikeustiede/haastattelu)

Vaikka menestyjät kuvailivat havahtumistaan opiskelijoiden väliin eroihin varsin monisanaisesti, ei kuvauksia määrittänyt kaiteus tai alemmuudentunne. Enemminkin menestyjät painottivat aktiivisuuttaan ja ”subjektiivtään” opintomenestyksen saavuttamisessa. Työläisperheessä varttumista kuvattiin vahvuutena, ja itse ponnistelujen kautta saavutettu opintomenestys näyttäytyi hyväosaisiin opiskelukavereihin nähden enemmän ”omilta”. Iida tiivistä menestyjien kokemuksen kirjoittaessaan *”Täytyy sanoa, että olen onnellinen. Olen tehnyt töitä menestykseni eteen. Mitään ei ole kultalusikalla annettu!”*

## Kamppailijat

Kamppailijoiden kuvauksia määritti erilaisten vastoinkäymisten kohtaaminen elämässä ja opinnoissa, ja kamppailijat muodostavatkin eräänlaisen vastaparin ”kiiltokuvamaisille” menestyjille. Menestyjien lapsuudenkotiinsa liittämän seesteisyyden sijaan kamppailijoiden kuvauksissa korostuivat perheen kohtaamat vaikeudet. Lapsuudenkodin niukat taloudelliset, kulttuuriset ja sosiaaliset resurssit sekä vanhempien vähäinen kannustus ja mielenkiinto lastensa kouluttautumisesta kohtaan olivat muodostaneet haastavan ponnistusalueen kamppailijoiden elämään.

Uskontotiedettä opiskelevan Teron kuvaus perheensä arjesta erosi synkkyydessään selvimmin koko informanttijoukon kertomuksista. Läpi elämäkertansa Tero pohti sitä, onko epäsuotuisissa olosuhteissa varttuneen ylipäättään koskaan mahdollista kehittyä menestyväksi (yliopisto-)opiskelijaksi. Miehen kuvauksessa silmiinpistävää oli erityisesti lainauksen viimeinen lause, jonka perusteella hänen voidaan tulkita muodostaneen käsityksen omasta oppimiskyvystään ja mahdollisuuksistaan jo hyvin varhaisessa vaiheessa.

En lapsena voinut paljoakaan sille tilanteelle, että vanhempani riitelivät lähes päivittäin, todistin perheväkivaltaa ja arkea alkoholitiperheessä. Se ei voinut olla vaikuttamatta minun koulumenestykseni. Ehkä jotkut pakenevat tuollaista tilannetta lukemalla, opiskelemalla yhä intohimoisemmin tai katoamalla kirjojen maailmaan.

Minun tapani oli leikki, mielikuvitus, jokin itse kehittämäni ajatuskulkku. Koulussa kuljin yhtäläillä omissa maailmoissani, suoriuduin kokeista keskiverto-oppilaana, mutten ole koskaan ollut häikäisevä, eikä minulle koulumenestyjänä ole ollut koskaan tulevaisuutta. (Tero/uskontotiede/koulutuselämäkerta)

Isän arvaamattomalla käyttäytymisellä oli ollut kauaskantoisia seurauksia myös perheen taloudelliseen tilanteeseen. Mies kuvaili haastattelussa isänsä saaneen alkoholin vaikutuksen alaisena ”*päähänpistoja millon nyt mistäkin*”. Isä oli saattanut kuluttaa rahojaan baareissa tai tuhlanut osakkeisiin ja lahjoihin, ”*saanu sen rahan menemään mihin ikinä sen pisti*”. Tero muisteli, ettei isä juurikaan osallistunut perheen yhteisiin menoihin, minkä seurauksena taloudenpito jäi äidin vastuulle. Mies muistaa rahojen olleen niin vähissä, ”*et sitä on menty kaurapuurolla, vaik ollaan oltu avioliitossa*”. Tero olikin varhain omaksunut ”niukkuuden äidinkielen” aistiessaan lapsena herkästi kotona vallinneet taloudelliset realiteetit (Järvinen & Kolbe 2007, 25).

No, siis kyl mä oon pyrkiny harrastaa, mut kyl se on aika pitkälti ollu siit rahastakin kiinni, et jos mä oon saanu käytettynä vaatteekin. Mä olen jalkapalloa pelannu joskus yhdeksänvuotiaana tai kymmenvuotiaana. Mä lopetin sen talvikauteen siks et paita ois maksanu sata markkaa tai jotain. Mä aattelin, et en mä uskalla pyytää tommosta, et se on niin paljon. (...) Ja jääkiekkoo mä olisin halunnu harrastaa. Käytiin kyselee kaikkien kypärien ja varusteiden hintoja. Ja se ei ollu ainoastaan sata markkaa vaan se oli vähän enemmän, ni ei. Kyl mä lopulta sain sen kypärän, mut ei sillä loppujen lopuks kovin pitkälle mennä. (...) (Tero/uskontotiede/haastattelu)

Silmiinpistävää kamppailijoiden kuvauksissa oli se, kuinka he kertoivat saaneensa vanhemmiltaan ja sukulaisiltaan hyvin vähän tukea koulutushaaveilleen. Vanhempien suhtautuminen akateemiseen koulutukseen oli ollut varsin epäilevää ja korostanut koulutuksen funktionaalista merkitystä. Kasvatustiedettä opiskeleva Tiina kertoi elämäkerrassaan hakeutuneensa lukion jälkeen töihin tehtaaseen. Useita vuosia ehti kulua tehdastyössä, kunnes nainen ”*sai mahdollisuuden siirtyä tehtaanlinjalta suoraan yliopiston penkille*”. Tiina tiivistäi kokemuksensa yliopistoon saapumisesta

*”kulttuuriseksi shokiksi”*. Tiinan vanhempien suhtautuminen yliopisto-opintoihin oli ristiriidassa suhteessa Tiinan omiin onnistumisen- ja ylpeydentunteisiin.

Vanhempani, molemmat, tiukkasivat yliopisto-opintojen aloittamisesta, ”miksi sinne, eikö kannattaisi ajatella jotakin ammattiin valmistavaa koulutusta mieluummin?”. ”Olisi varmempaa työpaikan saamisen kanssa”, perustelivat kummatkin kantojaan. Olin päässyt heikoilla lukiopapereillani normaalissa opiskelijavalinnassa sisälle yliopistoon, ja tunsin saavuttaneeni sen mistä olin jo vuosikausia haaveillut. Sisälle pääseminen oli suuri onnistumiseni. (Tiina/kasvatustiede/koulutuselämäkerta)

Vastaavanlaisen kuvauksen esitti Tero, jonka suvussa näyttää vallinneen tiukka kastijako ”sopivien” ja ”sopimattomien” opiskelualojen välillä. Humanistialoihin lukeutuvan uskontotieteen opiskelu oli tässä kontekstissa näyttäytynyt lähinnä vitsiltä.

Yliopistotyötä ei oo silleen arvostettu, et ku se on ollu raha ja tavallaan vaan se, että sä teet työtä, niin on ollu silleen enempi arvostettua. (...) Et sit on myös yliopisto opinnot ajateltu semmoseks haihatteluks, siin tapaukses, jos on tämmösten pehmeitten arvojen kans tekemistä. Juristin hommat ja tämmöset, matematiikka ja muut, ni ne kuulostaa sen verran tekniselältä ja kovalta, et se olisi vielä jotenki ollu sulatettavissa. Mut et opiskele uskontotiedettä ja sit kun mä puhun siitä jolleki, niin kaikki on et, ai, et susta tulee pappi. Niin. Et ehkä pappikin ois jotenki ymmärrettävissä viel (...) Mut uskontotiede taas on semmonen ympäripyöree juttu, ni kun yrittää selittää, niin kaikki on ihan, et mitä ihmettä sä teet sillä! (Tero/uskontotiede/haastattelu)

Oili-Helena Ylijoki (1998) on akateemisia heimokulttuureja tarkastelleessa tutkimuksessaan tuonut esiin, kuinka monia yhteiskunnallisia ja humanistisia tieteitä opiskelemaan hakeutuvia ”noviiseja” houkuttelee alalle alun perinkin juuri alan ei-ammattillisuus. Opiskelijat ”asettautuvat ikään kuin ammattillisuuden yläpuolelle, eivätkä suostu arvioimaan opiskelunsa arvoa yleisesti omaksutuilla työllistymistä painottavilla kriteereillä”. (Ylijoki 1998, 86–89.) ”Sosiologien heimoon” itsensä henkisesti vahvasti liittännyt Matti koki, etteivät vanhemmat ymmärrä sosiologian luonnetta. Miehen

vanhemmille ajatus siitä, että useita vuosia kestävä opiskelu ei tarjoa ammattia, pysyvää työsuhdetta ja mittavia ansioita, vaikuttaa olevan täysin absurdi. Matin kuvaus isän ja pojan välisestä keskustelusta vangitsi hyvin kuilun, joka eri sukupolvea ja koulutustaustaa edustavien ihmisten välillä voi olla. Isä näyttää liittäneen yliopistossa opiskeluun myös aatteellis-poliittisia miellelyhtymiä.

Vanhemmilleni akateeminen maailma on melko vierasta elämänpäi-riä. Äitini on useasti sanonut, että hänelle riittää, jos elää omillaan. Isäni ei ole sanonut senkään vertaa: lähinnä kysynyt että mitä on ollut suunnitelmissa. Viimeksi kun sivusimme aihetta, keskustelu meni näin: Isä: Kylläpä se opiskelu kestää kauan. Toivottavasti saa sitten töissä rahaa niin että se on sen arvoista. Minä: Ei yliopistoon rahan takia mennä. [Vaan intellektuaalisen ja sosiaalisen pääoman, akateemisen vapauden sekä älyllisen mielenkiinnon takia] Isä: Miksi sitten, aatteesta? (Matti/sosiologia/koulutuselämäkerta)

Kamppailijat olivat kohdistaneet yliopistossa opiskeluunsa suuria odotuksia, mutta joutuneet kokemaan vastoinkäymisiä ja petty- myksiä. Epävarmuus opiskelussa oli ilmennyt muun muassa mut- krittelevina opiskelupolkuina, opiskelupaineina ja sosiaalisen kans- sakäymisen vaikeuksina. Tiinan elämäkerrassa korostui ulkopuo- lisuuden kokemus suhteessa muihin opiskelijoihin ja yliopiston henkilökuntaan. Nainen kertoi, ettei ollut varhaisen avioitumisen myötä tullut lähteneeksi illanviettoihin ja tilaisuuksiin, jotka olisi- vat toimineet luontevina muihin opiskelijoihin tutustumisen tilan- teina. Opiskelijaporukoihin sisään pääsemisen vaikeudet huipen- tuivat ikäviin kokemuksiin kirjallisuuspiirissä.

Opiskeluaikaani mahtuu vaikeahkokin kokemus porukkaan sopeu- tumisesta kirjallisuuspiirin muodossa. Yritin aloittaa toimintaa ryh- mässä kirjoitelmilla, mutta kukaan porukasta ei tullut minua vas- taan. Yhden kirjallisuuspiiriläisen kanssa kohdattiin, jollain tasolla, mutta tunsin ulkopuolisuuteni niin vahvasti, että päätin irrottautua ryhmästä, omat tavoitteeni kirjoittamisen suhteen eivät olleet niin korkealla kuin muiden. Näin kaukaa katsoen saattaa nähdä ryhmän koostuneen juuri hyvistä lähtökohdista käsin, kulttuuririkkauksien aarrearaitoista, kulttuuristen pääomien paljon vartijoiden jälkikasvus- ta. Itse koin olevani karummista oloista ja sen tunsin voimakkaasti luissa ja ytimissä. (Tiina/kasvatustiede/koulutuselämäkerta)

Kirjallisuusharrastuksen parissa kohtaamansa vaikeudet Tiina yhdisti ennen kaikkea omasta työläistäustastaan johtuvaan kulttuurisen pääoman puutteeseen. Omien ”karujen lähtökohtiensa” vuoksi hän lienee kokenut soveltuneensa työläistäustaisine habituksineen huonosti kirjallisuuspiirissä vallinneeseen intellektuaaliseen ilmapiiriin. Opintojen tulevaisuuden kannalta kohtalokas episodi sijoittui kuitenkin graduntekovaiheeseen ja hänen graduohjaaja kohtaan tuntemaansa ”herrapelkoon”.

Graduvaiheen aloitin vahvalla kiinnostuksella aiheeseeni, jonka itse olin löytänyt. Pidin oman aiheen löytämistä hyvin tärkeänä asiana. Pysin seisomaan aiheeni takana vahvasti. Kohtaamiset ohjaajan kanssa olivat kuitenkin hyvin ahdistavia. Käsittämättömällä pelokuudella (herrapelko) ja kunnioituksen tunteella kuin myös omien puutteellisuuksieni tunnossa yhteistyö tuntui suorastaan mahdottomalta. Enkä kokenut saavani ohjausta tai edes kommentteja kirjoittamiini asioihin. Enkä uskaltanut edes yhteydenottoihin, koska ajattelin vain häiritseväni hyvin tärkeää henkilöä. Eikä lopulta työskentelystäni tullut tulostakaan. (Tiina/kasvatustiede/koulutuselämäkerta)

Tiinan tavoin Tero toi kuvauksissaan esille kokemansa vaikeuden lähestyä yliopistossa työskenteleviä. Näissä kanssakäymisissä hän koki työläisperheen poikana olevansa ”*hirveen varovainen, tai semmonen varautunut*”. Mies kertoi havainneensa akateemisesta maailmasta löytyvän kahdenlaisia ihmisiä sen suhteen, kuinka paljon heillä on sosiaalista hienovaraisuutta ja taitoa kohdata opiskelija. Miehen kokemuksen mukaan henkilö, joka ei vielä ole akateemisessa hierarkiassa noussut korkeisiin asemiin

(...) pystyy keskustelemaan sun muuta, vaikka sillä on kiire, monen korkeammalle edenneen ollessa enempi sellasia, että ne haahuilee itsekseen, antaa hyvin lyhyitä vastauksia ja osoittaa ehkä enempi sitä, että on tavallaan yläpuolella. (Tero/uskontotiede/haastattelu)

Juuri työläisperheissä varttuneille opiskelijoille mies arveli henkilökunnan sosiaalisen tuen merkityksen muodostuvan tärkeäksi, sillä ”*ei niillä ole kokemusta tällasesta maailmasta, niin ne ehkä tarttis enemmän semmosta ohjausta*”.

Akateemisista kodeista tulleilla hän sen sijaan arveli olevan paremmat lähtökohdat selviytyä itsenäisesti. Teron esiin nostamaa kokemusta riittämättömästä, tai ainakin laadultaan vaihtelevasta, ohjauksesta selittänee se, että akateemisessa kulttuurissa sekä opetus että opiskelijoiden ohjaus mielletään usein tutkimukseen nähden toissijaisiksi tehtäviksi, ja siksi niiden kohtalona on lähes auttamatta jäädä tutkimustoiminnan varjoon. Massaopetuksen sekä vähäisen opettaja-opiskelijavuorovaikutuksen on todettu asettavan matalan kulttuurisen pääoman kodeista tulevat opiskelijat heikkoon asemaan (vrt. Aittola 1989, 221–222; Ahola & Olin 2000, 9–19). Tero toi haastattelussa esiin kokemuksensa siitä, kuinka lähtökohtiensa puolesta eroaa monista nuoremmista opiskelutovereistaan. Mies oli tullut hyväksytyksi yliopistoon vasta varttuneemalla iällä ja oli pian havainnut yliopistossa opiskelun olevan ”kovaa työtä”. Verrattuna nuorempiin opiskelukavereihin, jotka ”lukee ja lukee ja paukuttaa opintopisteitä tasaseen tahtiin ja vitosii ja nelosii”, näyttäytyi usean vuoden kestävä, opintolainalla rahoitettu opiskelu väistämättä ”aika riskimeiningiltä”.

## Kriittiset

Kriittisten kuvauksissa keskeisenä teimana kulki yliopisto-opintojen mielekkyyden kyseenalaistaminen. Kriittiset olivat pettyneet yliopisto-opiskeluun havahduttuaan siihen, että akateeminen tutkinto ei automaattisesti takaakaan hyväpalkkaista työtä ja arvostettua asemaa työelämässä.

Kriittisten korkeakoulutusta arvostavat vanhemmat olivat toivoneet jälkikasvunsa hankkivan akateemisen koulutuksen – koulutuksen, joka heiltä itseltään oli jäänyt saavuttamatta. Vanhemmilla vaikuttaa olleen juuri näistä omista menetetyistä mahdollisuuksista ja virheellisistä uravalinnoista kumpuavia tavoitteita lastensa koulutuksen varalle. Kriittiset kuvaavat, kuinka vanhemmilla ei kuitenkaan ollut tarjota koulutuksellista sisäpiiritietoa lasten koulutusvalintojen tueksi. Kasvatustiedettä opiskeleva Noora muistaa perushoitajana toimineen äitinsä ohjeistaneen lapsiaan periaatteella ”kouluttautukaa hyvin ja mitä paremmin kouluttautuu sitä



*parempi*”. Noora kertoo äidillään olleen hyvin traditionaalinen käsitys naisten ja miesten töistä, ”*että tytöistä äideiksi ja opettajiksi*”, ja tämän toivoneen tyttärensä opiskelevan luokanopettajaksi. Noora kuvailee, kuinka oli mielikuvissaan nähnyt yliopistokoulutuksen muokkaavan kokonaisvaltaisesti siellä opiskelevan olemusta ja persoonaa: ”*Luulin, että jos opiskelee maisteriksi niin sitten on fiksu ja filmaattinen ja hyväkäyttöksinen ja pystyy sen takia menemään tietynlaisiin työtehtäviin, missä täytyy olla hyvin fiksu.*” Noora oli vasta myöhemmin ymmärtänyt, ettei hänellä ollut yliopistoon hakeutuessaan ymmärrystä yliopistokoulutuksen luonteesta ja akateemisesti koulutettujen työllistymisestä.

Vasta jäljestäpäin oon tajunnu sen, että yliopisto ei ole niin ammatin valmentava. Että tää on enemmänkin tieteellinen yhteisö, jossa pyritään vaan tiedettä ja jossa vaan saa tietyn tutkinnollisen nimikkeen, joka viittaa ainoastaan siihen että sä oot opiskellu tätä tiedettä siihen ja siihen asti. Että siinä mielessä oli pettymys, että ei ymmärtänyt sellasia perusasioita yliopiston rakenteista ja yliopiston merkityksestä. (Noora/yleinen kasvatustiede/haastattelu)

Vielä muutaman vuosikymmenen takaiseen tilanteeseen nähden 2000-luvun massakorkeakoulu ei enää takaa jokaiselle valmistuvalla työtä, toimeentuloa ja korkeaa statusta. Korkeakoulutettujen työmarkkinat ovat muuttuneet epävarmoiksi. Ympäriä tulevat viestit korkeasti koulutettujen työllistymisen vaikeuksista olivat saaneet erityispedagogiikkaa opiskelevan Raakelin kyseenalaistamaan tutkintonsa arvon sekä vertailemaan itseään ammatillisemmin suuntautuneisiin opiskelijoihin.

(...) et mikä eniten täs opiskelus arvelluttaa, tai tulevaisuuden kannaltaki, niin just se, et mitä töitä on. Tuntuu, että kaikki mitä mediassa puhutaan, siltä et kaikilla ammattikorkeakoulusta tulleilla olis enemmän töitä kuin yliopistosta. Niin siinä on välil se, et no, mitäs jos mä olisin se sosionomi. Ja just senki on huomannu, et moni opiskelukavereilla kun ne on jo lähihoitajia ja sosionomeja niin on tosi paljon helpompi saada kesätöitä. Et sitä sit tietty miettii täs aina välillä, et mikhähän sitä päätyy. (Raakel/erityispedagogiikka/haastattelu)

Haastatteluhetkellä opinnoissaan loppuvaiheessa ollut Noora suhtautui varsin skeptisesti mahdollisuuksiinsa työllistyä. ”*Realiteetti on se, että jos haluaa töihin mennä niin pitää mennä sellaisiin töihin kuin mitä saa, tai sitten mennä työttömyyskortistoon*”, nainen totesi haastattelussa. Korkeakoulutetulle tyypillisen uran sijaan erilaiset ”duunariammattit” olivat alkaneet näyttää Nooran silmissä vetovoimaisilta ja paremmilta omalle habitukselle sopivilta.

Itse olisin kuitenkin nyt viiden vuoden yliopisto-opintojen parissa viettämäni ajan jälkeen valmis ryhtymään perinteiseksi duunariksi. Vaikka veneiden rakentaminen käsityönä pienessä firmassa vain puun muotoa, lakkoja jne. päivittäin ajatellen kuulostaa hyvältä elämältä. Jotenkin tuo tieteellisen tiedon kerääminen ja opettelu alkaa väsyttää. (Noora/yleinen kasvatustiede/koulutuselämäkerta)

Myös yleisen historian opiskelija Essi totesi elämäkerrassaan harmitsevansa ei-akateemiselle uralle hakeutumista. Opintojensa ohella kaupan kassana työskennellyt Essi pohdiskeli elämäkerrassaan ”yksinkertaisen duunarityön” etuja akateemisiin työtehtäviin verrattuna.

Minulla olisi hyvät mahdollisuudet edetä, pitää kesälomaa, saada aina ihan ok palkka jolla voin lainaa lyhentää ja voisin suunnitella tulevaa. Kuitenkin minulla olisi vastuualue ja omaa päätäntävaltaa. Isäni mielestä se olisi resurssieni tuhlausta. Ehkä, mutta jos se työ on vain kivempaa vaikkei ehkä henkisesti niin palkitsevaa? Ei jatkuva stressiä, ei inhottavia työolosuhteita akateemisesti koulutettujen keskuudessa (tutkittu ja koettu juttu, työpaikkakiusaamista enemmän), ei venyviä työaikoja jne (...). (Essi/yleinen historia/koulutuselämäkerta)

Koulutuselämäkerrassaan Essi kuvaa, kuinka moni asia yliopiston kulttuurissa näyttäytyi hänelle ”hienosteluna”, jolla ei ole minikäänlaista kiinnekohtaa yliopiston ulkopuolella avautuvaan elämään.

Jostain syystä tänne vain kertyy porukkaa, jolla on hirveä pätemisen tarve. Ihmisiä, jotka eivät ymmärrä, ettei niitä ”yliopistonaamareita” tarvitse enää käyttää seminaarihuoneen ulkopuolella. On aina

mukavaa huomata, miten uudet ykköset ovat täynnä idealismia, heitä kiinnostaa pohtia jonkun tyypin teoriaa saunaillassa, heistä on todella hienoa olla yliopistossa. Suotakoon se ilo heille, mutta toivon heille vuosien myötä lisää avarakatseisuutta, joka ulottuisi myös yliopiston ulkopuolelle ”oikeaan elämään”. (Essi/yleinen historia/koulutuselämäkerta)

Koulutuselämäkerrassaan Essi loi voimakkaan kontrastin ”duuna-riuden” ja akateemisuuden välille. Työläistaustaan Essi liitti reiluiden ja rehellisyyden määreitä, ja akateemiseen todellisuuteen puolestaan kuvauksia stressistä ja epäaitoudesta.

Kaikki ’lähimmät mieheni’ ovat pärjänneet elämässä yrittämällä, olemalla reiluja, rehellisiä, tunnollisia, ahkeria. Koulutuksella ei ole ollut osaa eikä arpaa siinä, mihin he ovat luonteineen ja henkilökohtaisine ominaisuuksineen päätyneet. (Essi/yleinen historia/koulutuselämäkerta)

Liian kankeaa, teoreettista, stressaavaa, tärkeilevää. (...) Todellisuus on ainakin humanistisella puolella niin karu, että jos työllistyä meinaa muuna kuin opettajana, kannattaa miettiä haluaako vain mielenkiinnon takia menettää hiuksensa päästä. (Essi/yleinen historia/koulutuselämäkerta)

Kriittisten kuvauksia määrittivät pettymys yliopistoa kohtaan sekä akateemisista arvoista vieraantuminen. Kriittiset olivat joutuneet tasapainoilemaan ammattiin tähtäävän opiskeluorientaationsa sekä akateemiseen maailmaan kuuluvan, arkielämästä irtautuneen intellektuaalisen opiskeluorientaation välillä. Suhtautumalla akateemiseen maailmaan kyynisesti, esittämällä opiskelunsa yliopistossa epävarmana sekä arvottaessaan käytännöllisen ohi teoreettisen voidaan kriittisten tulkita valikoineen itsensä akateemisen valtakulttuurin ulkopuolelle (ks. Käyhkö 2006, 65).

## Irtautujat

Yhteistä irtautujien lapsuudenkodin elämäntapaa ja vanhempia koskeville kuvauksille oli niistä välittyvä muisto tietynlaisesta pysähtyneisyydestä ja sivistymättömyydestä. Bioinformatiikkaa

opiskeleva Leena muisteli lapsuudenaikaista kotikaupunkiaan ”perinteisenä työläiskaupunkina”, jossa ihmiset tuntuivat ”näköalattomilta”. ”Kaikki oli jotenkin kovin paikalleen pysähtynyttä, ja ainut puuha ammattikoulusta valmistumisen jälkeen oli lasten hankinta”, Leena kirjoitti elämäkerrassaan. Vanhempiansa kasvatustilfilosofiaa Leena kuvaili valistumattomaksi. Leena kertoi vanhempien aina painottaneen sitä, kuinka lapset ovat heidän elämänsä keskeinen tarkoitus. Leenan kuvauksesta käy ilmi naisen pettymys vanhempien kyvyttömyyteen ottaa huomioon ”älykkään lapsen tarpeita”:

Lomamatkoilla käytiin perinteisissä rantakohteissa, joissa lapset voidaan viedä uimaan, eläintarhaan, huvipuistoihin, tms. En muista, että vanhemmat olisivat ikinä halunneet museoihin tai nähtävyyksiin. (...) Lomien ”aikuisen” tai ”sivistävän” sisällön puute on ehkä myös samaa perua kuin se, että minua ei laitettu kouluun kuusivuotiaana, mikä olisi kannattanut tehdä, koska osasin silloin jo lukea, kirjoittaa ja laskeakin vähän. Lapsuutta haluttiin varjella, mutta vanhempani eivät ehkä olleet herkkiä sille, mitä älykäs lapsi olisi kaivannut. (Leena/bioinformatiikka/koulutuselämäkerta)

Sama virikkeettömyyden ja vanhempien kasvatustietoisuuden puute toistui myös kasvatustiedettä opiskelevan Päivin elämäkerrassa:

Rahaa ei koskaan ole ollut liikaa ja elimme melko vaatimatonta elämää. Perusasioihin kuten ruokaan ja vaatteisiin oli toki aina riittävästi rahaa, mutta kaikesta ”ylimääräisestä” karsittiin. Saimme paljon vaatteita käytettyinä, ja etenkin 90-luvun alun laman myötä lähestulkoon kaikki vaatteemme alettiin ostaa kirpputoreilta. Emme matkustelleet koskaan – jos ruotsinlaivalle pääsi, niin se oli kova juttu. Olen 25-vuotiaana ollut ensimmäisen kerran lentokoneessa (...). Muutoinkin virikkeet olivat lapsuudenkodissani aika vähissä. Olihan meillä leluja ja kaikenlaista roinaa, mutta koska asuimme maalla melko syrjässä, ei kodin ulkopuolisia aktiviteetteja ja harrastuksia juuri ollut. Todennäköisesti mikäli olisimme halunneet aloittaa jonkin maksullisen harrastuksen, olisivat vanhempamme kieltäneet sen meiltä liian kalliina. He eivät ikinä oma-aloitteisesti ehdottaneet meille mitään tekemistä tai harrastusta johon voisimme osallistua. He eivät siis olleet mitenkään järin ”kasvatustietoisia” vanhempia. (Päivi/kasvatustiede/koulutuselämäkerta)

Englantilaista filologiaa opiskeleva Venla kertoi liikkuneensa vapaa-ajallaan paljon kodin ulkopuolella avautuvassa luonnossa pyöräillen, kävellen ja juosten. ”Kulttuuriharrastukset” eivät kuuluneet perheen arkeen: ”*Ja just jotain kulttuuritapahtumia ni, eei, ne oli pienenä ihan vieraita, et mä en yhtään tienny!*” Venla toi haastattelussa esiin, kuinka oli lapsena tarkkanäköisesti aistinut perheen taloudellisen tilanteen ja tehnyt sen perusteella johtopäätöksen omista harrastusmahdollisuuksistaan:

En mä käyny missään pianotunneilla tai missään semmosissa. Et ei ollu varaa semmoseen. Jotenki mä huomasin sen, et mun paikka ei ollut missään harrastuksissa. Et mä en sit halunnukaan semmosia. Joskus tuli kokeiltua jotain, mut sit jotenkin (...) et ei ne vanhemmat sanonu, et haluaksä nyt sit jatkaa tässä, et me voidaan kyl maksaa ja näin. Et se jotenki, jotain kautta se tuli selville, et meillä ei oo varaa semmoseen. Ja mä sitte ymmärsin sen kyllä, no, sellaista pienistä vihjeistä. (Venla/englantilainen filologia/haastattelu)

Elämäkerroissaan irtautujat peilasivat runsaasti vanhempiensa, sisarustensa ja muun lähipiirinsä koulutusvalintoja omiinsa sekä sitä, kuinka olivat uhmanneet kodeissaan vallinnutta koulutusperinnettä omaksumalla huomattavasti kunnianhimoisempia koulutuksellisia päämääriä. Kuvauksista välittyi yhtäältä kokemus tietynlaisesta erityislaatuisuudesta, mutta toisaalta myös tunne ulkopuolisuudesta suhteessa muihin perheenjäseniin (vrt. Grimes & Morris 1997, 18–20; Järvinen & Kolbe 2007, 13–28; Käyhkö 2011).

Päivi kuvaili elämäkerrassaan olleensa aina pohdiskeleva ja epäkäytännöllinen ihminen, joka koulussa nautti lukemisesta, kirjoittamisesta ja ajattelusta. Nainen vaikuttaa ihmetelleensä itsekin, mistä kiinnostus oppimiseen oli alkujaan syntynyt. ”*Onkin hieman vaikea arvioida, mistä olen omaksunut kiinnostukseni oppimiseen ja opiskeluun – kotoa se ei ainakaan ole peräisin!*” Koulunkäynti oli avannut naiselle kodin kulttuuriin nähden aivan uudenlaisen maailman. ”*Ehkä koulunkäynti sinällään on ollut itselleni merkittävin virike – kotoa kun en virikkeitä tällaiseen toimintaan saanut. Koulussa sen sijaan opin kaikki nämä taidot: lukemisen, kirjoittamisen ja ajattelun, ja totesin pitäväni niistä*”, Päivi muisteli elämäkerrassaan varhaisen koulunkäynnin merkitystä elämässään.

Myös Leena kuvaili etevyydestään seurannutta erilaisuuden kokemusta osana lapsuudenperheensä kokonaisuutta. Peruskoulussa ja lukiossa koulunsa parhaaksi oppilaaksi yltänyt Leena kertoi oppineensa lukemaan ja omaksuneensa englannin kielen alkeet jo ennen koulun alkamista. Naisen lahjakkuus herätti vanhemmissa aluksi ihailua ja ihmetystä, mutta myöhemmin hämmennystä.

Olin kouluni paras oppilas lukion loppuun asti. Vanhemmat tietysti ylistivät minua vielä ala-asteella, kun sain hyviä numeroita, mutta kyllä he sitten alkoivat tottua niihin, kuten minäkin, ja totesivat vain ”ei näissä todistuksissa ikinä mitään yllätyksiä ole”. Isä joskus vit-sillä lupasi antaa rahaa, jos saisin joskus kokeesta huonon numeron. (...) Joskus isä toivoi minun harrastavan enemmän liikuntaa, koska olin kotihiiri. Kai sen voisi tulkita niin, että hänen mielestään vähempikin opiskelu olisi riittänyt. (Leena/bioinformatiikka/koulutuselämäkerta)

Venlan kotona nuoremmat sisarukset olivat kouluvastaisuudellaan varastaneet vanhempien mielenkiinnon. Vasten kurittomien sisarusten arveluttavia puuhia ei Venlan ahkerointi saanut ansaitsemaansa huomiota.

Kun ahersin lukiossa, pikkusiskoni ja -veljeni liikkuivat kyseenalaisissa porukoissa ja toivat kotiin punaisia lappuja tunnilla häiriköinnistä tai koulun alueelta poistumisesta. Niille naurettiin yhdessä keittiössä, ja siskoni hauskuutti meitä tarinoilla opettajan jahtamaksi tulemisesta samalla kun veljeni luokanvalvoja soitteli äidille tivaten syytä jatkuville poissaoloille. Kommelluksista tuli nuoremmille sisaruksilleni niin luonteenomaisia, että ne annettiin anteeksi, mutta jos he jonakin päivänä räväyttivät yllätyskypillä, vanhempani olivat positiivisesti yllättyneitä ja kehuivat suorituksesta. (Venla/englantilainen filologia koulutuselämäkerta)

Yhteisen kielen ja kokemusmaailman puuttuminen oli vaikeuttanut irtautujien ja vanhempien välistä kommunikaatiota yliopistopintojen aikana. Irtautujien kuvauksista kävi ilmi, että vanhemmilla ei ollut pienintäkään ymmärrystä akateemisen elämän pelisäännöistä ja opiskelun arjesta. Vanhempien tietämättömydestä oli seurannut irtautujien ja vanhempien välille myös surkuhupaisia tilanteita, kuten Päivin kuvaus osoittaa.

Akateeminen maailma on vanhemmilleni aivan vieras, eivätkä he tajuja opiskelustani hölkäsen pöläystä. He puhuvat edelleen ”läksyistä” ja ”koulusta”, kysyvät onko ”luokallani” mukavia ihmisiä jne. eli eivät ymmärrä yliopisto-opiskelusta mitään. En ole varma, tietävätkö he edes miksi minä valmistun. Jossain vaiheessa havaitsin, että isäni luuli minun opiskelevan opettajaksi ja opiskelevan humanistisessa tiedekunnassa... En yleensä viitsikään puhua heille juurikaan mitään opinointani, koska he eivät kuitenkaan ymmärtäisi, tai jos jotain puhunkin, joudun tavallaan ”kääntämään” puheeni selkokielelle jotta he ymmärtäisivät mistä on kyse. (Päivi/kasvatustiede/koulutuselämäkerta)

Osa irtautujista toi esiin vanhempiensa suhtautuvan hyvinkin kielteisesti yliopistoon ja akateemisuuteen. Leena kertoi isänsä vitsaillevan akateemisesti koulutetun lähisukulaisen tutkimuksista, koska ne käsittelevät hänen mielestään turhia ja abstrakteja asioita. (Vrt. Käyhkö 2011, 423.) Sosiologiaa opiskeleva Jutta pohti koulutuselämäkerrassaan syitä isänsä epäluuloon yliopistokoulutusta kohtaan. Myöhemmin yliopistokoulutukselle hyväksynnän antaneen isänsä Jutta arveli aluksi pelänneen opiskelun muuttavan tyttären vieraaksi ihmiseksi. ”*Isäni ehkä pelkäsi, että minusta tulisi joku ’vittumainen ja byrokraattinen virkanainen’*”, nainen totesi. Ennen yliopistoon tuloa postinjakajana toimineen tyttären isä olisi mielellään nähnyt asettuvan kunnialliseen duunarityöhön sen sijaan, että olisi yrittänyt olla jotakin, mitä ei ole. ”*Hän monesti sanoi minulle, että eikö Posti olisi minulle sittenkin parempi työpaikka*”, nainen muisteli elämäkerrassaan. Työväenluokkaisessa elämäntavassa, jossa arvostetaan ruumiillisuutta ja fyysistä työntekoa, on korkea koulutusta usein vierastettu, ja liiallisen opin on jopa uskottu olevan uhka yksilölle itselleen ja tämän lähipiirille. ”Lukeneisuuteen” ja ”kouluja käyneisiin ihmisiin” on voitu suhtautua samanaikaisesti sekä kunnioittavasti että epäluuloisesti ja torjuvasti. (Käyhkö 2006, 77–78; Käyhkö 2011, 423.)

Akateemisen koulutuksen hankkiminen oli merkinnyt irtautujille ennen kaikkea henkilökohtaista sivistymisprojektia, toivetta saavuttaa lapsuudenkodista poikkeava elämä. Venlalle korkeakoulutukseen hakeutumisen keskeisenä motivaattorina oli toiminut halu välttää vanhempien kouluttautumattomuudesta aiheutunut,

koko perheen elämää varjostanut taloudellinen ahdinko. Venla kuvaili elämäkerrassaan ja haastattelupuheessaan häpeän tunteita, joita seurasi siitä, että vanhemmat joutuivat rahapulassaan turvautumaan sukulaisten ja yhteiskunnan apuun. ”*Sitte ku ihmiset kuitenkin ajattelee, et noi on köyhiä, et ne on huonoja ihmisiä kun niillä ei oo varaa mihinkään ja ne on tyhmiä ja kaikkea näin.*” Kouluttautumalla mahdollisimman pitkälle Venla toivoi voivansa tuntea olonsa turvalliseksi.

Etä sitten kun mulla on joku koulutus niin sitten mä oon tavaltaan turvassa, jotenki. Kyllä mä nyt senkin takia opiskelen, kun mä osaan ja mä oon kiinnostunut, mut siinä on varmaan se sivumerkitys, et just haluaa päästä parempaan asemaan ja paremman elämän saada. (Venla/englantilainen filologia/haastattelu)

Irtautujat olivat saavuttaneet opintomenestystä paitsi ahkeran ja tunnollisen opiskelun ansiosta, myös kieltäytymisillä. Venla toi useassa kohdassa esiin, kuinka hänen opiskeluaan oli määrittänyt alusta saakka tiukka opiskelumoraali. Juhlimiselle ei opiskelulta ollut jäänyt aikaa. ”*Mä en juo, enkä juhli, enkä tupakoi enkä mitään tämmösii. Mä just opiskelen aika paljon ja luen. Et panostan siihen sillai.*” ”Paremmista perheistä” lähtöisin oleviin opiskelutovereiden verrattuna Venlalla oli paljon pelissä, minkä vuoksi opintojen kustannuksella leikkiminen ei ollut mahdollista.

Koska minun oli samalla itsenäistytävä ja opeteltava monta uutta asiaa, minulle ei jäänyt aikaa laiskotteluun ja juhlimiseen, jota akateemisista perheistä tulleet opiskelijat harrastivat hyvien arvosanojen kustannuksella. (...) Miten sukulaiseni olisivat reagoineet, jos olisin palannut häntä koipien välissä takaisin kotiin? Jossakin määrin halusin näyttää, ettei minulle ollut määrätty vanhempieni kohtaloa. (Venla/englantilainen filologia koulutuselämäkerta)

Historiallisesti oikeustiede on sijoittunut yliopistoalojen hierarkiassa akateemisen eliitin ytimeen. Oikeustieteen voisi siten arvella olevan kulttuuriltaan sen kaltainen, että alemmista sosiaaliryhmistä lähtöisin olevien olisi haastavaa sosiaalistua sen piiriin. Meerin kuvauksista käy ilmi tietynlaisen näkymättömyyden laskeutuneen



oikeustieteellisessä opiskelevien työläisperheiden jälkeläisten ylle. ”Työläistausta tuntuu olevan varsinkin oikkiksessa kielletty puheenaihe. En ole kuullut kenenkään mainitsevan ylläänä olevansa työläisperheestä lähtöisin. Päinvastoin minusta tuntuu toisinaan ihmisten jopa pyrkivän peittelemään työläisjuuriaan.” Meeri toi esiin yhtenä esimerkkinä oman taustan peittämisyrityksestä sen, kuinka työläisperheistä lähtöisin olevat opiskelijat työtä tekemällä pyrkivät ylläpitämään tiettyä elintasoa. ”Et must tuntuu, et ihmiset peittää sitä esimerkiksi just sillä, et ne tekee tosi paljon töitä, et ne vois saavuttaa saman elintason.” Meeri kertoi, ettei ole koskaan suoraan kysynyt opiskelukavereiltaan näiden vanhemmista peläten, ”että sieltä tulee se vastakysymys” – kaikilla Meerin opiskelutove-reilla ”kun joka tapauksessa on akateeminen tausta”.

Nainen kuvasi varallisuuden tai varattomuuden ilmenneen oikeustieteilijöiden keskuudessa erityisesti asumisessa. Meeri kuvasi asumisen erottavan köyhemmistä lähtökohdista tulevat opiskelijat niistä, jotka voivat kotinsa pääomiin tukeutuen erottautua asumisellaan massasta.

Yo-kylä on useimpien mielestä slummi, jossa he eivät voisi koskaan kuvitella asuvansa. Ensimmäisenä opiskeluvuoteni juttelin yhden samana vuonna aloittaneen kanssa, joka ilmoitti kuultuaan asuvani opiskelija-asunnossa ja vieläpä solussa kaukana keskustasta, ettei hän voisi kuvitellakaan asuvansa niin. Hän kertoi itse asuvansa 45 neliömetrin keskustakämpässä, joka on hänen vanhempipuolensa nimissä, jolloin hänen ei tarvitse maksaa vuokraa. (Meeri/oikeus-tiede/koulutuselämäkerta)

Meeri myös totesi, että tietynlainen ”*itsensä sopeuttaminen*” on välttämätöntä, koska ”*työläisasenne tai ajattelu ei sovi tähän maailmaan*”. Naisen kokemuksen mukaan oikeustieteellisessä valitsee lähes konsensuksenomainen poliittinen ilmapiiri, jonka mukaan ”*pitää äänestää sinisesti*”. Oikeistolainen ajattelu asettui kuitenkin syvään ristiriitaan suhteessa Meerin lapsuudenkodin elämän realiteetteihin. Meeri koki, etteivät hyväosaisista kodeista lähtöisin olevat opiskelijat oikein ymmärtäneet arvomaailmansa laajempia merkityksiä.

Musta tuntuu, et he ei tuu ees aina ajatelleeks just niitä kaikkia seurauksia. Et kun heidän lapsuudenkotinsa on ollu varakas ja näin. On ollu selvää, vanhemmat on akateemisesti koulutettuja ja heillä on ollu aina töitä ja tälleen. He on saanu suurimman osan asioista mitä he on halunnu. Heil on kielikursseja ja ulkomaanmatkoja takana. Niin sitä, et ne ei oo kumminkaan kaikille vieläkkään mahdollisia. (...) Ja oon myöski miettiny sitä, et jos meille tulis ne lukkausmaksut ja nää, ei mulla olis ainakaan sitte varaa opiskella. Niin, jotenki sen takia se tuntuu silleen pahalta. (Meeri/oikeustiede/haastattelu)

Taidehistoriaa opiskeleva Ilona toi elämäkerrassaan esille, että yliopisto-opetushenkilökunta saattaa tulkita opiskelijoiden sosiokulttuuriselta taustaltaan ja ennakkotiedoiltaan heterogeenisemmaksi joukoksi kuin nämä todellisuudessa ovatkaan.

Opintojen aikana on muutaman kerran ollut mielessäni että olen aloittanut taidehistorian opiskelijana aivan nollasta. Tarkoitin tällä sitä että kotonani ei taidetta arvosteta eikä tunneta. Vanhempani eivät koskaan vieneet minua taidenäyttelyyn tai muihinkaan kulttuuritapahtumiin, kuten olen kuullut muiden opiskelukavereiden vanhempien tehneen. Minusta oli huvittavaa kun oppiaineeni lehtori sanoi kerran että ei tässä maassa voi olla ihmisiä, jotka eivät tunne maamme maalaustaiteen klassikoita (Edelfeltin, Simbergin, Gallen-Kallelan tunnetuimmat teokset). Kyllä heitä on, ainakin minun kotona. (Ilona/taidehistoria/koulutuselämäkerta)

Käyhkö (2006) tuo esiin, kuinka työväenluokkaisen ja keskiluokkaisen kulttuurin välillä on erityisesti voimakkaiden luokkakulttuurien yhteiskunnissa eroja siinä, miten elämän eri osa-alueita (koulutusta, työtä, perhe-elämää ja vanhemmuutta) arvotetaan ja millaiseen tärkeysjärjestykseen ne asetetaan. Työväenluokkaisissa perheissä varhainen vanhemmuus on hyväksytty väylä aikuisuuteen ja yksilölle usein keino tuntea itsensä tärkeäksi ja kunnialliseksi. Työväenluokkaiselle naiselle feminiininen identiteetti määrittyy koulutuksen ja uran luomisen sijaan enemmän äitiyden, avioliiton ja perheen kautta. Keskiluokkaisissa perheissä varhainen vanhemmuus puolestaan nähdään uhkana kouluttautumiselle ja ”rationaaliseksi keskiluokkaiseksi yksilöksi kehittymiselle”. Keskiluokkaisissa perheissä koulutus, ura ja henkilökohtaisten tavoitteiden

toteuttaminen tulevat siten ennen perheenperustamista. (Käyhkö 2006, 209–210.)

Yliopistossa opiskelu oli saanut irtautujat pohtimaan omaa paikkaansa sekä suhdettaan omaan alkuperäänsä. Irtautujien omat tavoitteet näyttäytyivät kotipaikkakunnan ihmisten, sukulaisten ja ystävien odotuksiin verrattuna hyvin erilaisina. Meeri kertoi yhteydenpidon kotiseudun kavereihin vähentyneen jo opintojen alkuvaiheessa ja yhteisten keskusteluaiheiden löytämisen olevan vaikeaa. Vaikka erot vaikuttavat pinnallisilta, on taustalla kuitenkin suurempi kysymys yhteisen kokemusmaailman puuttumisesta.

Akateemisen koulutuksen vaikutukset vaikuttavat jo nyt, joten todennäköisesti yliopistoon opiskelemaan hakeutuessaan tulin kääntäneeksi sen ns. odotetun tulevaisuuden polun toisenlaiseksi. Pyrin kyllä pitämään yhteyttä kouluaikaisiin kavereihin, jotka valitsivat ammatillisen koulutuksen, mutta puheenaiheita alkaa olla jo aika vaikea keksiä kun heillä on talot, ammatit ja yhdellä on jo lapsikin. (Meeri/oikeustiede/koulutuselämäkerta)

Myös Venla kuvasi tuntemuksia, joita kohtasi matkustaessaan yliopistopaikkakunnan ja kotiseutunsa välillä. Kaupungista katsottuna elämä kotipaikkakunnalla vaikutti pysähtyneeltä ja *”junttimaiselta”*. Venla kertoi arkailevansa puhua opiskeluasioista kotonan, sillä uskoi ihmisten helposti leimaavaan hänet leuhkaksi tai viisastelevaksi. *”Et en mä nyt sillä ylpeile, että mä oon yliopistossa, mut sitten jos paljastaa sen jollekin, niin sitten tulee heti, et en mä puhu sille mitään takas, kun se mua viisaampi!”* Irtautujien opiskelukuvauksia määrittikin muita informantteja selkeämmin kokemus elämisestä *”kahden kulttuurin välissä”*.

## Päätelmät

Tutkimuksessani olen tarkastellut työläistäustaisten yliopisto-opiskelijoiden kokemuksia työläisperheessä varttumisesta ja yliopistossa opiskelusta. Taulukkoon 2 on koottu ideaalityypeittäin tutkimuksen keskeiset teemat (lapsuudenkodin resurssit, vanhempien

**Taulukko 2.** Keskeiset teemat ideaalityypeittäin

	Menestyjät	Kamppailijat	Kriittiset	Irtautujat
Lapsuudenkodin resurssit	Vähän taloudellista pääomaa, melko runsaasti sosiaalista ja kulttuurista pääomaa.	Niukasti taloudellista, sosiaalista ja kulttuurista pääomaa.	Vähän taloudellista pääomaa, melko runsaasti sosiaalista ja kulttuurista pääomaa.	Niukasti taloudellista, sosiaalista ja kulttuurista pääomaa.
Kokemus työläisperheessä varttumisesta	Työläisperhetausta ”tavallisuutena” sekä vahvuutena, joka tukee akateemiseen maailmaan sopeutumista.	Työläisperhetausta epäsuotuisina kasvuolosuhteina, jotka varjostavat elämässä ja opinnoissa menestymistä.	Työläisperhetausta ylöpydenaiheena, johon liitetään ”yksinkertaisen, hyvän elämän”, rehellisyyden ja ahkeruuden määreitä.	Työläisperhetausta virikkeettömyytenä, sivistymättömyytenä ja näköalattomuutena.
Vanhempien suhtautuminen koulutukseen	Arvostavat kaikenlaista koulutusta. Vanhemmat eivät ole esittäneet selkeitä toiveita tai vaatimuksia koulutuksen suhteen.	Arvostavat ammatillista koulutusta. Ennakkoluuloja yliopistokoulutusta kohtaan. Vanhemmat odottavat koulutuksen tuottavan työtä ja toimeentuloa.	Kunnioittavat yliopistokoulutusta. Vanhemmat odottavat jälkikasvun hankivan akateemisen koulutuksen.	Arvostavat ammatillista koulutusta. Ennakkoluuloja yliopistokoulutusta kohtaan. Vanhemmat odottavat koulutuksen tuottavan työtä ja toimeentuloa.
Yliopistossa opiskelun ydinkokemus	Yliopistossa opiskelu akateemiseen ympäristöön sopeutumisenä ja aiemman opintomenestyksen ”itsestään selvänä” lopputulemana.	Yliopisto-opiskelu ristiriitojen kohtaamisena sekä epävarmuutena oman habituksen ja akateemisen kulttuurin yhteensopivuudesta.	Yliopistossa opiskelu pettymyksenä ja akateemisuuden torjumisena.	Yliopistossa opiskelu sivistysprojektina sekä lapsuudenkodin elämäntavasta irtautumisena.

suhtautuminen koulutukseen, kokemus työläisperheessä varttumisesta sekä yliopistossa opiskelun ydinkokemus).

Aineistoni opiskelijoiden kuvaukset lapsuudenperheidensä elämäntavasta paljastavat, että työläisperheessä varttuminen ei ole yhtenäinen kokemus kaikille. Menestyjät, Kamppailijat, Kriittiset ja Irtautujat rakensivat keskenään hyvin erilaisia kertomuksia työläisperheessä varttumisesta. Menestyjien kuvauksissa korostuivat lapsuudenkodin vakaus ja turvallisuus. Taloudellisen pääoman puutetta korvasivat monipuoliset kulttuuriharrastukset sekä vanhempien koulutusmyönteisyys. Menestyjät kokivat saaneensa kotoa kaiken tarvittavan tasapainoisen elämän rakentamiseen.

Silmiinpistävää on myös se, kuinka menestyjät kuvasivat työläis-taustansa ylpeydenaiheena – useinhan työväenluokkaan viitataan ”alempana” yhteiskuntaluokkana, josta tavoitellaan ”nousua” keski- tai yläluokkaiseen asemaan. Menestyjien kuvaukset osoittavat, että kodin ei tarvitse olla taloudellisesti vauras ja koulutuskeskeinen tuottaakseen opinnoissaan ja elämässään menestyvää jälkikasvua.

Kamppailijoiden lapsuudenkodin kulttuuria määrittivät puolestaan niukat taloudelliset, sosiaaliset ja kulttuuriset resurssit. Menestyjien lapsuudenkotiinsa liittämän tasapainoisuuden sijaan kamppailijoiden kuvauksissa korostuivat perheen kohtaamat taloudelliset vaikeudet sekä perheenjäsenten vaikeat elämäntilanteet. Irtautujat piirsivät työväenluokkaisesta taustastaan virikkeetömän ja sivistymättömän kuvan. Kodin kulttuuria määritti irtautujien kuvauksissa erityisesti vanhempien kykenemättömyys vastata lastensa älyllisiin tarpeisiin. Työväenluokkaisuus näyttäytyi irtautujien kuvauksissa olosuhteina, joita paeta kouluttautumisella. Kriittiset puolestaan liittivät työväenluokkaisuuteen arvostamiaan rehellisyyden, aitouden ja ”yksinkertaisen hyvän elämän” määreitä.

Vanhempien ja lähipiirin arvostuksilla, sekä ääneen lausutuilla että implisiittisillä asenteilla ja odotuksilla, on tärkeä merkitys yksilön koulutuksellisen habituksen muotoutumiseen, rakentuvat-han yksilön halut ja päämäärät sosiaalisessa vuorovaikutuksessa siinä kulttuurisessa kontekstissa, jossa tämä elää. Aineistossa vanhempien suhtautuminen lastensa kouluttautumiseen vaihteli tyypeittäin. *Menestyjien* vanhempien asenne oli ollut kannustava ja joustava. Koulutusta pidettiin tärkeänä ”roskahommiin” joutumisen välttämiseksi. Lasten kouluttautumiselle ei kuitenkaan asetettu selvärajaisia vaatimuksia, vaan tärkeintä oli se, että ylipäättään kouluttautuu. *Kriittisten* vanhempien asenteita puolestaan kuvasti vanhempien omista menetetyistä koulutusmahdollisuuksista kumpuava toive akateemisen koulutuksen hankkimisesta. Sekä *irtautujien* että *kamppailijoiden* vanhempien ja muun lähipiirin suhtautumista yliopisto-opiskeluun määritteli tietynlainen kaksijakoisuus. Yliopistokoulutusta kohtaan voitiin samanaikaisesti ilmaista sekä arvostusta että epäluuloa ja vastustusta. Sukulaisten silmissä

tietyt koulutusalat näyttäytyivät hyväksyttävämpinä kuin toiset. Opiskelun odotettiin tuottavan statusta ja rahaa sekä ammattitaidon. Irtautujilla ja kamppailijoilla vanhempien ja lasten näkemyserot koulutusasioissa olivat usein johtaneet kiivaisiinkin mielipiteenvaihtoihin.

Aiemmissa, erityisesti angloamerikkalaisiin yhteiskuntiin sijoituvissa tutkimuksissa on työläistäustaisten yliopisto-opiskelijoiden opiskelukokemuksia kuvattu työväenluokkaisen habituksen ja keskiluokkaisen akateemisen maailman välisenä yhteentörmäyksenä. Tutkimukseni informanttien kuvaukset paljastavat vastaavanlaisia haasteita. *Taloudellisten pääomien vähäisyys* merkitsee muun muassa sitä, ettei työläisperheessä varttuneilla ole taloudellista turverekkoa eikä mahdollisuutta ylläpitää hyväosaisten opiskelutoverien kaltaista elämäntapaa. Korkeakoulutus voi myös näyttäytyä vähävaraisille opiskelijoille taloudellisena riskinä, merkitseehän akateemisen tutkinnon hankkiminen pitkää poissaoloa työmarkkinoilta. *Sosiaalisen pääoman vähäisyys* ilmenee siinä, miten opiskelijalla ei ole korkeakoulukentän pelisääntöjä hallitsevia verkostoja, joiden avulla tehdä koulutusta koskevia valintoja. Sosiaalisen pääoman merkitys voi aktualisoitua myös esimerkiksi työnhakutilanteissa, joissa hyväosaisilla nuorilla on etulyöntiasema monipuolisten sosiaalisten verkostojensa johdosta. Työläistäusta voi merkitä etäisyyttä erilaisiin kulttuuripääoman muotoihin, joita yliopistossa opiskelevalta saatetaan odottaa ikään kuin itsestäänselvyytenä. Työläisperheissä varttuneet opiskelijat voivat kokea vaikeutta lähestyä akateemisen kentän toimijoita ja kokea ulkopuolisuutta suhteessa muihin yliopistossa opiskeleviin.

Aineistoa analysoidessani havaitsin opiskelijoiden kokemusten saavan jossain määrin myös oppiainekohtaisia muotoja. Esimerkiksi akateemiseen eliittiin lukeutuva lääketieteen heimo osoittautui aineiston perusteella opiskelukulttuuriltaan varsin maanläheiseksi ja ”suvaitsevaiseksi”. Iida, Saara ja Pasi korostivat kuvauksissaan lääketieteen opiskelun olevan eräänlaista akateemisen käsityötaidon omaksumista, jossa keskeistä on opiskelijan vahva sisäinen motivaatio lääketieteen harjoittamiseen. Lääketieteen opiskelu ja siitä seuraava sosiaalinen nousu ”akateemiseen raskaaseen

sarjaan” ei näyttänyt merkitsevän tutkimuksen informanteille kovinkaan merkittävää kulttuurista siirtymää. Oikeustieteen opiskelijaheimosta puolestaan piirtyi aineiston perusteella kuva sisäänpäin lämpiävästä yhteisöstä, jonka elämää kehystää tinkimätön kulttuurisen yhdenmukaisuuden vaatimus. Yhdenmukaisuuden paine kohdistuu paitsi yksilön elämän ulkoiisiin puitteisiin, kuten vaatetukseen, harrastuksiin ja asumiseen, myös arvoihin, ideologioihin ja poliittiseen suuntautumiseen. Juuri Meerin ja Annikan kuvauksista oli havaittavissa eniten havaintoja kulttuurisista ristiriidoista.

Luokan merkityksellisyyttä on suomalaisessa yhteiskunnassa mitätöity ja vähätelty, ja suomalaisten on haluttu nähdä olevan yhtä keskiluokkaa (Kivimäki 2008; Käyhkö 2008). Aineistoni kuitenkin osoittaa, ettei yhteiskuntaluokka ole suinkaan menettänyt merkitystään. Yhtenäiseksi ja tasa-arvoiseksi mielletyssä Suomessa eletään hyvin vaihtelevissa olosuhteissa, ja perheiden erilaiset resurssit ja arvostukset rakentavat nuorten kouluttautumiselle eräviä ehtoja. Luokkaa ei pidä nähdä yksinomaan taloudellisena eriarvoisuutena – sen sijaan tulisi paremmin ymmärtää, miten luokka konkretisoituu kulttuurisesti ja sosiaalisesti. Opiskelijoiden sosio-kulttuurisen taustan painoarvo saattaa jopa kasvaa nykyisen kilpailua, valitsemisen vapautta ja erinomaisuutta painottavan koulutuspolitiikan myötä. Kun paraikaa keskustellaan myös siitä, tulisi-ko korkeakoulutuksen olla Suomessakin maksullista, on perusteltua kysyä, millainen vaikutus tulevaisuudessa mahdollisesti käyttöön otettavilla lukukausimaksuilla olisi matalan taloudellisen, sosiaalisen ja kulttuurisen pääoman kodeista lähtöisin olevien opiskelumahdollisuuksiin.

## Lähteet

- Ahola, S. & Olin, N. 2000. Yliopiston piilo-opetussuunnitelma. Turun yliopisto: Koulutussosiologian tutkimuskeskus, raportti 54.
- Aittola, T. 1989. Havaintoja yliopiston piilo-opetussuunnitelmasta. *Kasvatus* 20 (3), 218–222.
- Archer, L. 2003. Social class and higher education. Teoksessa L. Archer, M. Hutchings & A. Ross. Higher education and social class. Issues of exclusion and inclusion. London: RoutledgeFalmer, 5–20.
- Aries, E. & Seider, M. 2005. The interactive relationship between class

- identity and college experience: The case of lower income students. *Qualitative Sociology* 28 (4), 419–443.
- Bourdieu, P. 1986. The forms of capital. Teoksessa J. G. Richardson (toim.) *Handbook of theory and research for the sociology of education*. New York: Greenwood Press 241–258.
- Bourdieu, P. 1998. Järjen käytännöllisyys. Toiminnan teorian lähtökohtia. Tampere: Vastapaino.
- Erola, J. (toim.) 2010. Luokaton Suomi? Yhteiskuntaluokat 2000-luvun Suomessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Granfield, R. 1991. Making it by faking it. Working-class students in an elite academic environment. *Journal of Contemporary Ethnography* 20, 331–351.
- Grimes, M. D. & Morris, J. M. 1997. Caught in the middle. Contradictions in the lives of sociologists from working-class backgrounds. Westport: Praeger.
- Huotelin, H. 1992. Elämäkertatutkimuksen metodologiset ratkaisut. Joensuu: Joensuun yliopisto; Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia, No: 46.
- Järvinen, K. & Kolbe, L. 2007. Luokkaretkellä hyvinvointiyhteiskunnassa. Nykysukupolven kokemuksia tasa-arvosta. Helsinki: Kirjapaja.
- Kahma, N. 2011. Yhteiskuntaluokka ja maku. Helsingin yliopisto: Sosiaalietieteiden laitoksen julkaisuja 2011:8. Akateeminen väitöskirja.
- Kivimäki, S. 2008. Kadonnutta luokkaa etsimässä. *Kulttuurintutkimus* 25 (4), 3–18.
- Kuusela, S. 2009. Työläisperheistä yliopistoon. Matalan taloudellisen, sosiaalisen ja kulttuurisen pääoman kodeissa varttuneiden yliopisto-opiskelijoiden tie yliopistoon ja kokemukset akateemisessa maailmassa. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto.
- Käyhkö, M. 2006. Siivoojaksi oppimassa. Etnografinen tutkimus työläistyöistä puhdistuspalvelualan koulutuksessa. Joensuu: Joensuu University Press.
- Käyhkö, M. 2008. Vaie(nne)ttu luokka. Teoksessa M. Hannikainen & P. Lohikoski (toim.) *Työväki lähtee – mihin suuntaa tutkimus? Työväen historian ja perinteen tutkimuksen seura*. 207–219.
- Käyhkö, M. 2011. Vieras omassa perheessä. Koulussa hyvin menestyneiden tyttöjen koulunkäynti työläisperheessä. *Kasvatus* 42 (5), 415–426.
- Käyhkö, M. 2013. Hivuttautuen kohti vierasta maailmaa. Työläistyttöjen tie yliopistoon. *Naistutkimus* 26 (1), 19–30.
- Lee, E. M. & Kramer, R. 2013. Out with the old, in with the new? Habitus and social mobility at selective colleges. *Sociology of Education* 86 (1), 18–35.
- Lehmann, W. 2007. "I just didn't feel like I fit in": The role of habitus in university drop-out decisions. *Canadian Journal of Higher Education* 37 (2), 89–110.
- Lehmann, W. 2009. Becoming middle class: How working-class university



- students draw and transgress moral class boundaries. *Sociology* 43 (4), 631–647.
- Lehmann, W. 2012. Working-class students, habitus, and the development of student role: a Canadian case study. *British Journal of Sociology of Education* 33 (4), 527–546.
- Lehmann, W. 2013. Habitus transformation and hidden injuries: Successful working-class university students. *Sociology of Education* 87 (1), 1–15.
- Liljander, J-P 1995. Ketä korkeakoulukenttä hylkii? Opintojen keskeyttämisen akateemisen koulutushierarkian eri tasoilla. *Kasvatus* 26 (1) 24–38.
- Liljander, J-P 2012. Pierre Bourdieu – valikoiva erottautuminen koulutuksessa. Teoksessa T. Aittola (toim.) *Kasvatussosiologian suunnannäyttäjiä*. Helsinki: Gaudeamus, 138–160.
- Lehmann, W. 2013. Habitus transformation and hidden injuries: successful working-class university students. *Sociology of Education* 87 (1), 1–15.
- Naumanen, P & Silvennoinen, H. 2010. Koulutus, yhteiskuntaluokat ja eriarvoisuus. Teoksessa J. Erola (toim.) 2010. *Luokaton Suomi? Yhteiskuntaluokat 2000-luvun Suomessa*. Helsinki: Gaudeamus. 67–88.
- Nori, H. 2011. Keille yliopiston portit avautuvat? Tutkimus suomalaisiin yliopistoihin ja eri tieteenaloille valikoitumisesta 2000-luvun alussa. Akateeminen väitöskirja. Turku: Turun yliopisto.
- Reay, D., Crozier, G. & Clayton, J. 2009. 'Strangers in paradise?' Working-class students in elite universities. *Sociology* 43 (6), 1103–1121.
- Rinne, R., Haltia, N., Nori, H. & Jauhiainen, A. 2008. Yliopiston porteilla. Aikuiset ja nuoret hakijat ja sisäänpäässeet 2000-luvun alun Suomessa. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Savage, M. 2000. *Class analysis and social transformation*. Buckingham: Open University Press.
- Stuart, M. 2012. *Social mobility and higher education. The life experiences of first generation entrants in higher education*. London: Institute of Education Press.
- Vanttaja, M. 2003. Koulumenestyjien urapolut. *Yhteiskuntapolitiikka* 68 (2), 131–140.
- Ylijoki, O-H. 1998. *Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio*. Tampere: Vastapaino.



## 7. Vapaus valita toisin? Ammatillinen koulutus koulutusmyönteisten nuorten kunnianhimoisena valintana

Luvussa tarkastellaan ammatillisen koulutuksen sisäänpääsytään vaikeimmille aloille hakeutuvien nuorten puhetta koulutusvalinnoista koulutuksellisen tasa-arvon näkökulmasta. Kysymme, mitä tavoitellun ja oman näköisen valinnan tekeminen käytännössä edellyttää. Miten sosiaaliset suhteet, yhteiskunnassa vallitsevat normit ja kulttuurisesti jaetut näkemykset ohjaavat tutkimiemme nuorten epätavanomaisena pidettyä kouluvalintaa?

### Johdanto

Tänä päivänä nuoret hakeutuvat aiempaa aktiivisemmin ammatilliseen koulutukseen ja samalla opiskelupaikan saaminen suosituimmilta ammatillisen koulutuksen aloilta on vaikeutunut. ”*Oli just pakko saaha ne täydet pisteet, että varmisti paikan täällä, koska tää oli kuitenkin se miun ensimmäinen vaihtoehto*”, toteaa peruskoulusta hyvin arvosanoin kosmetologiksi opiskelemaan päässyt

joensuulainen Saara. Tässä tutkimuksessa olemmekin kiinnostuneita siitä, mitä ammatilliseen koulutukseen hakeutuminen Saaran kaltaisilta nuorilta edellyttää ja millaisia merkityksiä he antavat kouluttautumiselleen. Tarkastelemme näitä kysymyksiä yhtäältä koulutuksellisen tasa-arvon ja toisaalta suomalaisen koulutusjärjestelmän sisään rakentuvan hierarkkisuuden näkökulmasta; onhan ammatillista koulutusta pidetty Suomessa perinteisesti yleisivistävään lukiokoulutukseen nähden toisarvoisena ja kouluttautumiseen vähemmän panostavien yksilöiden valintana (esim. Antikainen, Rinne & Koski 2005).

Tasa-arvon käsite koulutuksessa on saanut erilaisia ja keskenään jopa ristiriitaisia painotuksia eri aikoina Suomessa. Lähtökohtaisesti tasa-arvoon on liitetty vaatimus samanlaisesta kohtelusta. Koulutuspolitiikassa on viimeisten 20 vuoden aikana edetty konservatiivisen ja liberaalin tasa-arvokäsityksen kautta yksilöllisiä koulutuksellisia oikeuksia ja mahdollisuuksien tasa-arvoa korostavaan ajatteluun. Käytännössä siirtymä muodollisesta mahdollisuuksien tasa-arvosta oikeudenmukaiseen mahdollisuuksien tasa-arvoon tarkoittaa periaatetta, jossa yksilöille on tarjottava todellinen mahdollisuus sekä hankkia kykyjensä ja pyrkimystensä mukaista koulutusta että toteuttaa omia kykyjään ja pyrkimyksiään kyseisessä koulutuksessa. (Kalalahti & Varjo 2012.)

Oikeudenmukaisen mahdollisuuksien tasa-arvon määritelmä pitää sisällään ajatuksen vapaudesta. Klassikoksi muodostuneessa analyysissään Isaiah Berlin (2001) on erotellut toisistaan negatiivisen ja positiivisen vapauden. Negatiivisella vapaudella tarkoitetaan niitä vaihtoehtoja, jotka ovat yksilöille avoinna olevia mahdollisuuksia. Käytännössä ne ovat asioita, joiden tekemistä ei estetä. Usein negatiivista vapautta luonnehditaan vapaudeksi jostakin. Vastaavasti positiivinen vapaus voidaan määritellä vapautena johonkin. Siinä on kysymys siitä, mitä yksilö voi tosiasiallisesti tehdä: Mitä hän on vapaa tekemään ja olemaan? Kuka häntä hallitsee? Kuka sanoo, mitä hän tekee tai ei tee?

Tässä luvussa kysymme, millaisena valinnan mahdollisuutena ammatilliseen koulutukseen hakeutuminen tutkimillemme nuorille näyttäytyy? Mitä sisäänpääsytään vaikeimmille ammatillisen

koulutuksen aloille valittujen nuorten puhe kertoo koulutuksellisesta tasa-arvosta positiivisena vapautena? Mitä tavoitellun ja oman näköisen valinnan tekeminen käytännössä edellyttää?

Nykyään koulutuspolitiikassa ja siihen sisältyvässä oikeudenmukaisessa mahdollisuuksien tasa-arvossa, kuten myös opinto-ohjauksen ideaaleissa, korostuu vahvasti yksilöllisyyden ihanne. Tätä ihannetta voi Berlinin (2001, 56) määrittelemän positiivisen vapauden näkökulmasta kuvata siten, että haluamme yksilöiden olevan tiedostavia, ajattelevia, tahtovia ja toimivia olentoja, jotka sekä kantavat vastuunsa valinnoistaan että kykenevät myös perustelemaan ne omien ajatustensa ja tavoitteidensa pohjalta. Mutta kuten Berlin (2001, 81–82) huomauttaa, yksilöllistä minää valintoihin ei voi irrottaa suhteista muihin ihmisiin tai yksilön valintoihin tarkastella ottamatta huomioon yhteiskunnassa vallitsevia normeja ja kulttuurisesti jaettuja näkemyksiä. Tämän vuoksi tarkastelemme tutkimiemme nuorten koulutusvalintoja osana niitä sosiaalisia suhteita ja kulttuurisia merkitysrakenteita, joista nuoret haastattelussaan kertovat.

Lähdemme liikkeelle dualistisen koulutusjärjestelmän tarkastelusta koulutuksellisen tasa-arvon näkökulmasta, jonka jälkeen esittelemme tutkimuksen metodologiset valinnat empiirisine aineistoinen. Sen jälkeen pureudumme nuorten perusteluihin tekemälleen koulutusvalinnalle, sen sosiaalis-kulttuurisiin kiinnikkeisiin sekä valinnan mahdollistamaan erottautumiseen. Lopuksi pohdimme, mitä haastateltujen nuorten näkemykset kertovat koulutuksellisesta tasa-arvosta, erityisesti nuorten mahdollisuuksista valita haluamallaan, osin sosiaalisesti ja kulttuurisesti epätavanomaisena pidentyllä tavalla.

## **Suomalainen koulutusjärjestelmä valintojen raamittajana**

Duaaliperiaatteelle perustuva suomalainen koulutusjärjestelmä on rakennettu siten, että mahdollisuuksien tasa-arvo negatiivisena vapautena voisi toteutua. Käytännössä kaikille yhteisen peruskoulun

jälkeen 16-vuotias nuori voi tehdä ensimmäisen valinnan kahden statukseltaan erilaisen koulutuspolun välillä joko jatkamalla opintojaan yleissivistykseen sidotussa lukiossa tai käytännöllisemmin suuntautuneessa ammatillisessa koulutuksessa. Mikäli nuori valitsee lukion, hänen oletetaan jatkavan opintojaan ensisijaisesti korkeakouluasteen koulutuksessa. Vastaavasti jos nuori on koulutautunut ammattiin, hänen oletetaan ensisijaisesti siirtyvän työelämään. Jos nuori on suorittanut ammatillisen koulutuksen, hän voi hakeutua myös korkeakouluopintoihin, tai lukion suorittuaan hän voi pyrkiä ammatilliseen koulutukseen. Edellä kuvatun perusteella on helppo todeta, ettei koulutusjärjestelmä estä yksilöä hakeutumasta toisen asteen koulutukseen, vaan luo mahdollisuudet siihen. Mutta toteutuuko oikeudenmukainen mahdollisuuksien tasa-arvo positiivisen vapauden näkökulmasta, kun opiskelijaksi hakeutumista (jo toiselle asteelle) ohjaavat paitsi yksilön aiempi koulumenestys, välillisesti myös monet sosiaalis-kulttuuriset tekijät käytäntöineen – kuten vanhempien sosioekonominen asema ja perheen suhtautuminen koulutukseen, kaverit, paikkakuntien ja eri alojen imago – sekä koulutusjärjestelmämme sisäinen kahtiajako?

Julkisuudessa harvoin puhutaan siitä, että avoimena mainostetun suomalaisen koulutusjärjestelmän kahden koulutuspolun malli perustuu työmarkkinoiden perinteiseen kahtiajakoon: on olemassa arvostettu henkinen työ ja vähemmän arvostettu ruumiillinen työ. Vahva kahtiajako pohjautuu myös oletukseen siitä, että on olemassa yhtäältä ylemmän statuksen omaavaa, teoreettiselle ja abstraktille tiedolle pohjautuvaa yleissivistävää koulutusta ja toisaalta alemman statuksen omaavaa, käytännölliseen tietoon ja kokemukseen perustuvaa koulutusta (vrt. Antikainen, Rinne & Koski 2005, 179–180). Tämä jako teoreettiseen ja käytännölliseen tietoon näkyy lukiokoulutuksen ja ammatillisen koulutuksen erilaisissa päämäärissä. Opetussuunnitelma-analyysin perusteella Leena Koski (2009) väittää, että akateemisen tiedon varaan rakentuvasa lukiokoulutuksessa päämääränä on kasvattaa opiskelijoista ajattelevia ja kriittisiä kansalaisia sekä harjaannuttaa heitä vastuullisuuden ja päätöksen tekemisen taidoissa, joita tarvitsevat johtajat

ja muut ”älyllistä” työtä tekevät. Vastaavasti ammatillisessa koulutuksessa opiskelijat sosiaalistetaan lähtökohtaisesti moderniin palkkatyöhön ja työelämään. Ammatillisessa koulutuksessa koulutetaan työntekijöitä – ensisijaisesti palkkatyöläisiä, jotka ovat tottelevaisia ja oikean asenteen omaavia ja joilta vaadittavat ominaisuudet määrittyvät työelämän yleisten ja alasiidonnaisten vaatimusten mukaisesti.

Yhteiskunnassamme arvostettuna pidetty akateeminen ja vähemmän arvostettu ammatillinen tieto koulutusjärjestelmään sisään rakennettuna ja koulutusvalintoja ja -polkuja jäsentävinä, opittuina kategorioina näkyvät esimerkiksi opetus- ja kulttuuriministeriön (2013) tilaamassa seurantatutkimuksessa, joka käsittelee mielikuvia ammatillisesta koulutuksesta. Tutkimukseen osallistuneiden peruskoulun yhdeksäsluokkalaisten ja ammatillisissa oppilaitoksissa toista vuotta opiskelevien näkemysten mukaan ammatillinen oppilaitos on erityisen kiinnostava opiskelupaikka, mikäli nuori haluaa tehdä mieluummin käytännönläheistä työtä kuin keskittyä lukemiseen (ks. myös Brunila, Hakala, Lahelma & Teittinen 2013; Lappalainen 2011; Vanhalakka-Ruoho 2007). Lisäksi ammatillisen koulutuksen kiinnostavuus näyttää palautuvan seurantatutkimukseen osallistuneiden nuorten haluun saada töitä ja valmistua nopeasti ammattiin. Vastaavasti kyseiseen tutkimukseen osallistuneet yhdeksäsluokkalaiset eivät pitäneet ammatillista koulutusta kovinkaan kiinnostavana vaihtoehtona, mikäli he katsoivat olevansa itse enemmän lukijoita kuin käytännön tekijöitä ja mikäli he olivat suuntaamassa korkeakouluun tai eivät vielä olleet löytäneet omaa alaansa.

Erityisesti toisen asteen koulutusvalintoja ohjaavaa hierarkisoitunutta teoreettinen ja käytännöllinen -jaottelua rikkoo josain määrin ammatillisen koulutuksen mielikuvia koskevassa seurantatutkimuksessa tehty havainto siitä, että ammatillisen koulutuksen tuottama jatko-opintokelpoisuus on nuorille tänä päivänä aiempaa tärkeämpi opiskelupaikan valintakriteeri (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013). Tämä huolimatta siitä, että lainsäädännössä määriteltiin ammatillisen perustutkintokoulutuksen takaa-  
van jatko-opintokelpoisuuden jo 15 vuotta sitten, kun ammatilliset

perustutkinnot muuttuivat kaksivuotisista kolmivuotisiksi. Tällä hetkellä esimerkiksi Pohjois-Karjalan ammattiopistoissa – joissa myös tutkimamme nuoret opiskelevat – ammatillisen perustutkintokoulutuksen suorittaneista nuorista 14,1 prosenttia jatkaa opintojaan korkea-asteella. Vastaavasti kaikista ammatillisen perustutkinnon suorittaneista nuorista Suomessa jatkaa korkea-asteella 10,9 prosenttia (Tilastokeskus 2014). Käytännössä niitä nuoria, jotka ovat sekä käytännöllisesti että teoreettisesti suuntautuneita tai lahjakkaita, käteviä käsistään ja teräviä päästään, kuten Helsingin Sanomien toimittaja Anna-Sofia Berner (2013) asian ilmaisee, opiskelee yhä enemmän ammatillisessa koulutuksessa. Ammatillisen toisen asteen koulutuksen opiskelijat voivat suorittaa opintojensa aikana sekä ammatillisen perustutkinnon että ylioppilastutkinnon. Esimerkiksi näitä kahden tutkinnon suorittajia on haastatelluimmme nuorten opinahjoissa Pohjois-Karjalan ammattiopistoissa yhteensä 10 prosenttia kaikista ammatillisista perustutkintoa suorittavista opiskelijoista. Jotkut opiskelijoista voivat suorittaa edellä mainittujen tutkintojen lisäksi myös lukion oppimäärän, jolloin puhutaan kolmen tutkinnon suorittajista.

Ammatillisella toisella asteella opiskelevat lahjakkaat nuoret pääsevät näyttämään käden ja pään saumattomalle yhteistyölle rakentuvaa ammatillista osaamistaan sekä kansallisissa että kansainvälisissä ammattitaitokilpailuissa. Monet koulutuksenjärjestäjät ovatkin olleet aktiivisesti mukana etenkin 2000-luvulla Skills Finland ry:n kumppaneina sekä järjestämässä vuosittain ammattitaidon Suomen mestaruuskilpailuja (Taitaja-kilpailuja) että mahdollistamassa ammattiin opiskeleville kyseisiin kisoihin osallistumisen ja huippuosajaksi valmentautumisen. Suhteellisen paljon julkisuutta saanut kansallinen ja kansainvälinen kilpailutoiminta on myös yksi käytännön esimerkki siitä, miten ammatillisen koulutuksen vetovoimaisuutta on pyritty lisäämään ottamalla käyttöön lahjakkuuksien tunnistamisen ja tukemisen käytänteitä. Samalla se on esimerkki ammatillisen koulutuksen markkinoitumisesta (esim. Hilpelä 2001; Rinne & Järvinen 2010).

Edellä kuvatut kollektiivisesti jaetut ja nuorten koulutusvalintoja ohjaavat mielikuvat sekä ammatillisen koulutuksen arjesta



kertovat havainnot ja tilastot osoittavat, että nuorten suhde suomalaiseen koulutusjärjestelmään sisään rakennettuun kahtiajakoon on osin ambivalentti. Yhtäältä jako teoreettiseen ja käytännölliseen tietoon pohjautuvasta koulutuksesta otetaan annettuna ja toisaalta mustavalkoiselta näyttävä kahtiajako kyseenalaistetaan. Tätä havaintoa ei ole kuitenkaan lähemmin tutkittu. Ammatillista koulutusta yleensäkin, etenkin (nuorten) perustutkintokoulutusta, on tutkittu verrattain vähän. Mikäli tutkimusta on tehty, niissä usein päädytään sellaisiin tuloksiin, jotka vahvistavat ammatillisen koulutuksen tehtävää työntekijöiden kouluttajana ja samalla myös tiettyjen sosiaalisten ja kulttuuristen erojen, erityisesti luokka- ja sukupuolierojen, uudistajana (ks. esim. Brunila ym. 2013; Gonon, Haefeli, Heikkinen & Ludwig 2001; Hjelmér, Lappalainen & Rosvall 2010; Kauravaara 2013; Käyhkö 2006). Toisekseen ammatillisista koulutusta käsittelevät tai sitä sivuavat tutkimukset ovat pääosin kohdistuneet niille aloille, jotka eivät ole nuorten ensisijaisia hakukohteita (esim. Kauravaara 2013; Käyhkö 2006) tai niihin nuoriin, joilla on erilaisia ongelmia tai jotka ovat keskeyttäneet ammatilliset opinnot (esim. Komonen 2001; Kuronen 2010; Rantanen & Vehviläinen 2007; Souto 2013; Vehviläinen & Koramo 2013).

Tutkijoiden kiinnostus ei ole kohdistunut myöskään suomalaisen koulutusjärjestelmän sisäiseen moninaisuuteen ja sen mahdolliseen eriytymiseen toisella asteella. Koulutuksen sisäistä eriytmistä on pidetty vastavoimana koulutuksen massoitumiselle ja homogenisoitumiselle (Silvennoinen, Seppänen, Rinne & Simola 2012, 506–507). Suomessa tätä tendenssiä on tarkasteltu etenkin koulupiirijattelusta vapautetussa peruskoulussa sekä yliopistokoulutuksessa. Toisen asteen koulutuksesta Tero Järvinen (2003) on tarkastellut sisäistä eriytmistä erikoislukiassa, mutta ammatillisen koulutuksen kentältä ilmiöstä ei ole julkaistuja tutkimuksia.

Kun ammatillisen koulutuksen valintaa on tutkittu vähän ja kun koulutusjärjestelmä mielikuvineen vahvasti raamittaa koulutusvalintoja, on kiinnostavaa tutkia, mitä ammatillisen koulutuksen suosituimmille aloille hakeutuneiden nuorten näkemykset kertovat oikeudenmukaisesta mahdollisuuksien tasa-arvosta, erityisesti nuorten positiivisesta vapaudesta tehdä haluamallaan tavalla.

Kiinnostavaa on myös se, millaisia merkityksiä ammatilliselle koulutukselle tässä yhteydessä annetaan, ja toisaalta se, mitä nämä merkitykset kertovat ammatillisen koulutuksen sisäisistä erottautumispyrkimyksistä.

## **Nuorten ryhmäkeskustelut tutkimuksen aineistona**

Tutkimuksen aineisto on kerätty haastattelemalla ja keskusteluttamalla nuoria ryhmissä Pohjois-Karjalan ammattiopiston suosituimmilla koulutusaloilla syksyllä 2013. Ryhmähaastattelut toteutettiin viidellä eri koulutusallalla, ja niihin osallistui 4 kauneudenhoitoalan, 3 hiusalan, 4 sähköalan ja 13 audiovisuaalisen viestinnän ensimmäisen vuoden perustutkinto-opiskelijaa, yhteensä 24 henkilöä. Audiovisuaalisen viestinnän perustutkintoa suorittavista opiskelijoista 6 opiskeli valokuvaukseen erikoistuneessa ja 7 pelialalle suuntautuneessa koulutuksessa. Haastateltavista 15 oli tyttöjä ja 9 poikia. Suurin osa haastateltavista oli kotoisin Pohjois-Karjalasta, pääosin Joensuusta ja sen lähiseuduilta, joskin audiovisuaalisen viestinnän koulutukseen oli hakeuduttu niin Etelä- kuin Pohjois-Suomestakin.

Haastateltavista 15 oli suoraan peruskoulusta tulleita, ja heistä 5 suoritti kaksoistutkintoa. Haastatelluista 3:lla oli jo yksi ammatillinen tutkinto ja 5 oli suorittanut ylioppilastutkinnon. Haastattelemiemme nuorten koulutustaustat poikkeavatkin ammatillisen perustutkintokoulutuksen keskiverto-opiskelijasta, joka on useimmiten suoraan peruskoulusta tullut yhden tutkinnon suorittaja. Nämä nuorten moninaiset koulutukselliset taustat – sisäänpääsyssä edellytettyjen hyvien peruskoulun arvosanojen ohella – antavatkin viitteitä siitä, että kyse on koulutusmyönteisistä nuorista, jotka haluavat yhdistää akateemiset ja ammatilliset koulutusintressit toisiinsa. Vastaavasti myös nuorten vanhempien koulutus- ja työtaustoja voi kuvailla moninaisiksi, joskin suurin osa haastateltujen vanhemmista oli käynyt ammatillisen koulutuksen ja toimi joko työntekijänä tai yrittäjänä – kuten ammatillisessa koulutuksessa on

tyypillistä muutenkin (esim. Naumanen & Silvennoinen 2010). Tarkastelemistamme aloista vain audiovisuaalinen viestintä, jossa voidaan suuntautua esimerkiksi valokuvaukseen ja pelialalle, erottuu tässä yhteydessä. Näillä aloilla opiskelevien nuorten vanhempien joukossa oli eniten akateemisen koulutuksen suorittaneita – kuten on myös lukiokoulutuksessa taiteeseen erikoistuneissa oppilaitoksissa (Järvinen 2003). Lisäksi suurin osa haastatelluista ylioppilaisista opiskeli juuri näillä aloilla. Edellä kuvatun perusteella haastattelemiemme nuorten joukkoa voikin kuvata moninaiseksi, ja toisaalta yhteistä heille on tyypillisimpien ja ”normaalista” poikkeavien, mutta koulutusjärjestelmän sallivien vaihtoehtoisten koulutuspolkujen ja mahdollisuuksien hyödyntäminen – tavalla tai toisella. Sitien suosituimmilla aloilla opiskelevien nuorten koulutusvalinnat ja niiden perustelut tarjoavat hedelmällisen lähtökohdan sekä tarkastella ammatilliselle kouluttautumiselle annettuja merkityksiä että koetella koulutusvalinnan vapautta suhteessa koulutukselliseen tasa-arvoon ja koulutusjärjestelmän sisäiseen hierarkkisuuuteen.

Koulutusvalinta on ilmiönä sosiaalisesti ja kulttuurisesti jännitteinen ja siihen liittyy usein myös normatiivista painetta, mahdollisesti myös tavanomaisuuksien haastamista ja kyseenalaistamista. Tämän vuoksi keräsimme empiirisen aineiston ryhmähaastattelun tai pikemminkin fokusoidun ryhmäkeskustelun (Valtonen 2005) keinoin. Ryhmähaastattelu on metodi, joka sopii erityisesti ihanteiden ja normien tutkimiseen sekä niihin liittyvien kollektiivisten ja kulttuuristen merkityksenantojen analysointiin (esim. Sulkuinen 1990; Valtonen 2005). Samalla ryhmäkeskustelu tarjoaa mahdollisuuden tarkastella vallitsevien ihanteiden ja normien kyseenalaistamisen tapoja ja sisältöjä sekä sitä, millaista neuvottelua niiden haastaminen edellyttää. Ryhmäkeskustelu voi usein myös vahvistaa osallistujien me-henkeä antamalla yksilöille mahdollisuuden sekä kokemusten jakamiseen vertaisten kanssa että niiden peilaamiseen suhteessa laajempaan sosiaaliseen ja kulttuuriseen ympäristöön. (Valtonen 2005, 227.)

Tekemistämme ryhmähaastatteluista muodostuikin tilanteita, joissa ammatillisen koulutuksen valinneet nuoret innostuivat jakamaan kokemuksiaan etenkin niistä tilanteista, joissa he olivat

joutuneet puolustamaan ammatillisen koulutuksen valintaansa. Muita paljon keskustelua herättäneitä teemoja olivat tekemällä oppimisen tärkeys ja mielekkyys sekä ammatillista koulutusta ja opiskelijoita koskevat mielikuvat. Sen sijaan perhe oli puheenaiheena selvästikin muita teemoja yksityisempi aihe, josta ei haluttu vertaisten kanssa juurikaan puhua. Tämä rajoittaa osin analyysiamme, sillä haastattelut kuitenkin osoittavat perheen (laajemmin myös suvun) olevan kavereiden ohella yksi merkityksellisimmistä sosiaalisista konteksteista koulutusvalinnan työstämisessä.<sup>22</sup> Koulutusvalinnan ohella ryhmähaastattelun teemoja olivat nuorten saama opinto-ohjaus, heidän kokemuksensa ammattiopinnoista, ammatilliset tavoitteet ja unelmat sekä ylipäänsä koulutuksen ja kouluttautumisen merkitys heidän elämässään.

Olemme analysoineet haastatteluaineistoamme dialogisen tematisoinnin (Koski 2011) keinoin. Analyysimme lähtökohtana ovat olleet nuorten puhe koulutuslavalinnasta, ammattiopintoihin hakeutumisesta ja siellä opiskelusta. Käytännössä olemme keskustelleet haastatteluaineistosta tekemiämme havaintoja ja teemoja koulutusvalintoja koskevan nuorisotutkimuksellisen sekä koulutussosiologisen tutkimuskirjallisuuden kanssa. Teoreettisena kehikona ovat toimineet etenkin dualistista koulutusjärjestelmäämme koskevat tutkimukset sekä Berlinin (2001) analyysi negatiivisesta ja positiivisesta vapaudesta, jotka on kirjoitettu sisään suomalaiseen koulutukselliseen tasa-arvoon.

---

<sup>22</sup> Perheen merkitystä nuorten koulutusvalinnoissa on tarkasteltu paljon niin Suomessa kuin muuallakin ja viime aikoina etenkin valintaa rajoittavien käytäntöjen purkamisen seurausten näkökulmasta, jolloin tutkimus on kohdistunut useimmiten keskiluokkaisten perheiden resursseihin ja erottautumispyrkimyksiin peruskoulumarkkinoilla (esim. Seppänen, Rinne & Riipinen 2012; Silvennoinen, Seppänen, Rinne & Simola 2012). Sen sijaan niin työväestön koulutuksellisia preferenssejä (Silvennoinen ym. 2012, 516) kuin myös toisen asteen valintoja on tutkittu vähemmän – joskin niitä tutkinut Mari Käyhkö (2014) on muistuttanut, että myös työväenluokkaisiksi luonnehdittavat perheet eroavat keskenään koulutuksellisilta intresseiltään ja resursseiltaan.

## Oman näköinen tietoinen ja kunnianhimoinen valinta

Kuten kirjoituksemme alussa ollut Saaran puhesitaatti osoittaa, haastattelemamme nuoret olivat tietoisia sisäänpääsyn vaikeudesta ja koulutuskilpailun kovuudesta tavoittelemillaan ammatillisen koulutuksen aloilla. Suurimmalle osalle valittu ala oli pitkäaikainen unelma, joten nuoret olivat panostaneet opiskeluun jo peruskoulussa varmistaakseen sisäänpääsyn haluamalleen alalle. Koulutuspaikan valintaa ohjasi pääasiassa oma kiinnostus kyseistä ammattialaa kohtaan. Osalla valintaan liittyi myös itselle tärkeä harrastus sekä ennen kaikkea toive tehdä rakkaasta harrastuksesta ammatti ja elättää sillä itsensä. Monella haastatellulla nuorella kyse oli myös siitä, että saisi ammatin ja voisi siirtyä nopeasti työelämään: *”Ei sitä jaksanut mennä lukioon, kun ajatteli, että haluu nyt jo suorittaa ammatin, että turhaa on opiskella kolme vuotta enemmän”*. Mahdollisuus käsillä tekemiseen, itsensä toteuttamiseen ja oman luovuuden hyödyntämiseen toistuivat myös keskeisinä koulutusvalinnan perusteluina: *”Et ois semmonen ammatti, mis sais käyttää käsiä, ei vain jossain toimistossa istuu. Niin ja omia taitojaan, tai niiku luovuutta”*.

Nuorten suuntautuminen ammatilliseen koulutukseen oli siis valinta, joka mahdollistaisi nuorille tekemällä oppimisen ja opiskelun: *”Kasin syksyllä se oli silleen, kun kävi tsekkaa tän alan, rupes tajuumaan vasta, et hetkine, ett tällesäki voi opiskella”*. Tähän tutkimukseen osallistuneiden nuorten ammatilliseen koulutukseen liittämä odotus tekemisestä ja vaatimus koulutuksen käytännönläheisyydestä näkyy myös yleisemmin ammatillisella toisella asteella opiskelevien opiskelijapalautteissa, joissa korostuu käytännön tekemisen ja työelämälähtöisyyden kaipuu sekä sen itsestään selvä arvostaminen (Herranen 2014, 8–10). Samalla kuitenkin haastattelemiemme nuorten tapa painottaa tekemällä oppimisen vaihtoehtoisuutta tai korostaa sen mielekkyyttä ja palkitsevuutta paljastaa sen, kuinka käytännönläheinen opiskelu näyttää olleen toissijaista tai ainakin marginaalista heidän aiemmalla koulutuspolullaan. Ammatilliseen koulutukseen hakeutuminen edellyttääkin

erityisesti hyvin peruskoulussa menestyneillä (tai sittemmin myös lukiossa opiskelleilla) nuorilla sitä, että he argumentoivat ja jopa puolustavat (tietopainotteisten opiskelutapojen rinnalla tai sijasta) myös toisenlaisia oppimisen ja opiskelun tapoja.

Tekemällä oppimisen korostaminen oli haastatelluille nuorille myös ammattitaidon omaksumisen näkökulmasta tärkeää. He katsoivat, ettei heidän tavoittelemallaan ammattialalla vaadittua osaamista, kyvykkyyttä ja luovuutta voinut oppia eikä myöskään opettaa muulla tavoin kuin käytännössä. Tässä yhteydessä nuoret kritisoivat esimerkiksi ammattikorkeakoulujen tarjoamaa opetusta liian teoriavoittoiseksi: ”*Amk-opiskelu on muutenkin just semmosta, ett nyt käydään innovatiivisen mietiskelyn kurssi ja nyt opiske(...)*” [kaikki nauravat]. Osa haastatelluista nuorista seurasi hyvinkin tarkkaan oman alansa koulutus- ja työmarkkinoita, ja he olivat hakeutuneet ammatilliseen perustutkintokoulutukseen oppiakseen tiettyjä taitoja ja ammatillisia käytänteitä: ”*Täältä voi erikoistua tosi monelle niinku, että sä voit olla 3D-graafikko tai sitten just 2D-animaatiota.*” Todellisen ammatillisen osaamisen ohella he korostivat myös työssäoppimisen tärkeyttä. Työssäoppimisen merkityksellisyys näkyy myös ammatillisessa koulutuksessa opiskelevien opiskelijapalautteissa, joissa sekä ensimmäisen, toisen että kolmannen vuoden itä- ja pohjoissuomalaiset ammattiin opiskelevat katsovat lähes poikkeuksetta vuosi toisensa jälkeen niin työssäoppimisen kuin ammattiosaamisen näyttöjenkin olevan koulutuksen parhainta antia.<sup>23</sup> Yleensä ammattiin opiskelevat esittävät myös toivomuksen työssäoppimisen lisäämisestä, ja he haluaisivat muutoinkin opiskella nykyistä enemmän työelämälähtöisesti (Herranen 2014). Tähän tutkimukseen osallistuneet nuoret pitivät työssäoppimista merkityksellisenä paitsi oikeana pidetyn ammattitaidon ja osaamisen kehittämisessä, myös erinomaisena mahdollisuutena verkostoitumiseen ja ammatillisten suhteiden luomiseen

<sup>23</sup> Työssäoppiminen tuli kiinteäksi osaksi ammatillista perustutkintokoulutusta vuonna 1998, mikä tarkoittaa tänä päivänä sitä, että perustutkinnoissa vähintään 30 osaamispietistä 180 osaamispietistä suoritetaan työpaikolla käytännön työtehtävissä (Opetushallitus 2012). Vuonna 2006 otettiin käyttöön ammattiosaamisen näytöt, joilla arvioidaan opiskelijan ammatillista osaamista.

– jopa ulkomaille asti. Tämän vuoksi haastattelemamme nuoret arvoivat myös kansainvälistä vaihto-opiskelua, joka mahdollistuisi heille oman oppilaitoksen kautta: ”*Ilman kouluja ei pääse vaihtoon tai harjoitteluun (...) se on musta kuitenkin kaikesta arvokkainta amiksis.*” Haastattelemamme nuoret suhtautuivatkin ammatillisiin opintoihinsa ja niiden myötä oman ammattitaitonsa ja luovuutensa kehittämiseen varsin sitoutuneesti ja päämäärätietoisesti, toisin kuin esimerkiksi Kati Kauravaaran (2013) tai Anne-Mari Soudon (2013) tutkittavat. Monella tässä tutkimuksessa haastatelluista nuorista olikin varsin kunnianhimoisia ja pitkälle tulevaisuuteen kurottavia tavoitteita, joissa korostui oman itsensä kehittämisen ohella menestyminen paitsi ammattilaisena niin myös taiteilijana tai yrittäjänä.

Mulla on ollu aina itsestään selvää, ja nykyäänki vielä enemmän, et mie en jää Joensuuhun ja mie lähen jonnekin sitten töihin tai opiskelemaan, ehkä jatkokoulutusta. En tiiä, lähenkö ammattikorkeeseen. Se on vähän (...) ei niin ensisijanen (...). Sitten just (...) kiinnostaa joku meikkitaiteilijakoulutus, ihan tämmönen yksityinen Suomessa, tai sitte vaikka ulkomaillakin, koska mulla ei oo todennäköisesti kiinnostusta jäähä tänne. (...) Asetusin sitte töihin tai opiskelemaan jonnekin etelään tai mahdollisesti ulkomaille tulevaisuudessa. Minulla on tavoitteena, et mie voisin asua ulkomaillakin sitten vähän vanhempana.

Haastattelemiemme nuorten koulutusvalintojen ja niiden perusteluiden tarkastelu osoittaa, että valinta ammatilliseen koulutukseen näyttäytyy suosituimmille aloille opiskeleville nuorille ennen kaikkea tietoisena ja tavoitteellisena pyrkimyksenä koulutautua itselle mielekkäälle ja tärkeäksi koetulle alalle. Nämä perusteet ovat jossain määrin yhdenmukaisia opetus- ja kulttuuriministeriön (2013) teettämän seurantatutkimuksen tulosten kanssa, jotka osoittavat, että opiskelua ammatillisessa koulutuksessa eivät useinkaan leimaa joutumisen kokemukset vaan aiempaa vahvemmin nuoren oma valinta ja opiskelun vapaaehtoisuus. Yhtenevää niin tämän kuin muidenkin ammatillista koulutusta tarkastelevien tutkimusten kanssa on myös se, että haastattelemamme nuoret palauttavat ammatillisen koulutuksen arvon ennen kaikkea sen

hyödyllisyyteen. Koulutuksen välineellinen arvottaminen on ollut tyypillistä etenkin ammatillisessa koulutuksessa, johon hakeutuvat nuoret ovat perinteisesti olleet taustaltaan työväenluokkaisia ja arvostaneet työntekoa ja työtä itsessään (esim. Kauravaara 2013; Käyhkö 2006). Tässä yhteydessä myöskään koulutusjärjestelmän dualistisuus ei tule kyseenalaistetuksi. Nuorten puhe koulutusvalinnoista osoittaa, että jako yleissivistävän ja ammatillisen koulutuksen välillä on itsestään selvää ja että sitä kuvaava ”pää–käsi–jatoittelu” ohjaa ja jäsentää myös suosituimmilla aloilla opiskelevien nuorten koulutusvalintoja.

Koulutuksen välineellisyyttä ja työmarkkinakelpoisuutta korostavien merkitysten ohella ammatillinen koulutus oli tähän tutkimukseen osallistuneille nuorille myös väline sekä omien unelmien saavuttamiseen että itsensä toteuttamiseen. Toisin kuin Mari Käyhkön (2006) tutkimat puhdistuspalvelualan, Kati Kauravaaran (2013) kone- ja metallialan tai Sirpa Lappalaisen (2011) lähihoitaja-alan opiskelijat haastattelemamme nuoret pitävät koulutusta keskeisenä oman osaamisensa ja oman elämänsä rakentamisen välineenä. Haastattelemiemme nuorten voikin todeta haastavan ammatilliselle koulutukselle annettua perinteistä roolia ja merkitystä pelkästään alamaisten ja palkkatyöläisten kouluttajana (vrt. Brunila ym. 2013; Koski 2009; Käyhkö 2006). Selkeimmillään tämä ilmenee nuorten tavoitteissa siirtyä ammatillisen koulutuksen myötä sellaiseen ammattiin tai yrittäjyyteen, mikä mahdollistaa itselle rakkaan harrastuksen jatkamisen ammattimaisesti (ks. Tuohinen 2014). Samalla ammatillinen koulutus saa suosituimmilla koulutusaloilla opiskelevien nuorten puheessa sellaisia sisällöllisiä merkityksiä, jotka on perinteisesti liitetty yleissivistävään koulutukseen ja erityisesti koulutuksen keskiluokkaisiin merkityksenantoihin (Järvinen 2003; Käyhkö 2006). Kun tarkastellaan tähän tutkimukseen osallistuneiden nuorten ammatilliselle kouluttautumiselle asettamia odotuksia, näyttää siltä, että kyseiset nuoret aikovat hyödyntää ammatillisen koulutuksen tarjoamat ja markkinoimat mahdollisuudet kouluttautua ammattilaiseksi ja huippuosajaksi (ks. esim. Henriksson & Talikka 2011). Kyse on tietoisesta mahdollisuuksien maksimoinnista.



## Yksilöllisen valinnan reunaehdot

Vaikka haastattelemamme nuoret argumentoivat ammatilliseen koulutukseen suuntautunutta koulutusvalintaansa omana ja vapaaehtoisena – jollaisena se on sekä sosiaalisesti sopivaa että koulutuspoliittisesti tavoiteltavaa esittääkin – nuorten suuntautuminen ammattiopintoihin ei ole kuitenkaan aina saanut varauksetonta hyväksyntää osakseen. Peruskoulussa hyvin menestyneinä opiskelijoina heidän oletettiin ilman muuta hakeutuvan lukio-opintoihin, joten he olivatkin joutuneet perustelevaan ja myös puolustamaan koulutusvalintaansa. Lisäksi nuorten suuntautumista ammatilliseen koulutukseen ihmeteltiin myös siksi, että he ovat hakeutumassa aloille, joille työllistymistä pidettiin epävarmana.

AMS: Ootteks te törmänny joihinkin muihin tämmösiin (...) oletta-  
muksiin teidän alasta? (...) Miten siit puhutaan ylipäätäsä nuorten  
keskuudessa?

T1: No (...) kaikki on silleen (...) että ihana ku pääsis (...) Osa on  
silleen, että ei tuu olemaan töitä, älä mee, kannattaa mennä luki-  
oon (...). Ykskin mun kaveri sano, että nyt sä teet elämäs virheen,  
kun meet sinne, että menisit lukioon. Mä olin silleen että (...) tää  
on mun elämä ja mä päätän, ja semmosta.

T3: Sama meillä, et oli silleen, et ei oo töitä.

T2: Nii. Aika moni sano, että ei oo töitä ja hirveesti just kampaamo  
niitä (...) ei oo töitä.

T1: Mut sit mejän (...) opo sano, et hae ihmeessä, että kun sulla  
riittää pisteet, jos halluut sinne niin eihän sitä tiiä mikä tilanne on  
kolmen vuoden päästä.

AMS: Joo(...) Sä sanoit, että oot kuullu vähän kavereilta tommos-  
ta ihmettelyä. Mihin se sit perustuu, et lukio ois parempi valinta?

T1: En tiä. Varmaan jotkut ajattelee, että kun niil on sillee, että me-  
nee lukioon valmiiks, periaate, et mennee lukioon, niin varmaa sen  
takkii (...) Et lukio ois niinku (...) ainoo oikee vaihtoehto.

Nuorille sosiaalinen piiri, ystävät ja kaverit, on yksi keskeisistä ja merkityksellisimmistä arkisista ympäristöistä, joissa he pohtivat monia omaan elämäänsä liittyviä ajankohtaisia asioita. Esimerkiksi kysymys oman näköisestä koulutusvalinnasta, ”mun omasta jutusta” on asia, josta nuoret aktiivisesti keskustelevat vertaisryhmissä (ks. esim. Paju 2011). Haastattelemlamme nuorilla vertaisilta saatu palaute ammatilliseen koulutukseen suuntautuvasta koulutusvalinnasta oli ollut kahtalaista. Yhtäältä osa ystäväistä oli ymmärtänyt ja tukenut kyseisten nuorten oman näköisiä valintoja, toisaalta osa heistä oli myös kritisoinut valintaa ja jopa pelotellut nuoria sillä, että he olivat tehneet elämänsä pahimman virheen, kun olivat valinneet ”amiksen”. Lähes kaikille haastatelluille nuorille yhteistä oli se, että hakeutuminen omaksi katsotulle alalle oli merkinnyt erottautumista kavereista. Suosituimpia valintoja haastattelemiemme nuorten kaveripiireissä olivat olleet lukio-opinnot ja ammatilliselta puolelta sosiaali- ja terveystieteiden koulutus. Paria nuorta lukuun ottamatta kukaan haastatelluista nuorista ei tuntenut ketään toista, joka olisi hakenut ja päässyt samaan koulutukseen. Tämä poikkesi nuorten kertoman mukaan esimerkiksi lukiovalinnoista, joita tehtiin pitkälti kaveriporukan ehdoilla ja myötävaikutuksella (ks. myös Herranen & Harinen 2007). Ammatillisen koulutuksen suosituimmille aloille – samoin kuin yleisivistävässä koulutuksessa erikoislukioihin (Järvinen 2003, 36) – hakeutuminen näyttääkin siis edellyttävän rohkeutta ja valmiutta tehdä ja valita toisin kuin ystävät ja kaverit – siis yksin ja itsenäisesti.

Vertaisryhmien ohella toinen nuorten puheessa jännitteiseksi määrittyvä valinnan konteksti on peruskoulu, erityisesti opinto-ohjauksen ja muidenkin oppiaineiden tunnit. Nuorten kuvausten mukaan opinto-ohjaajat olivat muutamia poikkeuksia lukuun ottamatta ymmärtäneet ja tukeneet heidän ammatillisten opintojen valintaansa – onhan oman itsen näköisiä vapaita valintoja korostava puhetapa opinto-ohjauksen keskeinen ja myös ohjausteorioita hallitseva diskurssi (Mietola 2010, 186). Samalla osa haastatelluista nuorista olisi kuitenkin toivonut saavansa opinto-ohjaajilta enemmän tietoa ammatillisesta koulutuksesta. Nyt tiedon

hankkiminen kyseisestä koulutuksesta oli jäänyt pitkälti oman nettiaktiivisuuden tai ammattiopistoilla tapahtuvien vierailujen varaan. Suurimman kritiikin ammatillisen koulutuksen sivuuttamisesta haastattelemamme nuoret kohdistivat yläkoulun aineenopettajiin. Ammatillisen koulutuksen marginaalinen asema ja toiseus suhteessa yleissivistävään lukioon ilmenivät yläkoulussa siten, että aiheesta vaiettiin. Toisin kuin lukio-opintoihin, ammattiopinnoissa tarvittaviin tietoihin ja taitoihin ei juurikaan viitattu oppitunneilla. Aineenopettajat olivat myös se joukko, jonka haastateltavat nuoret totesivat suhtautuneen negatiivisimmin ja ihmettelevimmin heidän valintaansa: hakeutumiseen lukion sijaan ammatilliseen koulutukseen. Viesti, että lukio oli lukijoiden ja koulussa menestyvien, ammatillinen koulutus taas niiden ”toisten” paikka, oli tehty hyvin selväksi (ks. myös Hoikkala & Paju 2013; Paju 2011). Samalla haastattelemamme nuoret olivat oppineet, mikä olisi – tai olisi ollut – heille itselleen sopiva, ”se oikea” paikka peruskoulun jälkeen.

AMS: Miten te ajattelitte silloin koulussa (...)? Pidettiinksi siellä joi-takin valintoja parempina kuin toisia?

T3: Miusta tuntuu, et ihmiset yritti tuputtaa sitä lukiota (...) eihä lu-kiolla ja ammattikoululla oo (...) en tiää (...) koko ajan silleen, että kun sie meet lukioon ni sie tarviit tätä tietoo ja tätä tietoo tarvii lu-kiossa (...) enkunkin ope oli aina suurin piirtein silleen, että sitten kun ootte lukiossa ni muistakaa tämä asia (...) Ei siis niinku kukkaa ikinä maininnu ammattikoulusta mittää (...) et siis (...) ammattikou-lua (...) vieläkin väheksyttään (...) ainakin miun mielestä.

T4: Nii. Ja just opettajat, ne on käyny yliopistot ja lukiot ja kaikki (...) mitkä opettaa peruskoulussa, ni ne just oikeesti tuputtaa meille nii-tä lukio-opintoja (...) melkeen (...) vähä joka aineessa tuli tällasta (...). Ammattikoulusta ei jotenki ollu ees puhettakkaan, ja varmas-ti sitte joku opettaja sano miulle (...) että meetkös sie sitte lukioon (...) ihan tolleen oletti täysillä, et mie meen lukioon, vaikkei ees ky-syny miulta (...) Sit ku mie sanoin, et (...) mie meen kauneudenhoi-toalalle, mut kuitenkin (...) kaksoistutkinto (...) et (...) sillee (...). Jo-tenkin ihmisset olettaa vielä (...) että kaikki menee lukioon, varsin-kin (...) opettajat ja muut (...) Vähän ärsyttää (...) välillä, koska ei ne (...) jotenkin vieläkään välttämättä arvosta sitä niin paljon.

Haastattelemillemme nuorille merkittävin tuki ja ennen muuta nuorten kaipaama hyväksyntä ammattiopintoihin hakeutumiselle tuli heidän vanhemmiltaan. Ilman sitä ”amikseen” hakeutuminen ja opintojen aloittaminen siellä ei olisi välttämättä toteutunut: *”Miunkii yks kaveri, se joutu lukioon, se ois muute hakenu tänne, mutta (...) sen vanhemmat sano, että pakko käyvä lukio ja tällesä”*. Vanhempien hyväksyntä ja myötävaikutus näkyivät monella tavalla. Ensinnäkin monelle nuorelle joku sukulainen – useimmiten äiti, isosisko tai isoäiti – oli ollut ammatillinen esikuva. Yleensä äiti oli ollut myös se ihminen, jonka kanssa valinnasta oli käyty eniten keskusteluja (ks. myös Reay 2005), sähköalan poikia lukuun ottamatta. Toiseksi, vaikka nuorten vanhempien taustoja voikin yhtäältä kuvailla melko kirjaviksi, haastateltujen nuorten vanhemmista moni oli myös itse ammatillisen koulutuksen käynyt, työntekijänä toimiva tai yrittäjä. Tätä taustaa vasten haastateltujen nuorten ammatilliset haaveet – ja työväenluokkaisiksi koulutusintresseiksi luonnehdittavat käytännönläheisyys, ammatin saaminen sekä nopea siirtyminen kohti työelämää ja itseenäisyyttä (esim. Käyhkö 2006) – olivat sosiaalisesti hyväksyttäviä ja myös ylisukupolvisesti jatkuvia. Käytännössä kovinkaan monen nuoren ei tarvinnut kotona perustella omia valintojaan sen enempää: *”Mee sinne minne halluut. Et ne kannusti menemään tänne. Jos kerta halluu, ni sinne on mentävä”*. Vaikka työväenluokkaisilla perheillä voi olla vähän haluja tai resursseja lastensa koulutuksen tukemiseen, voi se antaa lapsille tilaa ja mahdollisuuksia valita koulutuspolkunsu vapaasti ja haluamallaan tavalla, ilman vanhempien painostusta tai ”liiallista kiinnostusta”, kuten työväenluokkaistaustaisten nuorten kouluttautumista tarkastellut Mari Käyhkö (2014, 419–421) on todennut. Tilanne näytti olevan erilainen akateemisista perheistä tuleville tutkimukseemme osallistuneille nuorille, jotka olivat joutuneet neuvottelemaan valinnastaan perheen ja suvun kesken. Näiden nuorten oli perhepiirissä odotettu jatkavan opintojaan akateemisella polulla, mutta nuoren harrastuneisuus tai asiaan vihkiytyneisyys näytti kuitenkin kiinnostavan koulutusvalinnan vahvasti nuoreen yksilönä, joten sitä ei katsottu voitavan kiistää eikä kyseenalaistaa.

Mullakin just se, et sukulaisia huolestutti, et mul on hirveen iso suku, aina olleet painostamassa jossain asiassa, niin joka tapauksessa, niin ne loppujen lopuksi halus, et mä pääsen sellaseen kouluun, josta mä tykkään. Vaikka tosi moni sukulaisista on yliopiston käyneitä, ties mitä tohtoreita. Niin sitku mä sanoin, et mä meen tänne pelialalle, niin ne oli vaan silleen, et yes, loistavaa, et sä oot pelannu jo pikkupojasta asti, niin se on varmaan sit sun juttu.

Tekemämme nuorten haastattelut osoittavat, että koulutusvalintojen takana on aina paljon yhteisöllistä ja yhteiskunnallista työtä (esim. Herranen & Harinen 2007, 2008; Hodgkinson & Sparkes 2006). Vaikka haastattelemamme nuoret osaavat ja voivat kertoa ammatillisen koulutuksen valintansa olleen oma ja vapaaehtoinen, se kuitenkin useimmiten kyseenalaistetaan. Kysymys ”mun jutusta” ammatilliseen koulutukseen hakeutumisessa ei ole aina hyväksyttyä ja legitimiä, etenkin jos on kyse koulussa hyvin menestyneestä nuoresta. Haastattelemiemme nuorten tekemä valinta näyttäytykin monessa sosiaalis-kulttuurisessa kontekstissa eräänlaisena toisin valintana, joka haastaa ja rikkoo perinteisiä koulutuksellisia jakoja ja hierarkioita. Etenkin peruskoulussa näyttäisi vallitsevan varsin keskiluokkainen tapa arvostaa kouluttautumista ja akateemista meritoitumista, minkä vuoksi haastattelemiemme nuorten toiveet käytännönläheisistä ja luovista ammateista näyttäytyvät etenkin aineenopettajien keskuudessa toisarvoisina ja ”väärinä” valintoina.

Toisin on kuitenkin haastattelemiemme nuorten perhepiirissä, jossa nuorten hakeutuminen ammattiopintoihin, audiovisuaalista viestintää lukuun ottamatta, ei näyttäydy epätavanomaisena vaan pikemminkin valintana, joka on yhdenmukainen työntekoa arvostavan taustakulttuurin kanssa. Akateemisista perheistä tulleiden nuorten ”amikseen” hakeutuminen muistuttaa kuitenkin myös siitä, että yksilöt tulkitsevat taustakulttuuriaan eri tavoin ja muokkaavat omalla elämänhistoriallaan toimintansa horisonttia (Järvinen 1999, 196). Tällä toisin valinnalla – ja oikeudenmukaisella koulutusmahdollisuuksien tasa-arvolla – näyttää kuitenkin olevan useimmiten kova hintansa, sillä se vaatii nuorilta vahvan tahdon lisäksi valmiutta sosiaaliseen erottautumiseen.

## Toisenlainen ”amislainen”

Hyvin koulussa menestyneiden nuorten hakeutuminen ammatilliseen koulutukseen näyttäytyy valintana, joka edellyttää nuorilta yhtäältä kykyä argumentoida valintaansa omana, suunnitelmallisena ja tietoisena sekä toisaalta valmiutta ja rohkeutta sosiaaliseen erottautumiseen. ”*Kyvykäs ja vahva minä*” on tutkimiemme nuorten mielestä myös se tekijä, jolla voi erottautua ja pärjätä tulevaisuuden työmarkkinoilla: ”*Aika paljon on omasta itestään kiinni se työnsaanti*”. Huomionarvoista nuorten puheessa on, että heidän kuvaamansa tietoisien, tavoitteellisten ja omiin kykyihinsä luottavan kouluttautujasubjektin, Yksilön, avulla kyseiset nuoret erottavat itsensä niin lukiolaisista kuin myös muista ammattiin opiskelevista.

Kuten olemme jo aiemmin opetus- ja kulttuuriministeriön (2013) teettämään seurantatutkimukseen viitaten todenneet, myös haastattelemillemme nuorille lukio määrityksi paikaksi, joka on tarkoitettu paitsi lukijaihmisille ja yliopistoon suuntaaville, myös niille, jotka eivät vielä tiedä, mitä haluaisivat tehdä työkseen, tai niille, jotka eivät uskalla tai voi vastustaa sosiaalista painetta valita lukio. Kun koulutuksen arvo palautuu itsen kehittämisen ohella sen hyödyllisyyteen ja kun nuori tavoittelee nopeaa reittiä sekä itsenäiseen elämään että kunnianhimoiseen ammattilaisuuteen tai yrittäjyyteen, ammatillinen koulutus on haastattelemiemme nuorten mielestä se oikea ja arvostettu valinta. Lisäksi lukio-opintojen paremmuus suhteessa ammatilliseen koulutukseen kyseenalaistetaan: ”*Enpä tiedä, tuleeko sieltä lukiosta nyt parempia ihmisiä.*” Tätä selittänee osittain se, että tutkimiemme nuorten suuntautuminen ammatilliseen koulutukseen on nähty useimmiten epätavanomaisena sekä valintana, joka vaatii erityisiä perusteluja ja selityksiä. Sen sijaan koulussa hyvin menestyneiden haastattelemiemme nuorten ei olisi tarvinnut selittää itsestään selvänä pidettyä lukioon menemistä. Eronteko lukiokoulutukseen palautuu haastateltujen nuorten puheessa myös perinteiseen työläisyyden arvostamiseen: ”*Tosi säästii, ku joku haluu olla duunari, mut niin ei saa sanoo (...)* Joo, opiskelis opettajaks, niitä ku on

*joku 500 000 ennestään työttömänä.*” Tämä kommentti paljastaa myös sen, että nämä nuoret kyseenalaistavat korkeakoulutuksen välttämättömyyttä ja arvoa työmarkkinoille kiinnittymisessä (ks. myös Myllyniemi 2007).

Haastattelemiemme nuorten puhe itsestään tavoitteellisina ja motivoituneina opiskelijoina erottaa heidät myös muista ammattiin opiskelevista. Toisenlaisen opiskelijakuvan luominen edellytti sitä, että nuoret haastoivat käsityksen sellaisesta ammattiin opiskelevasta nuoresta, joka ei sitoudu opiskeluun, ei arvosta koulutusta ja väheksyy yleissivistystä. Tätä edellä kuvattua, jossain määrin myös karikoitua ”perusamislaisen” kuvausta ylläpidetään niin nuorten kulttuureissa, peruskoulun epävirallisissa käytänteissä kuin myös julkisessa ja jopa tutkimuksellisessakin keskustelussa (esim. Kauravaara 2013) ammatillisesta koulutuksesta. Haastattelemamme nuoret toteavat vahvoin äänenpainoin opintojen ammatillisessa koulutuksessa olevan vaativia, toisin kuin yleisesti ajatellaan. Opinnot edellyttävät muun muassa tiedollista osaamista, monien asioiden muistamista sekä nopeaa omaksumiskykyä. Monet opiskelijoista korostivat myös yleissivistävien aineiden, etenkin kielten, merkitystä opiskelussa ja ammattitaidon hankinnassa. Näiden ammatillisessa koulutuksessa yhteisiksi opinnoiksi kutsuttujen aineiden opiskelulla ja etenkin kahden tutkinnon (ylioppilastutkinnon ja ammatillisen tutkinnon) suorittamisella haastateltavat kertoivat haluavansa myös lisätä omien opintojensa haasteellisuutta: *”Vaikka mie hain tänne, niin mie kuitenkin halusin liittää sen lukion jotenkin siihen, että (...) Jostain syystä ehkä kans siks, koska mie tartten vähän haastetta siihen opiskeluun.*” Kun nuoret pohjivat koulutuksen arvoa, etenkin luovien alojen opiskelijat korostivat muita enemmän vapaa-ajan ja harrastuneisuuden hyödyntämisen merkityksellisyyttä oman osaamisensa kehittämisessä huolimatta siitä, etteivät he väheksyneet itse tutkinnon arvoa ja sen mukanaan tuomaa jatko-opintokelpoisuutta sinänsä. Etenkin audiovisuaalista viestintää pelialalla opiskelevilla, joiden uudehkolle ja perinteistä vapaalla ammattialalla itse koulutus hakee vielä muotoaan, on mahdollisuus ja tilaa määritellä sekä koulutusta että sen työmarkkina-asemaa perinteisempiä ammattialoja enemmän.

Samalla nuorten on usein vakuutettava muut, etenkin vanhemman sukupolven edustajat, pelialan koulutuksen hyödyllisyydestä.

Mulla sukulaiset oli, kun ne kysy, että minne mää haen, niin ku sano peliala niin (...) Just, että mitä te siellä oikein teette ja oli ne vähän ihmeissään ja sitten mitä nyt nämä tuntemattomat ihmiset, ku sanoin, että meen pelialalle, niin jotkut vaan oli, että mitä, meriala? [kaikki nauravat] (...). Kaikkei tämmöstä, piti selittää hirveesti niille, että mitä siellä tehään ja sitten, kun ne luuli, että niinku pelialalla ei oo niinku hirveesti kasvu tai ei siellä oo mitään töitä mut sit ku niille selitti, että siellä tarvitaan hirveesti työntekijöitä niin oli sitten silleen, että tuo kuulostaa ihan mahtavalta.

Näyttää siltä, että perinteisenä pidetyn ”amisopiskelijakuvan” uudistaminen ja totuttujen rajojen laajentaminen edellyttää sitä, että haastattelemamme motivoituneet, kunnianhimoiset ja opintoihin satsaavat suosituimpien alojen opiskelijat kiinnittävät kyseenalaistamansa ”perusamislaisen” ominaisuudet muihin, lähinnä sisään-pääsylvään helpompien alojen opiskelijoihin. Koventunut kilpailu koulutuspaikoista saa aikaan myös sen, että ammattiin opiskelevat luokittelevat toisiaan eri kategorioihin. Samalla eronteko innostaa ja ehkä jossain määrin myös velvoittaa kilpailussa pärjänneitä nuoria opiskelemaan: ”Niin sanottu kunnia, et on päässy tänne sillelle, niin kyllähän se antaa siihen opiskeluun erilaista motivaatiota”. Toisaalta haastattelemiamme nuoria, joita pidetään opiskelemaan panostavina koulumenestyjinä sekä ”käsiä ja päätä” sujuvasti yhdistelevinä, on nimitelty ”hikareiksi” ja ”diivoiksi” muiden alojen opiskelijoiden keskuudessa.

P1: Mitä nyttien kaverit (...) jonkin verran kaverit, jotka on käyn amiksen niinku (...) hyvä kaveri on itse asiassa sähköasentaja niin (...) kyllä se niinku on aika paljon semmosta niinku mitä varten täällä amiksessa opiskellaan että niinku (...) semmosta ett ollaan vaan tunnilla (...) ett semmosta tapahtuu hyvin paljon ett siellä on ihmisiä jotka on niinku tulee sinne kouluun silleen juttelee ja sitten ku ei jaksa kuulla niin sitten vaan (...) tää on tosi erilainen linja just siinä että niinku, jengi tekee silleen aika paljonkin duunia (...) sitten vapaa-ajalla.



T1: Nii ja oli... aika yllätys, että kaikki on silleen, että halus tutustuu, ja oli ystävällisii, että kun varotettiin, että täällä voi olla sellasta aika diivaporukkaa, mutta... ei silti ollu, en mä yhtään huomanu ketää, et kuka ois semmonen (toiset myöntelevät)(...) mut kaikki vaan varotti, et hae mieluummin jonnekin muulla alalle, et siellä voi olla semmosta porukkaa (...). En mä oo huomannu, et kukkaan täällä ois semmone.

AMS: Mihin (...) nää diivaväitteet (...) perustuu (...)?

T3: Varmaa (...) siihe, että kun on just päässy tämmöselle alalle, niin on vähä semmonen ylimielinen (...) siitä ne vissiin ajatteli jotenki silleen.

Suosituimmille ammatillisen koulutuksen aloille hakeutuneiden nuorten haastattelujen analysointi osoittaa, kuinka suosituimmat koulutusalat erottuvat kunnianhimoisten, sitoutuneiden ja myös käytäntöä ja teoriaa ("käsiä ja päätä") ongelmattomasti yhdistävien opiskelijoiden tiloiksi, joissa kuvaa ammattiin opiskelijasta venytetään ja jossa sitä on sosiaalisesti hyväksyttyä (legitiimiä) myös laajentaa. Nuorten puhe viestii myös siitä, kuinka tästä tavoitteellisesta, tietoisesta ja itsensä vastuullistavasta kouluttautujasubjektista – siis nykyisten koulutusmarkkinoiden ihannekansalaisesta – tulee se keskeinen eronteon väline, jolla nuoret erottavat itsensä niin lukiolaisista kuin toisista ammattiin opiskelevistaakin. Nämä eronteon tavat ja sisällöt osoittavat, että nuoret yhtäältä pyrkivät yhdistämään erilaisia koulutuksellisia intressejä ja etenkin pää–käsi-jaottelua, toisaalta he myös tukeutuvat tähän jaotteluun vahvistaessaan ammatillisen koulutuksen sisäistä eriytymistä. Tämän jaon ohella eronteko kiinnittyy kunnianhimoiseen ammatillisuuteen, joka ei välttämättä edellytä opintoja korkea-asteella, vaan pikemmin itseen ja omaan osaamiseen panostamista myös vapaa-ajalla.

Huomionarvoista on myös se, että haastattelemiemme nuorten tapa yhdistää erilaisia koulutuksellisia intressejä, sisäistä ja ulkoista yrittäjyyttä unohtamatta, edustaa pitkälti sitä, mitä ammatillisessa koulutuksessa tänä päivänä myös virallisesti tutkinnon perusteiden mukaan tavoitellaan (esim. Lappalainen, Isopahkala-Bouret

& Lahelma 2010). Selkeimmin tällainen dynaaminen ja ajan hengen mukainen ammatillinen profiloituminen sekä dualistisen koulutusjärjestelmän puhdasoppisuuden ohittaminen näyttää onnistuvan uusilla ammattialoilla, etenkin pelialalla, joka on myös vapaa sukupolvien taakse ulottuvista ammatillisista traditioista. Toisaalta luovuuden legitimoimilla taidepainotteisilla koulutusaloilla, esimerkiksi valokuvauksessa, on osin perinteisestikin yhdistetty teoreettisia ja käytännöllisiä koulutusintressejä – myös (erikois)lukio-koulutuksessa<sup>24</sup>. Tutkimuksemme kuitenkin osoittaa, että koventuneen koulutuskilpailun myötä myös muut suositut ja perinteisemmätkin ammatit muodostuvat tiloiksi, joissa ammatillisuuden kriteerit ja ihanteet täydentyvät laajapohjaisemmalla, pääsääntöisesti tiedollisella ja taidollisella osaamisella ja kunnianhimmolla ja joihin ilman tätä inhimillistä pääomaa voi olla vaikea valikoitua ja tulla valituksi. Tämä ammatillisen koulutuksen sisäinen eriytyminen ja siihen mahdollisesti kytkeytyvä eriarvoistuminen eivät kuitenkaan tule näkyviin, jos meillä ei ole herkkyyttä nähdä eikä halua tutkia ammatillisen koulutuksen monimuotoisuutta.

## Vapaus valita toisin?

Tässä tutkimuksessa olemme tarkastelleet ammatillisen koulutuksen suosituimmille aloille hakeutuneiden nuorten koulutusvalintoja ja niiden perusteluja koulutuksellisen tasa-arvon näkökulmasta. Tekemämme nuorten ryhmähaastattelut osoittavat, että ammatillinen koulutus on monelle, myös itse opiskeluun ja koulunkäyntiin myönteisesti suhtautuvalle ja siihen panostavalle nuorelle tänä päivänä tietoinen ja suunniteltu valinta. Nuorten valintaperusteluiden tarkastelu paljastaa myös sen, että moni nuorista asettaa itselleen hyvinkin kunnianhimoisia tavoitteita, joissa korostuu

---

<sup>24</sup> Luovuuden legitimoimat alat (kuten esim. audiovisuaalinen viestintä) ovat niitä institutionaalisia tiloja, jossa käsiä ja päätä on jo perinteisestikin yhdistelty – myös yleissivistävän lukiokoulutuksen puolella. Esimerkiksi taidelukiot ovat sekä muihin erikoislukioihin että peruslukioihin verrattuna paikkoja, jossa opiskelijoiden ammatilliset ja teoreettiset intressit ja tavoitteet yhdistyvät ja jossa ne voivat legitimiä myös yhdistyä (Järvinen 2003).

oman itsen kehittämisen ohella menestyminen paitsi ammatillaisena ja osajana myös taiteilijana ja yrittäjänä. Ammatillista koulutusta koskevat tutkimukset ovatkin osoittaneet, että tavoitteet luovuudesta ja innovatiivisuudesta ovat vahvistuneet myös ammatillisessa koulutuksessa uusliberalistisen koulutuspolitiikan ja etenkin siihen sisältyvän yrittäjyyskasvatuksen myötä (ks. esim. Brunila ym. 2013; Komulainen, Keskitalo-Foley, Korhonen & Lappalainen 2010). Yrittäjyyskasvatuksen eri muodoissaan on todettu nostavan ei-akateemiseksi määrittyvien kykyjen ja ominaisuuksien arvoa koulutuksen kentällä yleisesti (Komulainen & Siivonen 2011). Kiinnostavaa on kuitenkin se, että haastattelemamme nuoret katsovat näiden koulutuspolitiikassakin laajasti pinnalla olevien ilmiöiden – työelämälähtöisen opiskelun, yrittäjyyden ja luovuuden – olevan mahdollisia juuri toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa (ks. myös Filander 2006). Ehkäpä osittain siksi, ettei tekemällä oppiminen näytä nuorten kokemusten mukaan olevan juuri muualla mahdollista ja arvostettua.

Tähän tutkimukseen osallistuneet nuoret ovat niitä nuoria, jotka ovat ottaneet tosissaan suomalaisen koulutusjärjestelmän tarjoamat mahdollisuudet valita vapaasti ja omien toiveiden mukaisesti eri koulutusvaihtoehtojen välillä. He ovat päättäneet toimia oikeudenmukaisen mahdollisuuksien tasa-arvon mukaisesti hankkimalla kykyjensä ja pyrkimystensä mukaista koulutusta. Haastatelluille nuorille tämä on ollut mahdollista – ovathan he lunastaneet paitsi koulutuksen meritokraattiset ehdot, myös sen moraaliset hyveet ja ideaalit. Nämä nuoret ovat omaksuneet ammatillisessa koulutuksessa perinteisesti arvostettujen tunnollisuuden ja ahkeruuden hyveiden lisäksi postfordistisessa työssä arvostetut joustavuuden, tehokkuuden ja luovuuden vaatimukset (Koski 2009). Heitä voi monestakin syystä kutsua koulutusmarkkinoiden ihannekansalaisiksi, jotka paitsi suhtautuvat koulutukseen myönteisesti, ovat myös sisäistäneet oman vastuunsa kehittää itseään, kouluttautua ja hankkia töitä yksilöllisyyttä korostavan ja sitä edellyttävän ajanhengen (ja myös uusliberalistisen koulutuspolitiikan) mukaisesti. Elinikäisinä oppijoina tutkimamme nuoret ymmärtävät jatko-opintojen tärkeiden, mutta he eivät välttämättä halua panostaa pitkäkestoiseen

(yleissivistävään) koulutukseen, vaan valitsevat koulutusmuodoista itselleen sopivimmat, nopeimmat ja työelämälähtöisimmät vaihtoehdot – unohtamatta koulutuksen ulkopuolisia itsensä kehittämisen tapoja. Kouluttautumalla huippuosaajiksi haastattelemamme koulutusmyönteiset nuoret katsovat voivansa toteuttaa kykyyään ja pyrkimyksiään positiivisen vapauden hengen mukaisesti. Tämän olettaisi olevan sosiaalisesti ja kulttuurisesti sopivaa ja yleisesti hyväksyttyä.

Tutkimuksemme kuitenkin osoittaa, ettei koulussa menestyneiden ja akateemisesti lahjakkaiden nuorten hakeutuminen ammatilliseen koulutukseen ole aina hyväksyttyä ja legitimiä koulutusjärjestelmämme avoimuudesta huolimatta (ks. myös Souto & Herranen 2014). Epätavanomaisena pidetyn valinnan tehneet nuoret ovat saaneet ja usein myös joutuneet perustelevaan valintaansa, etenkin lukion väliin jättämistä. Suosituille ammatillisen koulutuksen aloille hakeutuminen onkin edellyttänyt nuorilta paitsi selkeitä urasuunnitelmia ja hyviä papereita myös sitä, että he ovat olleet valmiita erottautumaan ja valitsemaan toisin kuin kaverit ovat odottaneet tai mihin peruskoulun (epä)virallinen ohjaus on heidän tietään viitoittanut. Epätavanomaisena pidetyn valinnan tekeminen, jota voi kutsua myös toisin valinnaksi, on edellyttänyt usein myös sitä, että nuoret ovat itse osanneet suunnata katseensa kohti ammatillista koulutusta ja etsiä tietoa sen tarjoamista mahdollisuuksista.

Epätavanomaisena pidetyn koulutusvalinnan tekeminen Suomessa vaatii yksilöltä paljon, mikä kertoo samalla siitä, ettei oikeudenmukainen koulutusmahdollisuuksien tasa-arvo positiivisena vapautena ole toisen asteen koulutusvalinnoissa itsestään selvää. Haastattelemiemme nuorten kohtaamat ihmettelevät, negatiiviset ja heidän valintansa kyseenalaistavat reaktiot ovat osoitus siitä, kuinka vahva (ja jossain määrin myös normittava) on käsitys koulutusjärjestelmämme kahtia jakautuneisuudesta, hierarkisuudesta ja yksilöiden oikeasta paikasta vielä tänä päivänä – järjestelmän näennäisestä avoimuudesta ja tasa-arvoisuudesta huolimatta. Voikin kysyä, kuinka monella 16-vuotiaalla tai vähän vanhemmalla nuorella on valmiutta, rohkeutta ja muita resursseja

epätavanomaisen ja sosiaalisesti jossain määrin myös toisarvoisen, mutta itselle mielekkäältä tuntuva toisin valinnan tekemiseen. Jos nuorten tekemän toisin valinnan legitimoit ja sen tekemiseen nuorta kannustaa ainoastaan pieni vähemmistö, yleensä nuoren vanhemmat, asettaa tämä mielestämme erityisen haasteen oikeudenmukaisen mahdollisuuksien tasa-arvon toteutumiselle.

Koulutuksellisen tasa-arvon näkökulmasta tekemämme analyysi kertoo myös ammatillisen koulutuksen sisäisestä eriytymisestä, johon on kiinnitetty melko vähän tutkimuksellista huomiota – siitä huolimatta, että tietyistä koulutusaloista myös ammatillisessa koulutuksessa on tullut koventuneen koulutuskilpailun myötä vain harvojen ja valittujen opiskelijoiden aloja. Tutkimuksemme osoittaa, että tietoinen, tavoitteellinen ja omiin kykyihinsä ja taitoihinsa luotava kouluttautuminen – itsensä trimmaamisen taidon omaksuminen (Lähteenmaa 2011, 57) – on tekijä, jolla suosituimpien ammattialojen opiskelijat erottavat itsensä niin lukiolaisista kuin muista ammattiin opiskelevista. Koulutuksen markkinointuminen ja sen sisältämä koventunut koulutuskilpailu saa siis aikaan sen, että opiskelijat luokittelevat toisiaan eri kategorioihin ja pyrkivät erottautumaan (ks. myös Hilpelä 2001, 150). Koulutuksellisen tasa-arvon näkökulmasta on samanaikaisesti hyvä huomioda, että osalle nuorista odotukset oma-aloitteisuudesta, vastuullisuudesta ja yritteliäisyydestä muodostuvat liian vaativiksi ammatilliseen koulutukseen kiinnittymisen ehdoiksi (Souto 2014). Ammatillisessa koulutuksessa haasteena onkin se, että siellä opiskelee tänä päivänä yhä heterogeenisempi joukko opiskelijoita, joilla on erilaisia koulutuksellisia tavoitteita ja intressejä ja joiden sosiaaliset ja kulttuuriset taustat ovat yhä moninaisempia. Tämä näkyy myös ammatilliselle koulutukselle asetetuissa, osin ristiriitaisissa yhteiskunnallisissa tehtävissä: yhtäältä ammatillisen koulutuksen tavoitteena on edelleenkin ehkäistä nuorten syrjäytymistä ja vastata koulupudokkaiden kouluttamisesta, toisaalta tukea lahjakkaita ja panostaa erinomaisuuden eetokseen. Kriittinen kysymys onkin, keiden ehdoilla ammatillista koulutusta kehitetään – kuka voi siis jatkossa kuulua joukkoon?

Ammatillisen koulutuksen sisäinen eriytyminen ja siihen liittyvä eriarvoistuminen eivät tule näkyviin, jos tutkimuksellisesti

ohitamme ammattiin opiskelevien heterogeenisuuden. Samalla tunnistamatta ja myös peruskoulussa tukematta jäävät nekin nuoret, jotka haastavat – tai haluaisivat haastaa – perinteisiä koulutuksellisia jakoja ja tavoitteita, jotka yhdistävät teoreettista ja käytännöllistä osaamista ja jotka suunnittelevat valmiiden (ja sosiaalisesti ja kulttuurisesti normitettujen) koulutuspolkujen sijasta vaihtoehtoisia reittejä kohti työelämää – tai vaikkapa ammattimaista harrastamista (Tuohinen 2014). Tähän vaihtoehtoisuuteen ja esimerkiksi tekemällä oppimiseen on edelleen varsin vähän mahdollisuuksia ammatillisen koulutuksen ulkopuolella. Ehkäpä myös siksi ammatillisen koulutuksen näyttää olevan niin helppoa lunastaa nuorten toiveet tekemällä oppimisen mielekkyydestä. Oikeudenmukaisen koulutusmahdollisuuksien tasa-arvon näkökulmasta voikin kysyä, onko ammatillinen koulutus tekemällä oppijoille se ainoa – ja koulutusmarkkinoiden ja koulutuskansalaisuuden näkökulmasta toisarvoinen mahdollisuus. Haastattelemiemme nuorten kohtaama vähättely ja vastarinta antavat aiheen myös kysyä, onko luovien ja innovatiivisten tulevaisuuden tekijöiden ihanne sittenkään ”amislaisille” avoin ja mahdollinen.

## Lähteet

- Antikainen, A., Rinne R. & Koski, L. 2005. Kasvatussosiologia. 1. painos. Juva: WSOY.
- Berlin, I. 2001/1969. Kaksi vapauden käsitettä. Teoksessa I. Berlin: Vapaus, ihmisyyden ja historia. Tampere: Gaudeamus, 44–102.
- Berner, A-S. 2013. Amiksen tähti. Helsingin Sanomat 2.11.2013, C sunnuntai, 6–9.
- Brunila, K. Hakala, K., Lahelma, E. & Teittinen, A. 2013. Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot. Helsinki: Gaudeamus.
- Filander, K. 2006. Työ, koulutus ja katoavat ammatti-identiteetit. Teoksessa J. Mäkinen, E. Oikinuora, R. Rinne & A. Suikkanen (toim.) Elinikäisestä työstä elinikäiseen oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 43–59.
- Gonon, P, Haefeli, K., Heikkinen, A. & Ludwig, I. 2001. Gender perspectives on vocational education. Historical, cultural and policy aspects. Bern: Peter Lang.
- Henriksson, A. & Talikka, L. (toim.) 2011. Huippuvalmennus ammatillisten tutkintojen kehittäjänä. Huippuvalmennuksella kilpailukykyä -hanke. Skills Finland ry. [http://www.skillsfinland.fi/julkiset/julkaisut/Huippuvalmennus\\_ammattillisten\\_tutkintojen\\_kehittajana\\_netiversio.pdf](http://www.skillsfinland.fi/julkiset/julkaisut/Huippuvalmennus_ammattillisten_tutkintojen_kehittajana_netiversio.pdf). (Luettu 8.12.2013.)

- Herranen, J. 2015. ”Kaikki on iha jees”. *Ammatillinen koulutus nuorten silmin*. Nuorisotutkimus 32 (4), 3–18.
- Herranen, J. & Harinen, P. 2007. Oikein valinneet jätetään rauhaan. Osallisuus, kulttuuri ja kontrolli. Teoksessa A. Gretschel & T. Kiilakoski (toim.) Lasten ja nuorten kunta. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 77. Helsinki: Hakapaino, 88–100.
- Herranen, J. & Harinen, P. 2008. Kohti hyvää aikuisuutta. ”Omillen asettumisen” kulttuurinen kuva. *Aikuiskasvatus* 28 (1), 4–14.
- Hilpelä, J. 2001. Uusliberalistisen koulutuspolitiikan aatteellinen tausta. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 139–154.
- Hjelmér, C., Lappalainen, S. & Rosvall, P. 2010. Time, space and young people’s agency in vocational upper secondary education: a cross-cultural perspective. *European Educational Research Journal* 9 (2), 245–256.
- Hodkinson, P. & Sparkes, A. 2006. Careership: A sociological theory of career decision making. *British Journal of Sociology of Education* 18 (1), 29–44.
- Hoikkala, T. & Paju, P. 2013. Apina pulpetissa: Ysiluokan yhteisöllisyys. Nuorisotutkimusverkosto & Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 139. Helsinki: Gaudeamus.
- Järvinen, T. 1999. Peruskoulutuksesta toisen asteen koulutukseen. Siirtymävaiheen kokemukset ja koulutusvalintojen taustatekijät oppilaiden kertomina. Turun yliopiston julkaisuja C:150.
- Järvinen, T. 2003. Urheilijoita, taiteilijoita ja IB-nuoria. Lukiodien erikoistuminen ja koulukasvatuksen murros. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Kalalahti, M. & Varjo, J. 2012. Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus perusopetukseen sijoittumisessa ja valikoitumisessa. *Kasvatus & Aika* 6 (1), 39–55.
- Kauravaara, K. 2013. Mitä sitten, jos ei liikuta? Etnografinen tutkimus nuorista miehistä. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 275. Jyväskylä: LIKES-tutkimuskeskus.
- Komonen, K. 2001. Koulutusyhteiskunnan marginaalissa? Ammatillisen koulutuksen keskeyttäneiden nuorten yhteiskunnallinen osallisuus. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Komulainen, K., Keskitalo-Foley, S., Korhonen, M. & Lappalainen, S. 2010. Yrittäjyyskasvatus hallintana. Tampere: Vastapaino.
- Komulainen, K. & Siivonen, P. 2011. Erottelevan kyvykäsityksen valta aikuisopiskelussa. Teoksessa A. Eteläpelto, T. Heiskanen & K. Collin (toim.) Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa. *Aikuiskasvatuksen* 49. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 32–53.
- Koski, L. 2009. Vocational curriculum – Morality for the working class? Teoksessa M. Weil, L. Koski & L. Mjelde (toim.) *Knowing work: the social relations of working and knowing*. Bern: Peter Lang, 12–32.
- Koski, L. 2011. Teksteistä teemoiksi – dialoginen tematisointi. Teoksessa

- A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat – perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: Johtamistaidon opisto, 126–149.
- Kuronen, I. 2010. Peruskoulusta elämänkouluun. Ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten tarinoita peruskoulusuhteesta ja elämänkoulusta peruskoulun jälkeeseen. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Käyhkö, M. 2006. Siivoojaksi oppimassa. Etnografinen tutkimus työläistyöistä puhdistuspalvelualan koulutuksessa. Yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan julkaisuja. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Käyhkö, M. 2014. Kelpaanko? Riitänkö? Kuulunko? Työläistaustaiset naiset, yliopisto-opiskelu ja luokan kokemukset. *Sociologia* 51 (1), 4–20.
- Lappalainen, S. 2011. ”Tää on oikeesti outoo”: Työssäoppimisen käytännöt ja nuorten toimijuus lähihoitajakoulutuksessa. Teoksessa A. Laiho & T. Ruoholinna (toim.) *Terveysalan ammatit ja koulutus*. Helsinki: Gaudeamus, 158–179.
- Lappalainen, S., Isopahkala-Bouret, U. & Lahelma, E. 2010. Kohti työmarkkinakansalaisuutta hoiva-alan ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa K. Komulainen, S. Keskitalo-Foley, M. Korhonen & S. Lappalainen (toim.) *Yrittäjyyskasvatus hallintana*. Tampere: Vastapaino, 187–206.
- Lähteenmaa, J. 2011. Nuoret työttömät ja yliviritetty toimijuus. *Nuorisotutkimus* 29 (4): 47–60.
- Mietola, R. 2010. Reippaasti itsekseen vai kädestä pitäen? Monenlaiset oppijat, ohjaus koulutus- ja ammatinvalintaan ja koulutusmarkkinoiden asiakkuus. Teoksessa K. Komulainen, S. Keskitalo-Foley, M. Korhonen & S. Lappalainen (toim.) *Yrittäjyyskasvatus hallintana*. Tampere: Vastapaino, 165–186.
- Myllyniemi, S. 2007. Perusarvot puntarissa. Nuorisobarometri 2007. [http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Nuoriso/nuorisoasiain\\_neuvottelukunta/julkaisut/barometrit/liitteet/Nuorisobarometri\\_2007.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Nuoriso/nuorisoasiain_neuvottelukunta/julkaisut/barometrit/liitteet/Nuorisobarometri_2007.pdf). (Luettu 4.5.2014.)
- Naumanen, P. & Silvennoinen, H. 2010. Koulutus, yhteiskuntaluokat ja eriarvoisuus. Teoksessa J. Erola (toim.) *Luokaton Suomi? Yhteiskuntaluokat 2000-luvun Suomessa*. Helsinki: Gaudeamus, 67–88.
- Opetushallitus. 2012. Ammatillisten perustutkintojen perusteiden toimeenpano ammatillisena peruskoulutuksena ja näyttötutkintona. Oppaat ja käsikirjat 2012:10. [http://www.oph.fi/download/142550\\_ammattillisten\\_perustutkintojen\\_perusteiden\\_toimeenpano.pdf](http://www.oph.fi/download/142550_ammattillisten_perustutkintojen_perusteiden_toimeenpano.pdf). (Luettu 5.5.2014.)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2013. Seurantatutkimus ammatillisen koulutuksen mielikuvista 2013. Keskeisimmät tulokset. [http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/ammattillisen\\_koulutuksen\\_vetovoima/liitteet/Mielikuvatutkimuksen\\_keskeiset\\_tulokset.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/ammattillisen_koulutuksen_vetovoima/liitteet/Mielikuvatutkimuksen_keskeiset_tulokset.pdf). (Luettu 5.5.2014.)
- Paju, P. 2011. Koulua on käytävä. Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.



- Rantanen, E. & Vehviläinen, J. 2007. Kannattavaa opiskelua? Opintojen keskeyttäminen ammatillisissa oppilaitoksissa. Helsinki: Opetushallitus. [http://www.oph.fi/download/46975\\_kannattavaa\\_opiskelua.pdf](http://www.oph.fi/download/46975_kannattavaa_opiskelua.pdf). (Luettu 21.11.2013.)
- Reay, D. 2005. Doing the dirty work of social class? Mothers' work in support of their children's schooling. *The Sociological Review* 53 (29), 104–116.
- Rinne, R. & Järvinen, T. 2010. Suomalaisen koulutuspolitiikan muutos ja nuorten syrjäytyminen. Teoksessa A. Eteläpelto, T. Heiskanen & K. Collin (toim.) *Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa. Aikuiskasvatuksen vuosikirja*. Helsinki: Kansanvalistusseura: Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 77–106.
- Seppänen, P., Rinne, R. & Riipinen, P. 2012. Yläkouluvalinnat, koulujen suosio ja perheiden sosiaalinen asema – Lohkoutuuko perusopetus kaupungeissa? *Kasvatus* 43 (3), 226–243.
- Silvennoinen, H., Seppänen, P., Rinne, R. & Simola, H. 2012. Yhteiskuntaluokat ja kouluvalintapolitiikka ylikansalliselta paikalliselle tasolle ulottuvasa tarkastelussa. *Kasvatus* 43 (5), 502–518.
- Souto, A. 2013. Toiselta asteelta pudonneet vai pudotetut? Näkökulmia ammatillisen koulutuksen keskeyttämiseen ja nuorisotakuun toteuttamiseen. Teoksessa J. Ronkainen & M. Punamäki (toim.) *Nuoret ja syrjäytyminen Itä-Suomessa. Mikkeli: Mikkelin ammattikorkeakoulu*, 107–130.
- Souto, A. 2014. Kukaan ei kysy, mitä minulle kuuluu. Koulutuksen keskeyttäjät ja ammatilliseen koulutukseen kuulumisen ehdot. *Nuorisotutkimus* 32 (4), 19–35.
- Souto, A. & Herranen, J. 2014. Toisin valinneet. Ammatillinen koulutus koulutusmyönteisten nuorten tietoisena valintana. Teoksessa P. Harinen, M. Käyhkö & A. Rannikko (toim.) *Mutta mikä on tutkimuksen teoreettinen kysymys?* Joensuu: University Press of Eastern Finland, 138–160.
- Sulkunen, P. 1990. Ryhmähaastattelujen analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 264–285.
- Tilastokeskus. 2014. Sijoittumistilastot. [http://pxweb2.stat.fi/database/Ammatillinen\\_toinen\\_aste/Ammatillinen\\_toinen\\_aste\\_2011/Ammatillinen\\_toinen\\_aste\\_2011\\_fi.asp](http://pxweb2.stat.fi/database/Ammatillinen_toinen_aste/Ammatillinen_toinen_aste_2011/Ammatillinen_toinen_aste_2011_fi.asp). (Luettu 5.5.2014.)
- Tuohinen, T. 2014. Tämän päivän tuolla puolen jossakin on maa... Teoksessa A. Gretschel, K. Paakkunainen, A. Souto & L. Suurpää (toim.) *Nuorisotakuun arki ja politiikka*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 19–23.
- Valtonen, A. 2005. Ryhmäkeskustelut – millainen metodi? Teoksessa J. Ruusuvoori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 223–241.
- Vanhalakka-Ruoho, M. 2007. Nuorten elämänsuunnittelun relationaalisia aspekteja. Teoksessa P. Juutilainen (toim.) *Suhteita ja suunnanottoa. Näkökulmia nuorten ohjaukseen*. Joensuun yliopisto: Joensuun yliopistopaino, 9–31.

Vehviläinen, J. & Koramo, M. 2013. Ammatillisen koulutuksen läpäisyn tehostamisohjelma 2011–2012. Seurantatutkimuksen raportti. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2013:5. Helsinki: Opetushallitus. [http://www.oph.fi/download/149332\\_Ammatillisen\\_koulutuksen\\_lapaisyn\\_tehostamisohjelma\\_vuosina\\_2011-2012](http://www.oph.fi/download/149332_Ammatillisen_koulutuksen_lapaisyn_tehostamisohjelma_vuosina_2011-2012). PDF. (Luettu 21.11.2013.)

# IV

## Koulutuspolitiikan tasa-arvon tulkinnot



## 8. Inklusiivinen koulutuspolitiikka erityispedagogisin silmin

Tämä luku selvittää erityiskasvatukseen liittyvien inklusiivisten arvojen näkyvyyttä koulutuspolitiikassa. Kirjoituksessa selvitetään sitä, miten inklusioon liittyvät arvot – tasa-arvo ja erilaisuuden hyväksyminen – toteutuvat koulutuspoliittisissa dokumenteissa. Dokumenttiaineisto muodostuu vuosina 1999–2004 ja 2011–2016 tehdyistä Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmista. Tutkimuksen tulokset osoittavat arvojen koventuneen. Mahdollisuuksien tasa-arvoon liittyvät elementit edustavat sen sijaan pysyvyyttä.

### Johdanto

Nykyiseen koulutuspolitiikkaamme on kirjattu koulutuksen kehittäminen inklusiiviseksi – tasa-arvoiseksi ja osallistavaksi (ks. L 628/1998). Inklusiivinen koulutusjärjestelmä pyrkii aktiivisesti tunnistamaan ja poistamaan yhteisössä ilmenevää sosiaalista syrjintää. Syrjinnän taustalla vaikuttavat asenteet, jotka kohdistuvat esimerkiksi yksilöiden kykyihin, etniseen alkuperään, sosiaaliseen

asemaan, uskontoon tai sukupuoleen. Inkluisio on reformi, joka edistää ja hyväksyy erilaisuuden luonnollisena ja kaikkiin oppijoihin liittyvänä piirteenä, ei vain johonkin rajattuun oppijaryhmään liittyvänä ominaisuutena. (UNESCO 2001.) Inklusion määrittelyminen ei ole yksiselitteistä. Kapeasti ajateltuna inkluisio voi tarkoittaa koulutuksellista toimintatapaa, jossa tukea tarvitsevat oppilaat saavat tarvitsemansa avun yleisopetuksen piirissä, omalla asuinalueellaan, ja osallistuvat lähialueen lasten kanssa samoihin opetusryhmiin (Ainscow & Miles 2009, 1; Väyrynen 2001). Yhä laajenevaa kansainvälistä kannatusta on kuitenkin selvästi laajempi näkemys inklusiosta. Siinä koulutus nähdään yhtenä ihmisen perusoikeutena, joka luo perustan oikeudenmukaiselle yhteiskunnalle ja oikeutena osallisuuteen yhteiskunnan jäsenenä ja askeleena hyvään elämään (Ainscow & Miles 2009, 1; Kinsella & Senior 2008, 651). UNESCO:n (2001, 15) mukaan laajasti tarkasteltuna inklusiivinen koulutusreformi tukee ja toivottaa tervetulleeksi kaikkien oppijoiden erilaisuuden.

Suomalainen erityiskasvatukseen liittyvä koulutuspoliittinen julkilausuttu arvopohja nojaa joukkoon maailmanlaajuisesti hyväksytyjä kansainvälisiä sopimuksia, jotka korostavat kaikkien oppijoiden tasa-arvoa, osallisuutta ja yhteisten palvelujen oikeutta (YK 1993, 2006; UNESCO 1994, 2000). Inklusiivinen ideologia luo siis pohjan myös suomalaiselle perusopetusjärjestelmälle (Halinen, Koivula, Kyrö, Sarlin & Volmari 2008, 20). Perusopetuslakia (628/1998) on muokattu inklusiivisten arvojen suuntaisesti. Laissa todetaan, että opetuksen tulee edistää sivistystä ja tasa-arvoa yhteiskunnassa sekä oppilaiden edellytyksiä osallistua koulutukseen ja muutoin kehittää itseään koulutuksen aikana. Perusopetuslain 2 §:n mukaan opetuksen tavoitteena on lisäksi turvata riittävä yhdenvertaisuus koulutuksessa koko maan alueella (L 628/1998, 2 §).

Valtio ohjaa kuntien peruspalveluiden toteuttamista resurssien, normien ja informaation avulla sekä määrittelee koulutuspoliittiset linjaukset ja keskeiset konkretisoinnit (Valtiontalouden tarkastusvirasto 2009, 9). Perusopetuksen näkökulmasta valtiollinen ohjaus on tuottanut rakenteellisia muutoksia, joiden tarkoitus on muuttaa

kuntatasolla perusopetuksen rakenteita ja toiminnan sisältöä. Lainsäädännössä on siirrytty oppilaitosten ohjauksesta koulutusmuotokohtaiseen ohjaukseen. Säädösten, jotka ovat edelleenkin keskeisin ohjausmuoto, määrä on vähentynyt, kun samanaikaisesti rahoituksen ohjausvaikutukset ovat supistuneet. Informaatio-ohjaus on sen sijaan lisääntynyt. (Perusopetuksen ohjaus- ja rahoitusjärjestelmä 2009, 8–9.) Viimeisin merkittävä muutos lainsäädännössä tehtiin vuonna 2010 (L 642/2010), jolloin perusopetuslakiin kirjattiin oppilaan tuen toteuttamista koskevia muutoksia ja käyttöön otettiin ns. oppilaan tuen kolmiportainen malli, jossa edetään yleisestä kaikille oppilaille tarjottavasta tuesta tehostettuun ja, mikäli tämä ei riitä, erityiseen tukeen. Tehostetun tuen tehtävänä on mahdollistaa yksilöllisen kirjalliseen arviointiin perustuvan suunnitelmallisen tuen järjestäminen, joka ei edellytä hallinnollista erityisopetuspäätöstä. Samoihin aikoihin on osin luovuttu korotetusta valtionavusta erityisopetukseen liittyen, sillä ainoastaan pidennetyt oppivelvollisuuden oppilaiden opetukseen kunta saa korotettua valtion apua (L 1705/2009, 14 §; OKM 2013, 19). Tämä muutos ajoittuu tilanteeseen, jolloin erityisopetukseen siirrettyjen oppilaiden määrä oli lisääntynyt perusopetuksessa merkittävästi. Lisäksi osa-aikaista erityisopetusta saavien oppilaiden määrä oli myös lisääntynyt<sup>25</sup>. (Suomen virallinen tilasto 2013c; Suomen virallinen tilasto 2013d.)

Perusopetuksen normiohjaus, lainsäädäntö ja opetussuunnitelman perusteet, syntyvät osana poliittisen koneiston toimintaa ja noudattavat kansallisia sekä edellä mainittuja kansainvälisiä sopimuksia. Ne saavat tulkintansa ja välittyvät yhteiskunnan eri tasoilla, kuten lainsäädännössä, poliittisissa ja instituutioiden sosiaalisissa rakenteissa sekä instituutioiden vakiintuneissa käytänteissä. Lisäksi linjaukset ovat tunnistettavissa käytännön koulutyössä niin opettajanhuoneissa kuin vanhempien, ammattiyhdistyksen ja median toiminnassa. Koulutuspolitiikka syntyy hierarkkisessa prosessissa, jossa yhteiskunnassa vahvassa asemassa olevat ryhmittymät

<sup>25</sup> Erityistä tukea saaneiden perusopetuksen oppilaiden prosenttiosuudet 2001 5,2 %; 2009 8,5 % (SVT 2013c) ja osa-aikaista erityisopetusta saaneiden oppilaiden prosenttiosuudet 2001 20,1 %; 2009 23,3 % (SVT 2013d)

käyttävät niille kertynyttä valtaa. (Segeren & Kutsyuruba 2012, 31.) Fulcher (1999, 11) näkee politiikan tuotteena, jota edustavat kirjoitetut lait ja ohjeet tai julki tuodut käytänteet, kuten pedagoginen toiminta. Poliittisten linjausten takana on usein haasteellisia piilotettuja tai tutkimattomia mekanismeja ja asenteita (Armstrong 2003a, 256; 2003b, 8). Koulutuspolitiikka ei ole luonteeltaan koskaan neutraalia ja arvovapaata (Thomas & Loxley 2007, 94), ja sen muotoutumisen taustalla vaikuttavat vaihtelevat poliittiset voima-suhteet ja vallassa olevien puolueiden arvot. Tästä johtuen kehitysprosessia voidaan kuvata luonteeltaan hajanaiseksi, eikä aina puhtaasti tietoon perustuvaksi ja rationaaliseksi. (Cummings, Dyson & Todd 2001, 17.) Kansainvälisessä tutkimuksessa on todettu, että varsinkin inklusioon ja tasa-arvon edistämiseen liittyvä koulutuspolitiikka on kärsinyt puoluepolitiikkaan liittyvistä poliittisista tuulista ja vallassa olevien ryhmien vaihtelevista painotuksista (Segeren & Kutsyuruba 2012, 17). Mira Kalalahden ja Janne Varjon (2012, 50) mukaan myös suomalaisten poliittisten puolueiden omaksumiin tasa-arvon ihanteisiin vaikuttavat erilaiset ideologiat, jotka heijastuvat eduskunnan oikeisto–vasemmisto-akselilla. Toisin Irmeli Halisen ja kumppaneiden (2008) sekä Markku Jahnukaisen (2011) mukaan maamme perusopetuksen kehittämistyössä on nähtävissä konsensusta sekä koulutuksen tavoitteisiin että suunta-viivoihin liittyen (Halinen ym. 2008, 31; Jahnukainen 2011, 492).

Normiohjauksen ja inklusioon toimeenpanon välillä on niitä erottava, vaikeasti selitettävä kuilu (Florian 1998, 14), ja joissakin tapauksissa kirjattu koulutuspolitiikka ei juuri vaikuta koulun arjessa tehtäviin ratkaisuihin (Chan 2007, 131–145; Kivirauma, Klemelä & Rinne 2006, 119). Kirjatun lainsäädännön täytäntöönpano ei ole helppoa, eikä ole itsestään selvää, että normeihin kirjatut arvot ja tavoitteet toteutuisivat sellaisinaan koulun arjessa. Jotta käytänteet koulumaailmassa voivat muuttua esteistä huolimatta, on muutoksen suunnan oltava nähtävissä selkeinä kirjauksina toimintaa ohjaavissa tärkeissä poliittisissa dokumenteissa. (Ainscow & Miles 2009, 5.)

Sosiaaliset, poliittiset ja taloudelliset muutokset vaikuttavat maailmanlaajuisesti. Nämä muutokset heijastuvat osaltaan myös



suomalaiseen koulutuspolitiikkaan ja siihen, millaisia haasteita inklusion toteuttamiseen liittyy. (Halinen ym. 2008, 21.) Inklusiota ja inklusiivista koulutusjärjestelmää ei tulkita kapeasti vain vammaisia tai erityistä tukea tarvitsevia oppilaita koskevaksi ilmiöksi, vaan se liittyy tiettyihin periaatteisiin, arvoihin ja käytänteisiin, jotka koskevat laajasti koko koulutusjärjestelmää. Jatkuvana prosessina nähtävä inklusio edellyttää koulutusjärjestelmän toteutuksen perustana olevan tilanteen uudelleen arviointia. (Armstrong 2003b, 2–3.) Alati muuttuvan, mahdollisesti inklusiivisen, perusopetuksen ja sen ohjausjärjestelmän on siis reagoitava myös globaalisti tapahtuviin muutoksiin. Vaikka koulun arkipäivässä toteutuvat käytänteet lopulta mittaavat koulun inklusiivisuutta, ei inklusiivisen koulutuksen kehittämisen kohteena voi olla vain ruohonjuuritasolla tapahtuva käytännön muokkaaminen. Koulun arjessa toteutettavat toimintamallit ovat Boothin, Nesin ja Strömstadin (2003, 117) mukaan vahvasti sidoksissa koulutuspolitiikkaan.

Voimassa oleva lainsäädäntö ja koulutuspolitiikka, joustava rahoitusjärjestelmä ja resursointi ovat Dianne Fergusonin (2008, 113) mukaan välineitä vähentää segregatiota. Perinteisesti erityispedagogiikassa segregatio on käytännössä ilmennyt vammaisten henkilöiden erillissijoituksina. Tähän syrjinnän muotoon on liitetty eri aikoina erilaisia merkityksiä. B.M. Caldwell (1973) on kuvannut 1900-luvun alkupuoliskoa termein ”forget and hide” (”unohda ja piilota”, suom. kirjoittajat), josta pysyvät ja kokoaikaiset laitossijoitukset ovat esimerkki. Yhteiskunnassa on edelleenkin tärkeää tunnistaa ja haastaa näiden segregatian taustalla olevien ja osallisuuden esteitä luovien käytänteiden takana olevia historiallisesti muovautuneita ajattelumalleja. (Ainscow & Miles 2009, 6–7; Ferguson 2008, 113).

Koulutusjärjestelmän kehitystä tutkittaessa koulutuspolitiikan ja sen tuottamien asiakirjojen tarkastelu on avainasemassa. Valta-kunnallista ohjausta tulkitsemalla kunnat ja niissä toimivat koulut saavat raamit toiminnalleen. Mel Ainscow ja Susie Miles (2009) tarkastelevat inklusiivista koulutuksen kehitystä koulutuspolitiikan, rakenteiden ja systeemin käsitteellistämisen sekä praktisten käytänteiden näkökulmista.

Tutkimuksemme kohdistuu koulutuspoliittisiin dokumentteihin, joiden sisältämien arvojen tulisi heijastua perusopetukseen. Kuvaamme kirjoituksessamme alkuun inklusiivista koulutuspolitiikkaa ja inklusioon liitettyjä arvoja. Arvoista keskitymme etenkin tasa-arvoon ja erilaisuuden hyväksymiseen sekä arvostamiseen. Tämän jälkeen tarkastelemme, millaisena inklusiivinen arvopohja näyttäytyy perusopetukseen ja esiopetukseen liittyen Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmissa (Koulutus ja tutkimus vuosina 1999–2004; Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016).

## **Inklusiivisen koulutuspolitiikan kehitys ja kehittäminen erityiskasvatuksen näkökulmasta**

Tarkastelussa olevan inklusiivisen koulutusjärjestelmän kehitystyö alkoi erilliskoulujärjestelmää purkamalla 1980-luvulla Euroopassa ja Yhdysvalloissa. Tuolloin inklusiota tarkasteltiin ja tavoitteet asetettiin puhtaasti erityistä tukea tarvitsevien lasten näkökulmasta. Pyrkimyksenä oli mahdollistaa heidän osallistumisensa koulutukseen yleisopetuksessa. Kehitystyö kohdistui pääosin koulutusjärjestelmän rakenteisiin. Keskustelun keskiössä oli kysymys tukea tarvitsevien oppilaiden koulutuksen toteutuspaikasta. Maailmanlaajuisesti ratifioitu Salamancan julistus (UNESCO 1994) sitoutti 90-luvulla länsimaita yhä vahvemmin kehittämään koulutusjärjestelmiään niin, että koulut aiempaa paremmin pystyisivät ottamaan erityistä tukea tarvitsevat oppilaat mukaan peruskoulutukseen. (Ferguson 2008, 109.) Koulutuspolitiikan kehitystrendi kohti inklusiivista koulutusjärjestelmää siis vahvistui, eikä kyseessä ollut yksittäisen eturyhmän esiin nostama teema, vaan laajan hyväksynnän saaneesta tasa-arvon ja osallisuuden arvoihin pohjautuvasta muutoksesta. Suomessa koulutuspolitiikan kehittäjänä ovat toimineet lähinnä poliitikot ja ammattilaiset, kun muualla esimerkiksi vanhempien rooli kehitystyössä on ollut huomattavasti vahvempi (Jahnukainen 2011, 492).

Inklusiivinen koulutusjärjestelmä kehittyi edelleen jatkuvana prosessina ympäröivän yhteisön kanssa. Ainscowin ja Milesin

(2009) mukaan selkeää inklusiivisen koulutusjärjestelmän määrittelyä tai reseptiä on mahdotonta antaa. Tämä johtuu inklusiivisen prosessin vuorovaikutuksellisesta luonteesta. Len Bartonin ja Felicity Armstrongin (2007) mukaan kyseessä on erilaisissa yhteiskunnissa ilmiänsuhtaan monimuotoinen, erilaisista historiallisista ja sosiaalisista prosesseista ja ehdoista ponnistava kansainvälinen liike (Barton & Armstrong 2007, 2; Booth, Nes & Strömstad 2003, 1). Joitakin yhteneviä tekijöitä inklusiosta voidaan kuitenkin löytää. Ensinnäkin olosuhteiden muuttuessa inklusiivinen koulutus muuttuu. Muutos koskee sekä koulutuspolitiikkaa että toteutettavia käytänteitä. Kyseessä on jatkuva prosessi, jossa erilaisuudesta johtuvia osallisuuden esteitä tunnistetaan ja puretaan. Erityistä huomiota kiinnitetään niihin oppijaryhmiin, jotka ovat vaarassa syrjäytyä tai alisuoriutua. (Ainscow & Miles 2009, 3–4.)

Erityisopetukseen liittyviä kysymyksiä ei voida ratkaista muusta koulutuksesta irrallaan, sillä muutos koskettaa koko koulutusstrategiaa ja sosiaali- ja talouspolitiikkaa (UNESCO 1994, iii–iv). Anastasia Vlachou (2004) epäilee UNESCO:n edellä mainitun ideologian toteutumista, sillä hänen mukaansa inklusiivinen koulutuspolitiikka on usein irrallaan muusta koulutuspolitiikasta (”disconnected from the broader educational policy”, suom. kirjoittajat). Inklusiivista koulutuspolitiikkaa pidetäänkin helposti ylimääräisenä lisäkkeenä, joka tulee sijoittaa olemassa olevan koulutuksen rakenteisiin ja lainsäädäntöön. (Vlachou 2004, 5–8.) Julie Allan (2010) näkee Vlachoun lailla inklusiivisen koulutuspolitiikan kehittämisessä pulmia. Hänen mielestään Skandinaviassa lainsäädännön kehittämisen ongelma johtuu inklusio-käsitteen hatarasta määrittelystä. Ydinkäsitteen epäselvyydestä johtuen sillä on lainsäädännössämme diffuusi asema, jonka seurauksena inklusio edelleen liitetään osaksi erityisopetusta ja olemassa olevaa rakennetta, ei yleistä koulutuspolitiikkaa. (Allan 2010, 203.)

Inklusiivisen koulutuspolitiikan ja arvojen toteutumista on tutkittu lähinnä suhteessa koulujen toimintaan (mm. Bach 2000). Aiempien tutkimusten painopisteet ovat yleisesti liittyneet koulureformin käytännön toteutukseen. Saadut tulokset osoittavat, että erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuus ei vaikuta

negatiivisesti oppilaiden saavutuksiin, asenteisiin tai käytökseen. Sen sijaan se voi lisätä oppilaiden kykyä ymmärtää erilaisuutta. (Dyson, Farrell, Polat & Hutcheson 2004, 26–28.) Näyttääkin siltä, että inklusiivisen koulutuspolitiikan ja arvojen tarkastelusta ei juuri tutkimusta löydy (Ainscow & Miles 2009, 2; Bach 2000), ja tätä aukkoa tutkimuksemme pyrimme osaltamme täyttämään.

## **Tasa-arvo ja erilaisuuden hyväksyminen sekä arvostaminen**

Inklusio voidaan nähdä sille tyyppillisten arvojen toimeenpanona tiettyssä ympäristössä (Booth, Nes & Strömstad 2003, 1). Sitä tukevat arvot tulevat näkyviksi ja konkretisoituvat voimavaroissa, koulutuksen käytänteissä, järjestelmässä ja rakenteissa (Ainscow, Booth & Dyson 2006, 27). Inklusion taustalla on joukko tärkeitä pidettyjä arvoja. Arvioitaessa koulutusjärjestelmän ja yhteiskunnan kehittämistyötä voidaan saavutettuja tuloksia peilata niihin (Booth 2011, 308). Kotimaisista tutkijoista Jarkko Hautamäki, Ulla Lahtinen, Sakari Moberg ja Kari Tuunainen (2003, 185) mainitsevat inklusiota kuvaavina arvoina tasa-arvon, osallisuuden, yhteisöllisyyden, oikeudenmukaisuuden, myötätunnon, monimuotoisuuden kunnioittamisen, demokratian ja pitkäjänteisyyden. Tony Booth (2011, 307–313) tuo esiin lisäksi väkivallattomuuden, luottamuksen, rehellisyyden, rohkeuden, ilon, rakkauden, toivon ja kauneuden. Kokonaisuutena mainitut arvot kuvaavat laajempia koulutukseen ja yhteiskuntaan liittyviä pyrkimyksiä ja toimintoja. Inklusiivisen koulutusjärjestelmän kannalta keskeisinä käsitteinä Booth pitää tasa-arvoa, erilaisuuden arvostamista, osallisuutta, yhteisöllisyyttä ja pysyvyyttä (Booth 2011, 307–313). Olemme valinneet tutkimuksemme keskeisiksi arvoiksi tasa-arvon ja erilaisuuden hyväksymisen sekä arvostamisen, joista tarkemmin seuraavaksi.

Suomessa tasa-arvodiskurssissa on traditionaalisesti ollut kyse sukupuolten tasa-arvosta, joka on sinällään Anne Laihon (2013, 31) mukaan koulutuksessa moniulotteinen, -tasoinen ja kontekstidonnainen kysymys. Tasa-arvo käsitetäänkin Kevät Nousiaisen

(2012, 32) näkemyksen mukaan oikeudellisesti käsityryppääksi. Siihen kuuluvat hänen mukaansa vähintäänkin yhdenmukaisuus ja yhdenvertaisen kohtelun periaate, syrjinnän kieltäminen ja tasa-arvon edistäminen. Artikkelissaan Kalalahti ja Varjo (2012, 41) jakavat koulutuksen tasa-arvon neljään toisiaan seuraavaan kerrostumaan. Konservatiivisen tasa-arvonäkemyksen keskiössä on muodollinen yhtäläinen pääsy koulutukseen. Liberaali tasa-arvon käsitys painottaa ulkoiset edellytykset tai esteet huomioivaa todellista oikeudenmukaista mahdollisuuksien tasa-arvon toteutumista koulutukseen osallistumisessa. Radikaali tasa-arvon näkemys korostaa koulun mahdollisuutta tukea yksilöä niin, että hänen on lähtökohdistaan riippumatta mahdollista saavuttaa elämässään arvokkaana pidettyjä asioita. Koulutuksen uusliberalistinen tasa-arvonäkemyks taas korostaa yksilön koulutuksellisia oikeuksia ja siihen liittyen mahdollisuuksien tasa-arvoa. (Kalalahti & Varjo 2012, 41.)

Opetusministeriön Erityisopetuksen strategian (2007, 20) mukaan koulutuksellisen tasa-arvon lisääminen on inklusiivisen koulutusjärjestelmän kehittämisen tavoite, tosin se, mitä tällä tarkoitetaan, jää erityispedagogisesti tarkemmin määrittelemättä. Ainscow, Booth ja Alan Dyson (2006, 23, 147) ja kotimaisista tutkijoista Hautamäki, Lahtinen, Moberg ja Tuunainen (2003, 185) nostavat tasa-arvon keskeiseksi inklusiota kuvaavaksi arvoksi.

Ritva Jakku-Sihvosen mukaan koulutukseen liittyvällä mahdollisuuksien tasa-arvolla tarkoitetaan perusopetuksen palveluiden yhtäläistä saatavuutta kaikille kansalaisille. Yksilön henkilökohtaiset ominaisuudet, kuten sukupuoli, tai ulkoiset tekijät, kuten asuinpaikka, vanhempien sosiaalinen asema tai varallisuus, eivät näin ollen voi olla määrääviä tekijöitä tarkasteltaessa mahdollisuutta suorittaa peruskoulun oppimäärä. (Jakku-Sihvonen 2009, 27; ks. myös Booth ym. 2003, 1–2.) Kalalahden ja Varjon (2012) mukaan koulutuksen ohjausjärjestelmässä ja peruskoulussa tapahtuneet muutokset heijastuvat siihen, miten mahdollisuuksien tasa-arvoa, oikeudenmukaisuutta tai yksittäisen oppilaan oikeuksia määritellään. Inklusiiviseen ajatteluun läheisesti liittyvä lähikouluperiaate, eli jokaisen lapsen oikeus käydä koulua ja saada tarvitsemansa tuki kotinsa läheisyydessä olevassa koulussa, on esimerkki suomalaisen

koulujärjestelmän rakenteisiin institutionalisoituneesta mahdollisuuksien tasa-arvosta. (Kalalahti & Varjo 2012, 50.)

Pelkkä mahdollisuuksien tasa-arvo ei ole riittävää. Tasa-arvon olemassaolon tulee myös mahdollistaa koulutuksen ydintavoitteiden, oppilaiden korkeatasoisen suoriutumisen, osaamiserojen pienentämisen ja koulutusjärjestelmän luottamuksen lisääntyminen ja toteutuminen. Tämän poliittisen näkemyksen perususkomuksia on, että tasa-arvo ja inklusiivisuus itsessään ovat avaimia erinomaiseen laatuun (Segeren & Kutsyuruba 2012, 24–25). Koulun ja kunnan toiminnan tasolla tasa-arvon toteutumista voidaan arvioida tarkastelemalla niitä perusteita, joilla oppilaiden ryhmittely eri kouluihin tai luokkiin toteutetaan (Booth 2011, 308–309). Tämän lisäksi ihmisiä tulee kohdella samanarvoisina, ja tämän periaatteen tulisi vaikuttaa siihen, miten lapset ryhmitellään koulujen välillä ja luokissa niin, että hierarkioita vältetään (Booth 2011, 310). Boothin näkemys ei tue rajatuille oppilasryhmille, kuten liikuntavammaisat, musiikillisesti lahjakkaat tai maksulliset koulut, suunnattuja erikoiskouluja tai -luokkia.

Tasa-arvoa koulutuksen kontekstissa edistävä politiikka kohtaa myös esteitä, eikä ole edennyt vielä käytäntöön (Kivirauma, Klemelä & Rinne 2006, 119). Laajemmin inklusiivisen yhteiskunnan kehitystä ajatellen inklusion etenemistä jarruttavana tekijänä voi olla eri toimijoiden välisen vastuunjaon epäselvyys. Tällöin esimerkiksi inklusion edistäjinä toimivien useiden ministeriöiden heikko yhteistyö hidastaa tavoitteiden saavuttamista. (Allan 2010, 202.) Koulujen tasolla inklusion hitaan toimeenpanon taustalla voi Rosina Agyepong (2010, 75–85) mukaan olla se, että koulujärjestelmä ei ole löytänyt systeemistä tapaa valvoa sen etenemistä. Koulutuspolitiikan kehittämistyön taustalla voi lisäksi olla etenemistä rajoittavia sisäisiä jännitteitä. Avainarvoina pidetyt tasa-arvo, tehokkuus, valinnan mahdollisuudet ja laatu ovat Robert Stoutin ja kumppaneiden mukaan keskenään kilpailevia arvoja (Stout, Tallero & Scribner 1994), josta seuraa jännitteitä käytännössä inklusiivisen ideologian toteutumiseen.

Johanna Kantola, Nousiainen ja Milja Saari (2012) pohtivat tasa-arvon käsitettä ja tuovat esiin syrjimättömyyden. Heidän mukaansa

tasa-arvo käsitetään yhä enemmän syrjimättömyytenä ja yhtenä keskeisenä ihmisoikeutena, joka kuuluu kaikille muun muassa sukupuoleen, ikään tai vammaisuuteen katsomatta. (Kantola, Nousiainen & Saari 2012, 10–12.) Voimassa oleva yhdenvertaisuuslaki (L 21/2004) artikuloi selkeästi tasa-arvon ja syrjimättömyyden toteutumista. Se pyrkii edistämään ja turvaamaan kansalaisten tasa-arvon suomalaisessa yhteiskunnassa. Henkilön ikä, etninen tai kansallinen alkuperä, kieli, uskonto, uskomukset, mielipiteet, terveys, vamma tai sukupuoli suuntautuminen eivät oikeuta eriarvoista kohtelua. Kyseisen lain tulee toteutua niin koulutusta koskevassa lainsäädännössä, ohjauksessa kuin koulun käytänteissäkin. Yhdenvertaisuusperiaate käsittää syrjimättömyyden periaatteen (Nousiainen 2012, 34).

Erilaisuuden hyväksyminen ja arvostaminen tuo tasa-arvon rinnalle uuden näkökulman, joka on vahvasti juurtunut erityispedagogiseen tutkimukseen ja käytäntöihin. Erilaisuus koskettaa jokaista yksilöä, eikä erilaisuus rajoitu vain ulkoisiin normaaliuden piirteisiin. Inklusiion näkökulmasta yksilöiden ja ryhmien kuuluu olla erilaisia. Oleellista on, että erilaisuudesta huolimatta yksilöt nähdään ryhmän jäseninä samanarvoisina. (Booth 2011, 308–309.) Pelkästään yksilön ominaispiirteisiin ja vajavuuksiin sekä niiden tuomien haasteiden voittamiseen keskittyvä medikalistinen malli diagnooseineen on inklusiion tulkinnan näkökulmasta kapea-alainen ja korostaa erilaisuutta sekä poikkeavuutta (UNESCO 2001, 21; Ouane 2008). Ainscown ja Milesin (2009) mukaan inklusiio täytyy nähdä jatkuvana pyrkimyksenä etsiä parempia tapoja vastata moninaisuuteen ja oppia siitä. Erilaisuus nähdään koulutuksessa positiivisena stimuluksena, joka edistää oppimista (UNESCO 2001, 16; Ainscow & Miles 2009, 3). Erilaisuuden kohtaaminen edellyttää yhteisöltä ja sen jäseniltä kykyä tunnistaa itsessään olevaa toiseutta (Booth 2011, 308–309). Salamancan julkilausuman (UNESCO 1994, iii) mukaan inklusiivisen koulutuksen ydinajatus on auttaa kouluja palvelemaan kaikkia lapsia ("enabling schools to serve all children", suom. kirjoittajat). Koulutusjärjestelmän kehittämisen näkökulmasta tämä tarkoittaa yksilöiden erilaisuutta arvostavien, tuen tarpeet tunnistavien ja niihin positiivisella tavalla reagoivien koulujen kehittämistä.

Käsitteet marginalisaatio ja syrjäytyminen liittyvät keskeisesti inklusiiviseen ajatteluun, sillä ne kertovat nimenomaan inklusiivisten arvojen toteutumattomuudesta. Syrjäytymisen ehkäisy on yksi keskeinen ja ajankohtainen elementti yhteiskunnassa. Inklusio koskettaa erityisesti niitä oppijaryhmiä, joita uhkaa riski marginalisoitumiseen, alisuoriutumiseen tai ulkopuolelle jäämiseen (UNESCO 2001, 15; Booth 2011). Tällä viitataan inklusioon liittyvään moraaliseen vastuuseen turvata suurimmassa syrjäytymisriskissä olevien oppilasryhmien huolellinen seuranta ja tarvittavien toimenpiteiden käynnistäminen, jotta heidän läsnäolonsa, osallisuutensa ja saavutuksensa voidaan turvata koulutusjärjestelmässä (Ainscow 2005; Ainscow & Miles 2009, 3).

Inklusion todellinen merkitys on sen myötä tapahtuvassa transformaatioissa eli yhteisön ajattelutavan muutoksessa. Aiempi segregatioon (vrt. syrjäntäkielto) perustuva ja sen mahdollistava ajattelutapa hylätään. Prosessin seurauksena luodaan yhteisöllisesti uusi kaikkien oppilaiden tasa-arvoon ja syrjimättömyyteen perustuva lähtökohta koulutuksen kehittämiseksi. (Ainscow & Miles 2009, 2–6; Ballard 1999, 168–169; Booth ym. 2003, 2.)

Boothin (2011, 307) mukaan yksilön kokemus inklusio (mukaan kuuluminen) ja eksklusio (pois sulkeminen) ovat aina sosiaalisesti luotuja. Inklusiiviseen kasvatukseen ja koulutukseen liittyy mielikuva yhteisöstä, joka odotuksillaan luo erilaisuutta. Ajatusmallin mukaisesti kaikkia ihmisiä pidetään luonnollisesti keskenään erilaisina ja kykenevinä oppimaan. Jokaisella yhteisön jäsenellä on lähtökohtaisesti oikeus osallisuuteen ja yksilölliseen rooliin omassa yhteisössään. Koulutuksella katsotaan olevan voimaa muuttaa yhteisöjä ja yhteiskuntaa yhä inklusiivisemmiksi eli erilaisuutta hyväksyväksi, arvostavaksi ja kaikkien sen jäsenten osallisuutta tukevaksi. (Armstrong 2003b, 8; Booth ym. 2003, 2; Holopainen, Ikonen, Miettinen, Ojala & Virtanen 2002, 235.)

Tasa-arvon, erilaisuuden hyväksymisen ja arvostamisen sekä syrjäytymättömyyden kokemusten myötä kaikilla yhteisön jäsenillä on tasavertainen persoonallinen ääni, joka tulee kuulluksi. Jotta tavoitteeseen päästään, arvojen merkityksen esiin tuomisen tulee näkyä koulutuspoliittisissa asiakirjoissa. Seuraavaksi



tarkastelemme inklusiiviseen koulutukseen keskeisesti liittyviä arvoja, tasa-arvoa ja erilaisuuden hyväksymistä sekä arvostamista.

## Tutkimuksen kysymykset ja kontekstointi

Teoria toi aineksia tutkimuskysymyksillemme, jotka liittyvät tasa-arvoon ja erilaisuuden hyväksymiseen sekä arvostamiseen. Kysymme mitä tasa-arvosta (mahdollisuudet, toimeenpano ja syrjimättömyys) sanottiin ja miten usein? Mihin käsitteisiin tasa-arvo liittyi aineistossa? Mitä dokumentit kertovat erilaisuuden hyväksymisestä ja arvostamisesta? Millaisia arvoja poissulkevia tai ristiriitaisia argumentteja tekstissä on? Millaisia muutoksia arvoihin liittyen aineistojen välillä on havaittavissa? Koska tarkoituksemme on selvittää edellä mainittuja kysymyksiä koulutuspolitiikan näkökulmasta, poliittinen konteksti on keskeinen. Tarkastelemme sitä hienman seuraavaksi.

Keskeisiä poliittisia toimijoita yhteiskunnassamme ovat eduskunta, hallitus ja koulutuspolitiikkaan liittyen myös sivistyspoliittinen ministeriryhmä ja opetus- ja kulttuuriministeriö, jotka ovat avainasemassa koulutuksellisten mahdollisuuksien rakentajana. Koulutuspolitiikan ja -lainsäädännön periaatteista päättää eduskunta, joka edustaa vallan jaossa ylintä valtaa. Eduskunnalla on lainsäädäntövalta, ja se päättää myös maassamme toteutettavan koulutuspolitiikan peruslinjauksista opetus- ja kulttuuriministeriössä tehdyn valmistelutyön pohjalta. Valtioneuvoston ja opetus- ja kulttuuriministeriön vastuulla on eduskunnan edustajana koulutuspolitiikan suunnittelu ja toimeenpano. Opetus- ja kulttuuriministeriön (OKM) tehtävänä on valmistella hallitukselle koulutusta koskeva lainsäädäntö. Se vastaa osaltaan koulutuksen resurssien esittämisestä valtion talousarvioon. Ylipäätään ministeriöt voivat toimialallaan antaa myös muun muassa ministeriön asetuksia, ohjeita ja muita määräyksiä. OKM ohjaa koulutuspolitiikkaa muun muassa valmistelemalla valtioneuvoston yleisistunnossa käsiteltävät opetus- ja koulutuspolitiikkaa koskevat asiat ja tekemällä koulutuspolitiikkaa koskevia muita päätöksiä. Sen lisäksi, että eduskunta hyväksyy lait,

eduskunnalla ja erityisesti kansanedustajien ja virkamiesten muodostaman sivistysvaliokunnan kannanotoilla on vaikutusta koulutuspoliittisiin linjauksiin. Eduskunta on keskeinen elin poliittisessa päätöksenteossa, ja näin ollen se on (myös) keskeinen konteksti koulutuspoliittiselle diskurssille ja tehdyille arvovalinnoille.

Tutkimusaineisto kohdentuu Paavo Lipposen II hallituksen aikaan ja Jyrki Kataisen hallituksen aikaan (ks. liite 1). Taulukossa 1 on kuvattuna eduskunnan valtasuhteet näinä vuosina 1999 ja 2011.

**Taulukko 1.** Eduskunnan puoluepoliittiset valtasuhteet vuosina 1999 ja 2011

	SDP	Kok.	RKP	Kesk.	Vas.	PS	KD	Vihr.	Muut
1999	51	46	11	48	20	1	10	11	2
2011	42	44	9	35	14	39	6	10	1

Perinteisten vasemmistopuolueiden (SDP, Vas.) kansanedustajien määrä on vähentynyt 71:stä 56:een. Kansallisen Kokoomuksen paikat ovat vähentyneet kahdella, Suomen Keskustan 13:lla, Suomen Kristillisdemokraattien neljällä ja Vihreän liiton yhdellä. Sen sijaan Perussuomalaisten edustajien määrässä on tapahtunut iso lisäys, yhdestä 39:ään. Suurimmat muutokset ovatkin niin sanottujen perinteisten vasemmistopuolueiden ja Suomen Keskustan painoarvon lasku ja Perussuomalaisten vahva nousu.

Koulutuspolitiikkaa ajatellen sivistyspoliittinen ministerityöryhmä on merkittävä toimija, sillä se valmistelee ajankohtaisia koulutus- ja tutkimuspolitiikkaa koskevia asioita sekä muita opetus- ja kulttuuriministeriön toimialaa koskevia asioita. Lipposen hallituksen aikana sivistyspoliittisessa ministerityöryhmässä olivat mukana opetusministeri Maija Rask (SDP), puheenjohtaja, ministeri Suvi-Anne Siimes (Vas.), puolustusministeri Jan-Erik Enestam (RKP) ja kulttuuriministeri Kaarina Dromberg (Kok.). Taloudellinen lama oli edelleen lähellä ja muistissa. Kataisen hallituksen aikana sivistyspoliittiseen ministerityöryhmään kuuluivat opetusministeri Krista Kiuru (SDP), puheenjohtaja, työministeri Lauri Ihalainen (SDP), hallinto- ja kuntaministeri Henna Virkkunen (Kok.),

sosiaali- ja terveysministeri Paula Risikko (Kok.), ympäristöministeri Ville Niinistö (Vihr.), puolustusministeri Carl Haglund (RKP), kulttuuri- ja urheiluministeri Paavo Arhinmäki (Vas.) ja sisäministeri Päivi Räsänen (KD). Kataisen hallituksen aikana monet yhteiskunnalliset rakenteet muuttuivat ja muuttivat muotoaan. Tuolloin käynnistyi etenkin sosiaali- ja terveystalouden uudistaminen, perusopetuksen reformi ja kuntarakenteiden uudistaminen. Sen lisäksi, että eduskunta hyväksyy lait, eduskunnalla ja erityisesti sivistysvaliokunnan kannanotoilla on keskeinen asema koulutuspoliittisessa diskurssissa ja arvovalinnoissa.

## Aineisto ja analyysi

Tässä tutkimuksessa käytettävä aineisto on valtioneuvoston joka neljäs vuosi hyväksymä Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma (joihin luvun tekstissä viitataan jatkossa käyttäen tunnistetta KESU). Pehdymme kahteen KESUun, joita olivat *Koulutus ja tutkimus vuosina 1999–2004* (KESU1 OKM 2000) sekä *Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016* (KESU2 OKM 2012:1). Tehdyt kehittämissuunnitelmat pohjaavat hallitusohjelmassa kirjattuihin koulutus- ja tiedepoliittisiin linjauksiin. Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmiin on kirjattu opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnonalan koulutuksen ja maamme yliopistoissa toteutettavan tutkimuksen kehittämislinjat. Eduskunnassa tehtyjen päätösten käytännön toteutuksesta vastaa valtioneuvosto yhdessä opetus- ja kulttuuriministerin kanssa. (OKM 2013.) KESU1 on tuotettu Paavo Lipposen II hallituksen aikana ja KESU2 on tuotettu Jyrki Kataisen hallituksen aikana. Hallituksissa tapahtuneista henkilöstömuutoksista huolimatta asiakirjoihin ei ole tehty muutoksia.

Tutkimuksemme kohteena oleva perusopetus on aineiston rajauksen periaate. Kehittämissuunnitelmista valittiin aineistoon kuuluviksi ne luvut, joissa käsiteltiin yleisesti koulutuksen periaatteita ja erityisesti perusopetusta. Aineiston ulkopuolelle jätettiin muun muassa varhaiskasvatusta, toisen asteen koulutusta, korkeakouluja ja tutkimusta sekä opintotukea käsittelevät luvut.

Vuosien 1999–2004 KESUsta (KESU1) mukaan aineistoon valittiin seuraavat luvut: Johdanto; Sivistys kuuluu kaikille, josta molemmat alaluvut, Kansallisen sivistystyön periaatteet, Inhimillisen tiedon ja osaamisen yhteiskunta; pääluvusta Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämislinjat alaluku Koulutuksen perusturva; pääluvusta Koulutus- ja tutkimusjärjestelmän kehittäminen luku Peruskoulu alaluvut Kouluverkko ja Peruskoulun pedagoginen ja sisällöllinen kehittäminen. Yhteensä KESU1:stä aineistoa on kuusi sivua, joka vastaa noin 20 prosenttia suunnitelman kokonaisuudesta.

Vuosien 2011–2016 KESUsta (KESU2) valittiin aineisto samalla periaatteella kuin vuosien 1999–2004 KESUsta (KESU1). Mukana ovat seuraavat KESU2:n luvut: Lähtökohdat; luvusta Väestön koulutustaso ja osaaminen Väestön koulutustasoa nostetaan, Kouluksellisen tasa-arvon toimenpideohjelma ja Tavoitteena aktiivinen kansalaisuus, Perusopetusta käsittelevän pääluvun kaikki alaluvut, jotka ovat Toimintaympäristön haasteet huomioidaan, Tavoitteet, tuntijako ja opetussuunnitelmat uudistetaan, Ryhmäkojoja pienennetään, Laatukriteerit tukemaan koulujen toimintaa, Turvallinen koulupäivä, Perusopetuksen tehostetun ja erityisen tuen toimeenpanoa tuetaan, Oppilaiden emotionaalisten ja sosiaalisten taitojen kehittämistä tuetaan, Sairaalaopetusta ja huostaan otettujen lasten opetusta parannetaan sekä Kansainvälistyminen vahvuutena. Yhteensä aineistoa on KESU2:sta yhdeksän sivua, joka on noin 20 prosenttia koko suunnitelman laajuudesta.

Aineisto on edellä mainittujen hallitusten esittelyn avulla kontekstoitu ajallisesti yhteiskunnallisiin poliittisiin valtasuhteisiin. Analyysissa on tarpeen ottaa huomioon dokumenttien luonne. Ne ovat artefakteja, ja nämä viralliset dokumentit toimivat institutionaalisenä jälkenä. Niitä voidaan legitimoidusti käyttää johtopäätöksiä, joita organisaatioissa on tehty niiden aikomuksista, ideoista tai toiminnoista. (Hodder 2000, 705; Wolff 2006.) Nämä dokumentit edustavat itsenäistä tiedon tasoa, huolimatta siitä, missä olosuhteissa ne on tuotettu (Hodder 2000, 704–705; Wolff 2006, 288), mikä taas mahdollistaa niiden tutkimuksellisen käytön. Dokumentteja voidaan pitää ”sosiaalisina faktoina”, jotka on tuotettu, jaettu ja käytetty sosiaalisesti organisoiduin tavoin (Atkinson & Coffey

1997). Näillä dokumenteilla on oma tehtävänsä tuoda esiin yhteiskuntamme poliittisten päättäjien koulutuksen linjaukset ja arvovallinnat. Glenn Bowenin (2009) mukaan dokumenttiaineistot sopivat käytettäväksi, kun etsitään muutosta ja kehitystä. Lähtökohtana muutosta haettaessa oli nykyinen voimassa oleva KESU2. Vanhemman KESUn aikoihin syvä taloudellinen lama oli ohitettu ja kasvua näkyvissä. Aikaa KESUjen julkaisemisen välillä oli hieman yli 10 vuotta. Aineistoa analysoidaan niin, että luku- ja kirjoitusprosessin aikana ja tutkijoiden dialogissa syntyy merkityksiä. Merkitykset sisältävät tekstin tulkintaa, kuitenkin niin, että niitä sidotaan inklusiivisiin arvoihin ja lisäksi kontekstiin, jossa tekstit on tuotettu.

Strukturoivan sisällön analyysin (ks. Mayring 2000, 115–123; 2004, 266–268) avulla etsimme materiaalista, mitä dokumenteissa on sanottu etukäteen määriteltyihin ja nimettyihin inklusiivisiin arvoihin liittyen. Nämä arvonäkökulmat ovat tasa-arvo, erilaisuus ja sen arvostaminen. Tarkoituksena on verrata asiakirjojen sisältöjä ja arvioida mahdollisia muutoksia inklusiivisessa arvopohjassa.

Aineiston analysointiprosessissa on erotettavissa seuraavat vaiheet:

- (1) Koko aineiston silmäily ja läpiluku. Dokumenteista poimittiin ensin perusopetusta ja esiopetusta koskevat luvut.
- (2) Analysoitavan aineiston valinta eli arvoihin liittyvien tekstien etsiminen systemaattisesti yksi kerrallaan. Aineisto valittiin siten, että molemmat tutkijat lukivat koko materiaalin läpi ja itsenäisesti valitsivat arvonäkökulmiin liittyvät tekstit. Tutkijoiden näkemykset aineiston valinnasta olivat yhtenäiset.
- (3) Analysoitavan aineiston yhteen liittäminen. Arvonäkökulmiin kohdentuvat tekstit liitettiin yhteen saman otsikon alle (tasa-arvo ja erilaisuuden hyväksyminen sekä arvostaminen). Tekstiä tiivistettiin.
- (4) Aineiston analyysi. Aluksi käytiin läpi tasa-arvoa, sen jälkeen erilaisuuden hyväksyntää ja arvostamista sekä lopuksi muutosta. Inklusioon liittyviä arvoja (tasa-arvo sekä erilaisuuden arvostaminen ja hyväksyminen) tarkastellaan teoriaohjauksella ja lisäksi kysytään, mitä oli sanottu ja miten usein. Mihin

muihin käsitteisiin arvot liitetään aineistossa? Millaisia arvoja poissulkevia tai ristiriitaisia argumentteja tekstissä on? Millaisia arvoihin liittyviä muutoksia on havaittavissa?

(5) Tulosten johtaminen.

Seuraavaksi käymme läpi etukäteen valittujen arvojen pohjalta aineistoa ja vastaamme tehtyihin tutkimuskysymyksiin.

## Tasa-arvoista mahdollisuutta

Tasa-arvoon keskeisesti liittyvä mahdollisuuksien tasa-arvo oli molemmissa dokumenteissa hyvin keskeisessä asemassa. KESU1:ssä tasa-arvoon liittyvää tekstiä oli runsaasti, ja tähän aihepiiriin kuului yhteensä 18 eri tekstiyksikköä. Mahdollisuuksien tasa-arvo tuli selkeästi esille. Tasa-arvoista perusopetusta pidetään tekstissä tavoitteena ja tasa-arvon toteutumisen lähtökohtana. Koulutus ja siivistys nähdään osana jokaiselle kuuluvaa perusturvaa.

Koko väestön osaamistason nostaminen tukee Suomen kehittymistä sivistyskansana ja Suomen kilpailukykyä. Yhtäläiset koulutusmahdollisuudet kuuluvat jokaiselle Suomessa vakinaisesti asuvalle henkilölle sukupuolesta, asuinpaikasta, iästä, kielestä, taloudellisesta asemasta, terveydentilasta, vammasta tai alkuperästä riippumatta elinikäisen oppimisen periaatteen mukaisesti.

Koulutuksen toimivuuden mittarina tuotiin esiin sen tasa-arvoisuus ja kilpailukyky. Käsitteenä esiintuotu koulutuksen perusturva viittaa tuotetun palvelun tasalaatuisuuteen paikasta ja toteuttajasta huolimatta. ”*Koulutuksen perusturva kuuluu kaikille kansalaisille*”. Oppilaan asuinpaikkaan liittyvä tasa-arvoinen aluepolitiikka tuli erittäin selvästi esille KESU1:ssä.

KESU1:ssä tuotiin esille myös tasa-arvon toimeenpanoon liittyvää materiaalia. Sitä edustivat oikeus opetussuunnitelmien mukaiseen opetukseen, riittävään valinnaisuuteen, opetuksen maksuttomuuteen ja turvalliseen oppimisympäristöön. Opetuksen, oppimisen ja kasvatuksen tuloksissa ei saanut olla suuria tasoeroja.

Erojen tunnistamiseksi ohjeistettiin kehittämään arviointimenetelmiä, -kriteerejä ja oppimisstandardeja. Yhteiskuntapolitiikan tuli antaa yksilöille edellytyksiä kasvaa osaaviksi, demokraattisia menettelytapoja noudattaviksi kansalaisiksi. Lisäksi tietoverkkojen tuli olla kaikkien saatavilla.

Tasa-arvoon viittaavassa tekstissä tuotiin esiin myös vammaisuus ja tunnistettiin eroja oppimisessa. Yhdenvertaisuuden toteutumisesta koulutuksessa vastasi aineiston mukaan julkinen valta. KESU1:ssä korostettiin myös kunnallista vastuuta tasa-arvon toteutumisessa. Perusopetuksen voimavarat tuli turvata siten, että *”kunnilla on paremmat edellytykset kehittää kaikkia koulujaan tasavertaisesti”*.

Tasa-arvoon liittyvä teksti yhdistyi vanhemmassa KESU1:ssa keskeisesti sivistykseen, osaamistasoon ja oppilaiden tasoeroihin sekä kilpailukykyyn.

KESU1:ssä syrjimättömyyttä painotettiin ja dokumentissa nähtiin vaarana yksilöiden eriarvoistuminen ja syrjäytymisen kehitys (8 tekstiyksikköä). Aineistossa tuotiin esille yhteys taloudellisen laman ja työttömyyden vaikutuksista perheiden syrjäytymiseen ja perheiden huonovointisuuden kautta lapsiin ja nuoriin. Huoli nuorten jättäytymisestä jatkokoulutuksen ulkopuolelle tai sen keskeytymisestä kävi ilmi dokumentista. Maahanmuuttajat mainitaan erikseen jatkokoulutuksessa syrjäytymisvaarassa olevana joukkona. KESU1:n mukaan syrjäytymisen ehkäisyyn tuli kiinnittää erityistä huomiota. Välineenä syrjäytymisen ehkäisyssä nähdään riittävät resurssit, jotka kouluille tulisi turvata.

Sosiaalisten ongelmien sekä päihteiden ja huumeiden käytön lisääntyessä koulujen ja oppilaitosten tukemiseen, oppimisvaikeuksien tunnistamiseen, opetusmenetelmien ja työtapojen uudistamiseen sekä ohjaukseen kiinnitetään suunnitelmakaudella erityistä huomiota.

KESU2:ssa oli tasa-arvoon liittyen yhteensä 12 yksikköä, jotka korostivat mahdollisuuksien tasa-arvoa. Suurimman painotuksen saivat oppilaan sosioekonominen tausta ja sen mahdolliset haittavaiikutukset koulutukseen osallistumiseen, koulutuksen periytymiseen

ja oppimistuloksiin. Yleissivistävän koulutuksen arvopohjana tuotiin esiin ihmisoikeudet, tasa-arvo ja demokratia sekä monikulttuurisuuden hyväksyminen.

Jokaisen yksilön mahdollisuutta oppimiseen sekä luovuuden, osaamisen ja erityisten lahjakkuuksien kehittämiseen vahvistetaan. Hyvät oppimisen edellytykset tulisi taata kaikille oppilaille. Koulutuksellinen tasa-arvo nähdään perustana suomalaiselle hyvinvoinnille. Koulutuksellisten erojen vähentäminen ja koulutuksellisen periytyvyyden vähentämiseen tulee kiinnittää huomiota.

Tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumiseen liittyvät KESU2:ssa seuraavat teemat: sukupuoli, alueellisuus, ikä, kotitausta (eli taloudellinen asema; koulutuksen periytyvyys) ja kieli sekä oppilaan alkuperä. Lisäksi katsottiin, että koulujen väliset erot tulisi tasoittaa ja estää koulujen välinen eriytyminen. Sukupuolten tasa-arvo korostui ja liittyi huoleen poikien oppimisesta.

Sukupuolten erot oppimistuloksissa ja koulutukseen osallistumisessa ovat kansainvälisestikin suuret. PISA-tutkimuksen perusteella on syytä kiinnittää erityistä huomiota poikien lukutaidon parantamiseen.

Ohjelma ”*torjuu sukupuolista segregatiota ja edistää sukupuolisenä tunnistamista koulutuksessa*”. KESU2:ssa tuotiin esille valtionosuusjärjestelmän kehittämistarve, jotta perusopetuksen tasa-arvoisuus ja tasalaatuisuus voitaisiin jatkossa varmistaa. Tässä kohden tasa-arvo liitettiin perusopetuksen toimintaympäristön indikaattoreiden hyödyntämiseen perusopetuksen rahoitusta jaettaessa. Nimettyinä indikaattoreina mainittiin alueen työttömyysaste, maahanmuuttajien väestöosuus ja aikuisväestön koulutustaso.

Tasa-arvon toimeenpanossa korostettiin jokaisen yksilön mahdollisuutta oppimiseen sekä luovuuden, osaamisen ja erityisten lahjakkuuksien kehittämisen vahvistamiseen. Kaikille tulee taata syntyperän, taustan ja varallisuuden rajoittamatta yhtäläiset mahdollisuudet ja oikeudet sivistykseen sekä laadukkaaseen maksuttomaan koulutukseen sekä täysvaltaisen kansalaisuuden edellytykset.



Yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon tulee KESU2:n mukaan toteutua yhteiskunnallisesti ja koko maan alueella. Asuinpaikka, kieli ja varallisuus eivät saa vaikuttaa siihen, millaista opetuksellista laadua tarjotaan. Koulujen erot tasoitetaan ja eriytyminen estetään. Perusopetusta kehitetään koko ikäluokalle yhteisenä, tasavertaiset edellytykset turvaavana opetuksena osana perusopetuksen opetussuunnitelman uudistusta. KESU2:ssa ei mainita tasa-arvoon liittyen vammaisuutta tai terveydentilaa. KESU2:ssa tasa-arvopuhe liitettiin keskeisesti sivistykseen, oppimisen edellytyksiin, hyviin oppimistuloksiin ja rahoitusjärjestelmään.

KESU2:ssa syrjimättömyyden näkökulma (3 yksikköä) oli marginaalinen. Koulukiusaamista, syrjintää ja rasismia tulisi ehkäistä, mihin välineenä nostettiin esiin KiVa Koulu -hanke. Tekstissä tuodaan esiin erilaisten lasten ja erilaisten ryhmien tarpeet ja se, miten nämä on huomioitu. Syrjäytymistä tulisi arvioida suhteessa ryhmäkokoon, jonka pienentämiseen kunnille on myönnetty lisärahoitusta. Oppimisvalmiuksien todetaan kehittyvän jo varhain. Tämän vuoksi esi- ja perusopetukseen panostamalla katsotaan voitavan ehkäistä syrjäytymiskehitys.

## Erilaisuuden arvostaminen ja hyväksyminen

Erilaisuuden arvostaminen ja hyväksyminen sisälsi 7 eri yksikköä KESU1:ssä. Oppilaiden sosiaaliset ongelmat sekä päihteiden ja huumeiden käyttö tuotiin esiin tuen tarpeita lisäävinä asioina. Erityistä huomiota dokumentissa kiinnitetään oppimisvaikeuksien tunnistamiseen sekä opetusmenetelmien ja työtapojen uudistamiseen ja ohjauksen tarpeeseen. Erojen kaventamiseksi tuli kuntia tukea. ”*Oppimisvaikeuksien mahdollisimman varhaista toteamista, ennaltaehkäisyä ja kuntoutusta tehostetaan*” todetaan myös esiopetukseen liittyvässä tekstissä. Tekstissä tuodaan esiin yksilölliset erot ja todetaan, että ”*oppilaille on oikeus riittävään ja oman kehitystasonsa mukaiseen opetukseen ja ohjaukseen*”. Koulun tehtävä on tukea oppilaita yksilöllisessä oppimisessa ja oppilaiden erilaiset tarpeet tulisi huomioida. Opettajankoulutus otetaan

kehittämiskohteeksi niin, että kaikilla opettajilla olisi tietoa ja taitoa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamiseen ja kuntouttamiseen. Erityisopetus mainitaan erikseen, ja sillä etsitään ratkaisuja käytännön ongelmiin sekä kehitetään uusia ratkaisuja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetukseen. Suvaitsevaisuuden nähdään nousevan sivistyksen traditiosta ja olevan peruskoulun kulmakiviä. Väkivaltaisen käyttäytymisen ja ennakkoluulojen ennaltaehkäisyyn vuoksi suvaitsevaisuus- ja ihmisoikeuskasvatukseen tulee kiinnittää huomiota. Suvaitsevaisuus liitetään ominaisuutena tietoon, taitoon, osaamiseen ja demokratiaan. Yhteiskuntapolitiikan tehtävänä on luoda yhdenvertaiset mahdollisuudet näiden ominaisuuksien saavuttamiseksi. KESU1:ssä korostetaan julkisen vallan roolia myös suvaitsevaisiksi kansalaisiksi kasvamisessa.

Erilaisuuden arvostaminen ja hyväksyminen näyttäytyi KESU2:ssa hieman eri valossa kuin KESU1:ssä. Myönteisesti erilaisuuteen suhtautuviksi tulkittavia yksikköjä KESU2:ssa oli kaksi. Tekstissä todetaan, että ”*erilaisuuden hyväksymistä ja yksilöiden yhdenvertaista kohtelua on tarpeen kehittää*”. Lisäksi todetaan, että suvaitsevaisuus ei ole kehittynyt tavoitellulla tavalla, mikä lienee syynä siihen, että koulujen tulee lisätä suvaitsevaisuus- ja tapakasvatusta. Tarkemmin määrittelemätön ryhmä oppijoita on kuitenkin mainittu aktiivisten tukitoimien tarvitsijana: ”*Alidestettujen ryhmien koulutukseen osallistuminen edellyttää erityisiä tukitoimia*.” Tekstissä eivät juuri näy erilaisuus, mahdolliset viiveet tai pulmat ja näihin mahdollisesti liittyvät erilaiset oppisaavutukset. Sen sijaan useassa kohdassa todetaan se, miten ensiarvoisen tärkeää muuttuvassa yhteiskunnassa on oppimisvalmiuksien hyvä kehittyminen. ”Hyvään kehittymiseen” liittyy myöskin hyvien oppimisvalmiuksien ja oppimistulosten aikaansaaminen ja selkeä osaamistason nosto: ”*Suomalaiset maailman osaavimmaksi kansaksi vuoteen 2020 mennessä*”. Esimerkiksi ryhmäkojoja tulisi pienentää, ja siihen oli tavoitteena varata määrärahaa juuri tästä syystä. Tämän määrärahan käyttöä tulee arvioida. Korkeatasoinen osaaminen ja hyvät oppimisvalmiudet olivat siis vahva viesti. Heikko viesti liittyy toisen ihmisten kunnioittamiseen ja suvaitsevaisuuteen, jota Suomessa olisi periaatteessa varaa nostaa.

Vammaisuutta ei mainita, ja näyttää siltä, että ei ole mahdollista oppia ”vähemmän”.

Toinen teema, joka KESU2:ssa liittyi erilaisuuteen tai vammaisuuteen, oli tunne-elämältään tai sosiaaliselta käyttäytymiseltään haasteellisten oppilaiden tutkimukseen ja hoitoon pääsy sekä joustava siirtyminen takaisin kouluun. Teksti ei liity siihen, mitä perusopetuksen sisällä tehtäisiin, vaan se viittaa perusopetuksen ulkopuolisiin palveluihin. Lisäksi ”*oppivelvollisuusikäisten avohoidossa olevien lasten ja nuorten oikeutta perusopetukseen ja tarvittaessa sairaalaopetukseen parannetaan*”. Huostaan otettujen ja sijoitettujen lasten oikeus saada perusopetusta turvataan.

Vuoden 2010 näkyvä lakimuutos tulee esille KESU2:ssa. Siinä todetaan, että ”*perusopetuksen tehostetun ja erityisen tuen toimeenpanoa tuetaan valtionavustuksin*”. Tavoitteena on turvata uuden lainsäädännön täytäntöönpanoa.

## **Pysyvä tasa-arvo, muuttuva vastuu ja arvot**

Molemmissa dokumenteissa oli puhetta, joka oli enemmänkin retorista kuin konkreettisuutta etsivää ja joka on liitettävissä yleiseen ajankuvaan sekä ajassa olemassa olevaan diskurssiin. Puhe on vakuuttavaa ja toteaa asioita, joille ei kuitenkaan aineistossa esitetä vastauksia tai syitä. Poliittinen puhe on ylipäätään usein luonteeltaan implisiittistä, merkityksiä kätkevää. Merkityksiä liitetään eri asioihin, joilla puolestaan on omat poliittiset tarkoitusperänsä esimerkiksi tasa-arvosta puhuttaessa. Vanhemmassa KESUssa osaaminen ja sivistys tai osaaminen ja yhteiskunta liitettiin yhteen. Uudemmassa taas korostuvat osaaminen ja yksilön saavutusten parantaminen (kuten PISA tai maailmanlaajuinen kehitystyö).

Molemmissa dokumenteissa tasa-arvo on edustettuna nimenomaan mahdollisuuksien tasa-arvoa korostaen. Vanhemmassa KESUssa tasa-arvonäkökulma korosti etenkin alueellista tasa-arvoa. Kestoteemat (ks. myös Booth ym. 2003, 1–2) kuten sukupuoli, koko ikäluokka, kieli ja etninen alkuperä olivat luonnollisesti mukana. Uudemmassa KESUssa korostui sosioekonominen tausta, ja

esiin nousi huoli heikomman sosioekonomisen taustan vaikutuksista oppimistuloksiin. Lisäksi uudessa KESUssa korostui sukupuoli-näkökulma, tosin huoli kohdistui nimenomaan poikien oppimistulosten tasoon.

Tasa-arvopuheen sisällössä on jonkin verran muutoksia. Puhe on muuttunut perusturvasta tiettyjen ryhmien tasa-arvoon ja tämän ohella kansainvälisyyden ja monikulttuurisuuden huomioon ottavaksi. KESU2:ssa uutena teemana nousee aiempaa KESUa selkeämmin esiin monikulttuurisuus, joka on yleissivistävän koulutuksen arvopohjana demokratian ja ihmisoikeuksien rinnalla. Tämän lisäksi uusi alue on erityisten lahjakkuuksien kehittämisen vahvistaminen. Osaaminen on muuttunut lahjakkuuksiksi ja, kuten arvata saattaa, harvojen mahdollisuudeksi. Tätä teemaa ovatkin tukeneet koulujen erilaistuminen ja erikoiskouluihin valikoitumisen prosessit (ks. Silvennoinen, Seppälä, Rinne & Simola 2012).

Koulutuksellinen tasa-arvo merkitsee KESU2:ssa sitä, että oppijan sosioekonominen tausta ja valmiudet huomioidaan niin, että koulutuksen periytyvyys vähenee nykyisestään. Samaan ajatuskokonaisuuteen on liitetty vaatimus osaamistason nostamisesta. Perusteluissa viitataan kansainvälisiin tutkimuksiin, jotka osoittavat ”*että ylimpiin sosioekonomisiin luokkiin kuuluvien perheiden nuoret saavuttavat parempia oppimistuloksia kuin alempien sosioekonomisten luokkien nuoret.*” Tosin OECD:n (2010, 9) raportin mukaan suomalainen perusopetus on onnistunut mahdollisuuksien tasa-arvon toteutuksessa, sillä se tasaa tehokkaasti muun muassa oppilaiden sosioekonomisen taustan eroista johtuvia suorituseroja. Ainscowin, Dysonin, Sue Goldrickin ja Mel Westin (2012, 151) mukaan suomalainen malli osoittaa, että on mahdollista luoda koulutusjärjestelmä, jossa toteutuvat sekä erinomaiset oppimistulokset että tasa-arvo.

Yhteiskunnan ja yksilön suhde sekä vastuu näyttäytyvät dokumenteissa erilaisessa valossa. Vanhemmassa versiossa (KESU1) on enemmän huolipuhetta, ja ongelmien yhteydet yhteiskunnallisiin oloihin tunnustetaan ja tunnustetaan. Yhteiskunnan toimien nähdään vaikuttavan lapsen, nuoren ja perheen tilanteisiin, esimerkiksi tunnustetaan taloudellisen laman seurauksena huono-osaisuuden

lisääntyminen. Uudessa dokumentissa (KESU2) näyttää siltä, että yksilön vastuu on korostunut ja yhteiskunta pesee käsiään huono-osaisuuden muovaajana. KESU2:ssa lapsella nähdään olevan vaikutusmahdollisuuksia omiin asioihinsa. Lapsuus ja lasten oppiminen näyttävät vahvan ja aktiivisen oppijan skeemana. Lisäksi katsotaan, että kilpailukykyisyys, hyvinvointi ja taloudellinen kestävyys saavutetaan vahvojen yksilöiden ja erityisten lahjakkuuksien avulla. Näin yhteiskunnan kilpailukyky valjastetaan yksilöihin. Tässä on nähtävissä muutos, sillä vanhassa KESUssa kilpailukyky liitettiin osaamiseen ja nimenomaan yhteiskuntaan. Vanhemmassa KESUssa on nähtävissä selkeämmin yhteiskunta ja sosiaalinen konteksti, joilla katsotaan olevan vaikutusta yksilön kehitykseen.

Teksteissä on selkeä suunta yhteisöllisyydestä yksilöllisyyteen ja kohti aktiivisen osallistujan roolia. Yksilön vapauden rinnalla korostuu vastuu, puhe yhteisöllisyydestä muuttuu puheeksi osaamisesta ja aktiivisuudesta. Vanhemman KESU1:n teksteissä erilaisuus, suvaitsevaisuus ja vammaisuus olivat olemassa. Tuleeko vammaisuus-sanan puuttuminen tulkita hienovaraiseksi leimaavan kielenkäytön siivoamiseksi, vai onko kyse siitä, että ryhmä perusopetuksen oppilaita on muuttunut lainsäätäjille näkymättömäksi? KESU2:n teksteissä puolestaan nousee esille monikulttuurisuuden hyväksyminen. Voimmekin kysyä, miten kovat tavoitteet asetamme nykyisin lapsille, joilla on oppimiseen liittyviä isoja ja pieniä ongelmia. Kapeutuuko ihannekansalaisen kuva? Onko tekstien taustalla oleva oppijaa kuvaava arvo erilaisen oppimisen hyväksymisen ja arvostamisen sijaan kaventunut, jolloin hyvin menestyvän oppijan arvo koulutuspolitiikan vaakakupissa kasvaa? Tuleeko oppijan aina olla tuottava ja tehokas? Oppimistulosten nosto ja tasoerojen poistaminen nousevat selkeästi esiin uudemmassa dokumentissa. Nykyisen KESU2:n mukaan ”*Koulutuksen sisältöjä ajantasaistetaan ja oppilaitosten ja korkeakoulujen toiminnan laatua, tehokkuutta ja vaikuttavuutta parannetaan*”. Toiminnan laatu, tehokkuus ja vaikuttavuus tosin ovat käsitteitä, jotka voidaan tulkita eri tavoin ja jopa niin, että niiden merkitykset ovat ristiriidassa keskenään. Hyvinvointiyhteiskunta on muuttunut, mukana tällä hetkellä ovat taloudellisesti kestävä kehitys ja

kilpailukykyisyys, joiden taustaideologiat ja arvot näyttävät hiipivän osaksi peruskoululaisten henkisiä ominaisuuksia.

## Päätelmät

Tässä luvussa tarkasteltiin kahden eri ajanjaksona tuotetun KESUn sisältöjä suhteessa inklusiivisiin arvoihin. Koulutuspoliittisia dokumentteja on olemassa huomattavasti enemmän kuin tutkimukseen valitsemamme KESU1 ja KESU2. Useampien asiakirjojen samanaikainen tarkastelu loisi monipuolisemman kuvan suomalaisesta koulutuspolitiikasta. OKM:stä saadun tiedon mukaan (OKM, sähköposti 27.8.2014) ensimmäinen sähköisessä muodossa julkaistu KESU on vuodelta 1990 (Koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelma vuosille 1991–1996). Valitsimme tutkimuksemme kohteeksi reilun vuosikymmenen välein kirjatut kehittämissuunnitelmat (KESU1 1999–2004 ja KESU2 2011–2014). Ne edustavat hieman eri aikaa, yhteiskunnallista tilannetta ja etenkin erilaisia hallituspohjia. Mielestämme oli tärkeää päästä tarkastelemaan edelleen voimassa olevan KESU2:n inklusiivisia arvoja suhteessa 1990-luvun lopun ohitetun lama-ajan kirjatun suunnitelmaan. Tutkimuksessamme perehdymme koulutuspolitiikan yhteydessä vähälle tarkastelulle jääneeseen arvojen näkökulmaan.

Tasa-arvo sekä erilaisuuden hyväksyminen ja arvostaminen näyttäytyivät näissä dokumenteissa hieman eri valossa, tosin mahdollisuuksien tasa-arvo on vahvasti näkyvissä molemmissa. Analyysien perusteella voidaan perustellusti todeta, että arvoihin liittyvän muutoksen suunta on selvillä, sillä KESU2:ta siteeraten tavoitteena on, että Suomi sijoittuu OECD-maiden vertailussa ”*kärkijoukkoon keskeisissä nuorten ja aikuisten osaamisvertailuissa*”. Hyvänä heijastepintana toimii kansakunnallemme itsetunnon peilinäkin käytetty PISA-menestys, jossa nuoret lunastavat meille paikkamme koulutuksen eturivin kansakuntana. Joel Kivirauman, Kirsi Klemelän ja Risto Rinteen (2006, 120–121) mukaan vallalla oleva uusliberalistinen koulutuspolitiikka itsessään edellyttää

kovenevaa kilpailua koulutuksen kentällä. Jatkuva pyrkimys parempiin saavutuksiin ja yhä individualisempaan menestyksen mittaamiseen yhdistettynä heikkeneviin resursseihin uhkaa inklusion toteutumista (Allan 2010, 203–206). Nykyinen koulutuspolitiikka siis oikeuttaa, voisiko sanoa jopa edellyttää, etenemisivauhdin kiihdyttämistä ja menestyvien oppilasryhmien arvon nousua, hehän tuovat Suomelle kaivatun onnistumisen. On todettava, että pelkkä mahdollisuuksien tasa-arvon esillä pitäminen ei riitä aidosti tasa-arvoisen perusopetuksen kivijalaksi. Nähtävissä on, että yhteisöllinen taakankanto väistyy retoriikan ja valitettavasti myös käytännön toiminnan tasolla ja mukaan on tullut individuaalisuuden painotus.

Yhteisöllisyyden näkökulma näyttää muuttuneen individuaalisempaan suuntaan ja korostaa yksilön aktiivista otetta (ks. mm. Allan 2010). Koulutuksen päämäärät on nyky-yhteiskunnassa linkitetty yksilön ja kansakunnan taloudelliseen tuloksellisuuteen samalla unohtaen, että koulutuksen tulee aina lomittaa laajempaan sosiaaliseen näkökulmaan ja sosiaalipolitiikkaan (Booth ym. 2003, 2). Yksilöllisyyden ja aktiivisuuden mantrat toistuvat aikamme keskusteluissa. Ajatus hitaudesta, masentuneisuudesta tai tietyn rajan ylittävästä erilaisuudesta on aikamme ”ihmiskuvalle” vieras. Kivirauman, Klemelän ja Rinteen (2006) mukaan koulutuspolitiikan rummuttava tehokkuuden vaade istuu heikosti luokkahuoneeseen, jossa opiskelee heterogeeninen, erilaiset valmiudet ja tuen tarpeet omaava oppilasryhmä. Erilaisuus on siis koulun arjessa helposti ongelma. (Kivirauma ym. 2006, 121.) Silti ihmiset ovat erilaisia ja inklusiivisen koulutuspolitiikan ideologia nimenomaan arvostaa tätä, ei piilota. Pohdittavaksi jää, missä määrin koulutuspolitiikkaa toteuttava peruskoulumme on valmis, halukas tai kykenevä kohtaamaan sitä.

Nykyinen politiikka korostaa edelleenkin yhtenäistä ja tasa-arvoista perusopetusta ja tuo esiin perusopetuksen järjestämisen lähtökohtana myös laadukkaan ja turvallisen kaikille lapsille yhteisen inklusiivisen lähikoulun. Poliittisen puheen monikasvoisuus on mielenkiintoista, sillä linjausten mukainen lähikouluideologia, joka kuuluu perinteisesti erityispedagogiseen terminologiaan,

saa parikseen erillissijoituksiin viittaavan toteamuksen. Uuden perusopetuslain perusteluissa todetaan: ”*Valiokunta korostaa oppimisen kannalta ryhmäkoon merkitystä ja toteaa, että uudistus ei saa johtaa erityisluokkien poistamiseen ja tämän kautta ryhmäkokojen kasvuun*” (HE 109/2009). Yksi painopiste nykyisessä KESU2:ssa on perusopetuksen ryhmäkokojen pientäminen. ”*Selvitetään tarve määritellä perusopetuksen ryhmäkoko lainsäädännöllä, esimerkiksi tekemällä ryhmäkokoja koskevat suositukset velvoittaviksi.*” Tässä onkin aihe, josta nykyisessä koulutusta käsittelevässä keskustelussa väännetään kättä, sillä luokkien ryhmäkokoihin on kohdistunut muutospaineita resursseista johtuen.

Ristiriitaa yleisen ja yhteisen lähikoulun toteuttamiseen tuo tehokkuuden ja korkeiden oppimistulosten korostaminen. Jos poliittinen puhe korostaa menestystä, ei ole ”kannattavaa” ottaa luokkaan oppilasta, joka vie aikaa eikä korota keskiarvoista suoriutumista. Erityispedagogiikan ideologian ja poliittisten päätösten välistä yhteyttä tutkinut Vanessa Parffrey (1994) toi esiin, että Britannian uusi koululaki vuonna 1988 asetti koulut kilpailemaan keskenään akateemisten suoritusten turvin leikatuilla budjeteilla. Parffrey (1994, 108) totesi, että tuhmat lapset ovat huono uutinen markkinataloudelle (”naughty children are bad news in a market economy”, suom. kirjoittajat).

Tilastot osoittavat, että erityistä tukea saavien perusopetuksen oppilaiden määrä on kääntynyt laskuun vuodesta 2010 lähtien, ja tämän rinnalle on tullut uusi luokka, tehostettua tukea saavat oppilaat, joiden määrä on luonnollisesti kasvanut (Suomen virallinen tilasto 2013c). Voidaankin kysyä, onko koulutuspolitiikkaamme piilotettu tavoite erityisopetusta saavien oppilaiden määrän vähentäminen, ja samalla erilaisuutta häivytetään koulujärjestelmätämme. Tosin inklusio on paljon enemmän kuin nämä tehostetun tai erityisen tuen luokat. Muuttuneita tilastoja voidaan toki tulkita myös toisin; aktiivisesti käyttöön otetut oppilaan tuen muodot tuovat tarvittavat toimenpiteet uudistuneen lainsäädäntömme hengen mukaisesti oppilaan arkeen yleisen tuen tasolle. Miten tämä uudistunut koulutuspolitiikka näkyy kentällä, on asia, joka vaatii tutkimusta.



Boothin, Kari Nesin ja Marit Strömstadin (2010, 117) mukaan koulujen inklusiiviset toteutusmallit ovat heijastumia olemassa olevasta kulttuurista ja koulutuspolitiikasta. Toisaalta Ainscow, Dyson, Goldrick ja West (2012) katsovat prosessia toisesta suunnasta ja vierittävät vastuuta lainsäätäjille todetessaan, että kansallisen politiikan kirjaukset on tehtävä rohkaisemaan ja mahdollistamaan inklusion edistämistä koulujen tasolla. Kansallinen koululainsäädäntö luo viitekehyksen koulujen toiminnalle. (Ainscow ym. 2012, 147–150.) Tutkimuksemme kohteena olleet KESU:t ovat tärkeitä valtakunnan tason koulutuspoliittisia dokumentteja, jotka luovat arvoilmapiiriä ja ohjaavat inklusion täytäntöönpanoa perusopetuksessa. Allania siteeraten voimme todeta, että vaikka nykyinen koulutuspoliittinen ilmasto onkin poikkeuksellisen haastava inklusion toteutusta ajatellen, antaa sekä kansallisen että kansainvälisen lainsäädäntötyön asteittainen eteneminen meille kaikesta huolimatta jonkintasoista toivoa prosessin etenemisestä (Allan 2010, 206).

## **Liite 1.**

Hallitusten kokoonpanot KESU1:n ja KESU2:n aikana

Kuvaamme hallitusten kokoonpanon ajalla, jolloin dokumentit luotiin. Hallitusten toimintakausien aikaiset henkilövaihdokset eivät näy listauksissa.

### **Pääministeri Paavo Lipposen II hallitus 15.4.1999–17.4.2003 (vn.fi)**

Pääministeri Paavo Lipponen, SDP

Pääministerin sijainen, sisäasiainministeri Ville Itälä, Kok.

Ulkoasiainministeri Erkki Tuomioja, SDP

Ulkomaankauppaministeri Jari Vilén, Kok.

Oikeusministeri Johannes Koskinen, SDP

Alue- ja kuntaministeri Martti Korhonen, Vas.

Puolustusministeri Jan-Erik Enestam, RKP

Valtiovarainministeri Sauli Niinistö, Kok.

Ministeri valtiovarainministeriössä Suvi-Anne Siimes, Vas.  
Opetusministeri Maija Rask, SDP  
Kulttuuriministeri Kaarina Dromberg, Kok.  
Maa- ja metsätalousministeri Jari Koskinen, Kok.  
Liikenne- ja viestintäministeri Kimmo Sasi, Kok.  
Kauppa- ja teollisuusministeri Sinikka Mönkkäre, SDP  
Sosiaali- ja terveysministeri Maija Perho, Kok.  
Peruspalveluministeri Eva Biaudet, RKP  
Työministeri Tarja Filatov, SDP  
Ympäristöministeri Jouni Backman, SDP

**Pääministeri Jyrki Kataisen hallitus 22.6.2011- 24.6.2014 (vn.fi)**

Pääministeri Jyrki Katainen, Kok.  
Ulkoasiainministeri Erkki Tuomioja, SDP  
Kehitysministeri Pekka Haavisto, Vihr.  
Sisäasiainministeri Päivi Räsänen, KD  
Hallinto- ja kuntaministeri Henna Virkkunen, Kesk.  
Kulttuuri- ja urheiluministeri Paavo Arhinmäki, Vas.  
Liikenneministeri Merja Kyllönen, Vas.  
Työministeri Lauri Ihalainen, SDP  
Peruspalveluministeri Susanna Huovinen, SDP  
Asunto- ja viestintäministeri Pia Viitanen, SDP  
Valtiovarainministeri Jutta Urpilainen, SDP  
Eurooppa- ja ulkomaankauppaministeri Alexander Stubb, Kok.  
Oikeusministeri Anna-Maija Henriksson, RKP  
Puolustusministeri Carl Haglund, RKP  
Opetusministeri, Krista Kiuru, SDP  
Maa- ja metsätalousministeri, Jari Koskinen, Kok.  
Elinkeinoministeri, Jan Vapaavuori, Kok.  
Sosiaali- ja terveysministeri Paula Risikko, Kok.  
Ympäristöministeri Ville Niinistö, Vihr.

## Lähteet

- Agyenpong, R. 2010. Rethinking anti-racism and equity education: issues of curriculum and development of teachers. *Our Schools/Our Selves*, 19 (3), 75–85.
- Ainscow, M. 2005. Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of educational change* 6 (2), 109–124.
- Ainscow, M. & Miles, S. 2009. Developing inclusive education systems: how can we move policies forward? [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/COPs/News\\_documents/2009/0907Beirut/DevelopingInclusive\\_Education\\_Systems.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/News_documents/2009/0907Beirut/DevelopingInclusive_Education_Systems.pdf). (Luettu 12.2.2013.)
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. 2006. Improving schools, developing inclusion? Teoksessa M. Ainscow, T. Booth, A. Dyson (toim.) *Improving schools, developing inclusion*. Abingdon: Routledge, 11–27.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. & West, M. 2012. *Developing equitable education systems*. Oxon: Routledge.
- Allan, J. 2010. Question of inclusion in Scotland and Europe. *European Journal of Special Needs Education* 25 (2), 199–208.
- Armstrong, F. 2003a. Difference, discourse and democracy: the making and breaking of policy in the market place. *International Journal of Inclusive Education* 7 (3), 241–257.
- Armstrong, F. 2003b. *Spaced out: policy, difference and the challenge of inclusive education*. Dordrecht, London: Kluwer Academic.
- Atkinson, P & Coffey, A. 1997. Analysing documentary realities. Teoksessa D. Silverman (toim.) *Qualitative research theory method and practice*. London: Sage Publications, 45–62.
- Avoin, oikeudenmukainen ja rohkea Suomi 2011. Pääministeri Jyrki Kataisen hallitusohjelma 22.6.2011. Valtioneuvoston kanslia. <http://valtioneuvosto.fi/hallitus/hallitusohjelma/pdf/fi.pdf>. (Luettu 14.9.2013.)
- Bach, M. 2000. *Agenda for action: Policy directions for children with disabilities and families*. North York, Ont.: L'Institut Roehher Institute.
- Ballard, K. 1999. *Inclusive education: International voices on disability & justice*. Florence: Taylor & Francis.
- Barton, L. & Armstrong, F. 2007. Introduction. Teoksessa L. Barton & F. Armstrong (toim.) *Policy, experience and change: Cross-cultural reflections on inclusive education*. Inclusive education: Cross cultural perspectives 4. London: Springer.
- Booth, T. 2011. The name of the rose: Inclusive values into action in teacher education. *Prospects* 41, 303–318.
- Booth, T., Nes, K. & Strømstad, M. 2003. Developing inclusive teacher education? Teoksessa T. Booth, K. Nes & M. Strømstad (toim.) *Developing inclusive teacher education*. Oxon: Routledge, 1–14.
- Bowen, G. 2009. Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9 (2), 27–40.
- Caldwell, M. 1973. The importance of beginning early. Teoksessa J.B. Jordan ja R.F. Dailey. (toim.) *Not all little wagons are red: The exceptional child's early years*. (Mikrotalenne.)

- Chan, A. 2007. Race-based policies in Canada: Education and social context. Teoksessa R. Joshee & L. Johnson (toim.) Multicultural education policies in Canada and the United States. Vancouver: UBC Press, 131–145.
- Convention on the rights of persons with disabilities. YK. 2007. <http://www.ohchr.org/english/law/disabilities-convention.htm>. (Luettu 25.9.2013.)
- Cummings, C., Dyson, A. & Todd, L. 2001. Beyond the school gates – can full service and extended schools overcome disadvantage? Oxon: Routledge.
- Dyson, A., Farrell, P, Polat, F. & Hatcheson, G. 2004. Inclusion and pupil achievement. University of Manchester and Gallanaugh, University of Newcastle. Research Report 578.
- Erytisopetuksen strategia. 2007. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47. Helsinki: Opetusministeriö.
- EU 2020 -strategia. [http://ec.europa.eu/europe2020/index\\_fi.htm](http://ec.europa.eu/europe2020/index_fi.htm). (Luettu 7.3.2014.)
- Ferguson, D. L. 2008 International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education* 23(2), 109–120.
- Florian, L. 1998. Inclusive practice. What, why and how? Teoksessa C. Tilstone (toim.) Promoting inclusive practice. London, UK: Routledge Falmer, 13–26.
- Fulcher, G. 1999. Disabling policies? A comparative approach to education policy and disability. Sheffield: Philip Armstrong.
- Halinen, I., Koivula, P, Kyrö, M., Sarlin, H. M. & Volmari, K. 2008. The development of education: National report of Finland.
- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 2003. Erytyspedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY.
- HE 109/2009. Hallituksen esitys laiksi perusopetuslain muuttamisesta. [http://www.eduskunta.fi/faktatmp/utatmp/akxtmp/sivm\\_4\\_2010\\_p.shtml](http://www.eduskunta.fi/faktatmp/utatmp/akxtmp/sivm_4_2010_p.shtml). HE SiVM 4/2010 vp. (Luettu 27.3.2014.)
- Hodder, I. 2000. The interpretation of documents and material culture. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) Handbook of Qualitative Research. 2. painos Thousand Oaks: Sage Publications, 703–716.
- Holopainen, P, Ikonen, O., Miettinen, K., Ojala, T. & Virtanen, P 2002. LATU – Laataa opetukseen, tukea oppimiseen. Teoksessa O. Ikonen, J. Juvonen & T. Ojala (toim.) Kohtaamisia koulupolulla. Kasvun ja oppimisen tutkiminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 226–252.
- Jahnukainen, M. 2011. Different strategies, different outcomes? The history and trends of the inclusive and special education in Alberta (Canada) and in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research* 5 (5), 489–502.
- Jakku-Sihvonen, R. 2009. Tasa-arvo ja laatu koulutusjärjestelmän kehittämisperusteina. Teoksessa K. Nyyssölä & R. Jakku-Sihvonen (toim.) Alueellinen vaihtelu koulutuksessa – Temaattinen tarkastelu alueellisen tasa-arvon näkökulmasta. Helsinki: Opetushallitus, 25–37.
- Kalalahti, M. & Varjo, J. 2012. Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus perusopetuksen sijoittumisessa ja valikoitumisessa. *Kasvatus & Aika* 6 (1), 39–55.

- Kantola, J., Nousiainen, K. & Saari, M. 2012. Tasa-arvosta ja sen lukemisesta toisin. Teoksessa J. Kantola, K. Nousiainen & M. Saari (toim.) Tasa-arvo toisin nähtynä. Oikeuden ja politiikan näkökulmia tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen. Helsinki: Gaudeamus, 7–27.
- Kinsella, W. & Senior, J. 2008. Developing inclusive schools: a systemic approach. *Journal of inclusive education* 12 (5/6), 651–665.
- Kivirauma, J., Klemelä, K. & Rinne, R. 2006. Segregation, integration, inclusion – the ideology and reality in Finland. *European Journal of Special Needs Education* 21 (2), 117–133.
- Koulutus ja tutkimus vuosina 1999–2004. Kehittämissuunnitelma. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016. Kehittämissuunnitelma. 2012. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:1. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Koulutuspolitiikka. 2013. Opetus- ja kulttuuriministeriö <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/?lang=fi>. (Luettu 10.3.2014.)
- Laiho, A. 2013. Sukupuolten tasa-arvo koulutuspoliittisena tavoitteena ja käsitteenä – erityistarkastelussa 2000-luvun politiikkadokumentit. *Kasvatus & Aika* 7 (4), 27–44.
- L 628/21.8.1998. Perusopetuslaki.
- L 21/21.1.2004. Yhdenvertaisuuslaki.
- L 1705/29.12.2009. Laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta.
- L 642/24.6.2010. Laki perusopetuslain muuttamisesta.
- Mayring, P. 2000. Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research* 1(2), 115–123.
- Mayring, P. 2004. Qualitative content analysis. Teoksessa U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (toim.) *A companion to qualitative research*. London: Sage, 266–270.
- Nousiainen, K. 2012. Käsitteellisiä välineitä tasa-arvon erittelyyn. Teoksessa J. Kantola, K. Nousiainen & M. Saari (toim.) Tasa-arvo toisin nähtynä. Oikeuden ja politiikan näkökulmia tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen. Helsinki: Gaudeamus, 31–56.
- OECD. 2010. PISA 2009 results: Executive summary. <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46619703.pdf>. (Luettu 20.7.2014.)
- OKM. 2013. Yksikköhintojen ja rahoituksen määräytyminen vuonna 2013. Oppaat ja käsikirjat 2013:2. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- OKM. 2014. Sähköpostitiedonanto 27.8.2014.
- Ouane, A. 2008. Creating education systems which offer opportunities for lifelong learning. Paper presented at UNESCO International Conference on Education 'Inclusive education: the way of the future' 48th session. Geneva, 25–28 November 2008.
- Parffrey, V. 1994. Exclusion: failed children or systems failure? *School Organisation* 14 (2), 107–120.
- Perusopetuksen ohjaus- ja rahoitusjärjestelmä. 2009. Valtiontalouden tarkastusviraston tuloksellisuustarkastuskertomus 192/2009. Helsinki: Valtiontalouden tarkastusvirasto. [http://www.vtv.fi/files/1804/1922009\\_](http://www.vtv.fi/files/1804/1922009_)

- Perusopetuksen\_ohjaus\_ja\_rahoitusjarjestelma.pdf. (Luettu 4.4.2014.)
- Segeren, A. & Kutsyuruba, B. 2012. Twenty years and counting: An examination of the development of equity and inclusive education policy in Ontario (1990–2010). *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, Issue 136. [http://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/pdf\\_files/segeren-kutsyuruba.pdf](http://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/pdf_files/segeren-kutsyuruba.pdf). (Luettu 25.8.2014.)
- Silvennoinen, H., Seppänen, P, Rinne, R. & Simola, H. 2012. Yhteiskuntalokat ja kouluvalintapolitiikka ylikansalliselta paikalliselle tasolle ulottuvassa tarkastelussa. *Kasvatus* 43 (5), 502–518.
- Stout, T., Tallerico, M. & Scribner, K. 1994. Values: The "what?" of the politics of education. *Journal of Educational Policy* 9 (5), 5–20.
- Suomen virallinen tilasto (SVT). 2013a. Erityisopetus [verkkojulkaisu]. Liitetaulukko 1. Tehostettua tai erityistä tukea saaneet peruskoulun oppilaat 2013. Helsinki: Tilastokeskus. [http://www.stat.fi/til/erop/2013/erop\\_2013\\_2014-06-12\\_tau\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/erop/2013/erop_2013_2014-06-12_tau_001_fi.html). (Luettu 24.8.2014.)
- Suomen virallinen tilasto (SVT). 2013b. Erityisopetus [verkkojulkaisu]. Liitetaulukko 5. Erityistä tukea saaneet peruskoulun oppilaat opetuksen toteutuspaikan mukaan 2013. Helsinki: Tilastokeskus. [http://www.stat.fi/til/erop/2013/erop\\_2013\\_2014-06-12\\_tau\\_005\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/erop/2013/erop_2013_2014-06-12_tau_005_fi.html). (Luettu 24.8.2014.)
- Suomen virallinen tilasto (SVT). 2013c. Erityisopetus [verkkojulkaisu]. Liitetaulukko 7. Erityistä tukea saaneet peruskoulun oppilaat 1995–2013 Helsinki: Tilastokeskus. [http://www.stat.fi/til/erop/2013/erop\\_2013\\_2014-06-12\\_tau\\_007\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/erop/2013/erop_2013_2014-06-12_tau_007_fi.html). (Luettu 25.8.2014.)
- Suomen virallinen tilasto (SVT). 2013d. Erityisopetus [verkkojulkaisu]. Liitetaulukko 8. Osa-aikaista erityisopetusta saaneet peruskoulun oppilaat lukuvuodesta 2001–2002 lukuvuoteen 2012–2013. Helsinki: Tilastokeskus. [http://www.stat.fi/til/erop/2013/erop\\_2013\\_2014-06-12\\_tau\\_008\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/erop/2013/erop_2013_2014-06-12_tau_008_fi.html). (Luettu 25.8.2014.)
- Thomas, G. & Loxley, A. 2007. *Deconstructing special education*. 2. painos. Buckingham: McGraw-Hill Education.
- UNESCO. 1994. The Salamanca statement and framework for action on special needs education. YK. UNESCO. [http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL\\_ID=10379&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=10379&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html). (Luettu 12.5.2013.)
- UNESCO. 2000. The Dakar Framework. World Education Forum 26.–28.4.2000 Dakar, Senegal. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf>. (Luettu 25.9.2007.)
- UNESCO. 2001. The open file on inclusive education. Paris: UNESCO.
- Valtiontalouden tarkastusvirasto. 2009. Perusopetuksen ohjaus- ja rahoitusjärjestelmä. Valtiontalouden tarkastusviraston tuloksellisuus-tarkastuskertomukset 192/2009. Helsinki. [https://www.vtv.fi/files/1800/1922009\\_Perusopetuksen\\_ohjaus\\_ja\\_rahoitusjarjestelma.pdf](https://www.vtv.fi/files/1800/1922009_Perusopetuksen_ohjaus_ja_rahoitusjarjestelma.pdf). (Luettu 10.2. 2015.)

- Vlachou, A. 2004. Education and inclusive policy-making: implications for research and practice. *International Journal of Inclusive Education* 8 (1), 3–21.
- Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? – Inklusion monet kasvot. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 12–29.
- Wolff, A. 2006. Analysis of documents and records. Teoksessa U. Flick, E. von Kardorff & I. O. Steinke (toim.) *A companion to qualitative research*. London: Sage Publications, 284–289.
- YK. 1993. Vammaisten henkilöiden mahdollisuuksien yhdenvertaistamista koskevat yleisohjeet. YK:n yleiskokouksen päätöslauselma 48/96. 20.12.1993. <http://daccessdds.un.org/doc/UNDOC/GEN/N94/119/96/PDF/N9411996.pdf?OpenElement>. (Luettu 23.9.2013.)
- YK. 2006. Final report of the ad hoc committee on a comprehensive and integral international convention on the protection and promotion of the rights and dignity of persons with disabilities. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/LTD/N06/645/30/PDF/N0664530.pdf?OpenElement>. (Luettu 7.6.2015.)





## 9. Avoin yliopisto ja tasa-arvon muuttuvat tulkinnat

Tasa-arvon edistäminen on yksi niistä tavoitteista, joita avoimeen yliopisto-opetukseen on aina liitetty. Tasa-arvolla on eri aikoina ja eri konteksteissa tarkoitettu erilaisia asioita. Avoimen yliopiston ajatusta kehystävät myös kysymykset yleisemmin korkeakoulutuksen luonteesta ja tehtävistä. Tässä luvussa tarkastellaan, miten avoimen yliopiston tasa-arvotehtävää on julkisessa keskustelussa määritetty ja miten sen tehtävä tasa-arvon toteuttajana on ajan saatossa muuttunut.

### Johdanto

Avoin yliopisto-opetus on osa yliopistojen aikuiskoulutusta. Sen toiminnalliseksi perusajatuksiksi voidaan nähdä mahdollisuuden tarjoaminen yliopistotasoiseen koulutukseen kenelle tahansa ilman vaatimuksia aiemmasta koulutuksesta tai kokemuksesta. Tarjottavien opintokokonaisuuksien on oltava osia tutkinnoista, ja ne on mahdollista myös liittää osaksi tutkintoa. Avoimessa yliopistossa ei kuitenkaan voi tutkintoa suorittaa, vaan tutkinto-oikeuden saamiseksi henkilön on hakeuduttava erikseen

tutkinto-opiskelijaksi. Tämä voi tapahtua joko normaalin opiskelijavalinnan kautta tai niin sanottua avoimen yliopiston tutkintoväylää pitkin. Avoimeen yliopisto-opetukseen osallistuu tänä päivänä vuosittain noin 75 000 henkilöä (Vipunen). Opiskelijat tulevat monenlaisista ammatti- ja koulutustaustoista ja myös opiskelevat monin erilaisin motiivein ja tavoittein (Haltia, Leskinen & Rahiala 2014; Rinne ym. 2003).

Avoimeksi yliopistoksi nimetty toiminta aloitettiin Suomessa 1970-luvun alussa. Sen juuria voidaan etsiä yliopistojen kansansivistystyöstä sekä kesäyliopistotoiminnasta, mutta myös ulkomaisista esikuvista, eritoten englantilaisesta Open Universitystä. Avoimen yliopiston keskeiseksi tehtäväksi määritettiin alusta pitäen koulutuksellisen tasa-arvon edistäminen, ja tasa-arvon ajatus voidaan nähdä jopa eräänlaisena avoimen yliopiston olemassaolon oikeutuksena. Esimerkiksi Avoimen korkeakoulun toimikunnan (KM 1981: 36, 21) vuonna 1981 muotoileman paljon siteeratun määritelmän mukaan avoin korkeakoulu oli ”koulutuksellista tasa-arvoa edistämään tarkoitettu opintojärjestelmä”. Vuonna 2002 julkistetussa avoimen yliopisto-opetuksen arviointiraportissa määriteltiin avoimen korkeakouluopetuksen olevan ”koulutuksellista tasa-arvoa edistämään luotu opintojärjestelmä” (Kess, Hulkko, Jussila, Kallio, Larsen, Pohjolainen & Seppälä 2002, 9). Myöhemmissä strategioissa todetaan jopa painokkaammin avoimen yliopiston olevan ”koulutuksellista tasa-arvoa edistävä opintojärjestelmä” (Avoimen yliopiston foorumi 2009).

Tasa-arvo on avointen yliopistojen missioissa mukana myös kansainvälisesti (Tait 2013). Tasa-arvo on voimakkaasti ollut osa avoimen yliopiston omaa itseymmärrystä ja olemassaolon oikeutusta koko sen historian ajan. Ajatusta tasa-arvon edistämisestä on toistettu erilaisissa avointa yliopistoa koskeneissa dokumenteissa, ja tasa-arvo on sana, jota avoimen yliopiston yhteydessä käytetään. Mutta mitä tällä sanalla oikeastaan tarkoitetaan? Tämä luku pyrkii valottamaan, miten avoimen yliopiston tehtävä on sen historian aikana mielletty. Luvun empiirinen tarkastelu pohjautuu väitöskirjaan (Haltia 2012a), jossa on tutkittu avoimen yliopiston historiaa ja avoimesta yliopistosta käytyä julkista keskustelua.

## Tasa-arvon merkityksiä yliopisto- koulutuksen kontekstissa

Koulutuksen tasa-arvo on mutkikas käsite, joka ei taivu yksinkertaisiksi määritelmiksi. Tasa-arvoa voidaan pohtia lukuisista eri näkökulmista. Kun tasa-arvosta puhutaan yliopistokoulutuksen kontekstissa, kehystää keskustelua se, että korkeakoulutuksella on yhteiskunnassa tehtäviä, jotka ainakin jollain tavalla poikkeavat muiden koulutusasteiden tehtävistä. Yliopistokoulutukseen liittyy koulutuksen korkeimpana asteena erityisiä odotuksia, jotka määrittävät myös sitä, millaisena korkeakoulutuksen tasa-arvoteknävä nähdään. (Barnett 1992, 25–26.) Yliopistoinstituutio varjelee diskursssia erityisyydestä, joka määrittyy erillisyydeksi, korkea-arvoisuudeksi ja jopa asettumiseksi muiden yhteiskunnallisten instituutioiden yläpuolelle (Kankaanpää 2013, 143).

Yliopistojen erityiseen luonteeseen liitetään, että niiden tehtävänä on koulutuksen lisäksi myös tutkimus sekä näiden kahden yhdistäminen. Tutkimuksella yliopistoissa luodaan uutta tietoa, kun taas opetuksella sitä levitetään myös muiden käyttöön (Fuller 2005). Tieto voidaan nähdä hyödykkeenä, joka hyödyttää niin yksilöitä kuin laajemmin yhteiskuntaa, ja tasa-arvon kannalta olennaista on kysymys, ketkä näistä hyödyistä pääsevät nauttimaan. Yhtäältä tulee tarkastella, keillä on pääsy korkeakoulutukseen, ja toisaalta myös, millaisia hyötyjä yliopistosta saadut todistukset, oppiarvot ja krediitit luovat. Vaikka tieto on periaatteessa jaettavissa loputtomasti, on se kuitenkin luonteeltaan voimavara, jonka arvo perustuu niukkuuteen ja määräytyy suhteellisesti. (Brennan & Naidoo 2008.)

Oscar Espinozan (2007) mukaan voidaan pohtia esimerkiksi erilaisten resurssien, koulutukseen pääsyn, koulutuksessa jatkamisen ja menestymisen sekä koulutustuotosten ja pitkäaikaisempien koulutuksen vaikutusten tasa-arvoisuutta. Resurssien näkökulmasta voidaan tarkastella vaikkapa, millaisia taloudellisia, sosiaalisia tai kulttuurisia resursseja yliopistossa kouluttautuminen vaatii. Esimerkiksi korkeakoulutuksen maksullisuuden voidaan ajatella kaaventavan mahdollisuuksien tasa-arvoa (Coelli 2009; Nori 2013).

Koulutukseen pääsyn näkökulmasta voidaan tarkastella esimerkiksi, miten yliopistokoulutukseen hakeutuminen ja sisäänpääsy ovat yhteydessä sosiaaliseen taustaan (esim. Nori 2011). Koulututtamiseen liittyy kuitenkin riskitekijöitä, ja esimerkiksi koulutuksen keskeyttämistä voidaan tarkastella koulutukseen liittyvänä oikeudenmukaisuuskysymyksenä (esim. Quinn 2010). Edelleen voidaan tutkia muun muassa, miten korkeakoulutuksen saaneet työllistyvät ja millaisia positioita he saavuttavat työelämässä (esim. Purcell, Wilton & Elias 2007). Eroja rakentuu paitsi korkeakoulutuksen saaneiden ja muiden välille, myös yliopistokoulutuksen sisälle, eri instituutioiden välille (Boliver 2013; Leathwood 2004).

Suomen kielessä ei englannin tapaan erotella *equality*- ja *equity*-käsitteitä, mikä osaltaan lisää tasa-arvokäsitteen moniulotteisuutta. Equality viittaa samanlaisuuteen ja samanlaisiin tilanteisiin, kun taas equity viittaa ennemminkin ”reiluuteen” ja oikeudenmukaiseksi koettuun tilanteeseen. Näiden kahden ulottuvuuden sisällä voidaan vielä tarkastella erilaisia asioita. Jos tarkastellaan vaikkapa pelkästään koulutukseen pääsyä, voidaan silläkin tarkoittaa monenlaisia asioita. Espinozan (2007; ks. myös Husén 1975; Rairvola 1982) hahmottaman mallin mukaan voidaan equality-ulottuvuudella ensinnäkin tarkoittaa kaikkien samanlaista mahdollisuutta riippumatta siitä, miten he käyttävät näitä mahdollisuuksia hyväkseen. Mahdollisuuksien tasa-arvo ei tästä näkökulmasta siis vielä takaa osallistumisen tasa-arvoisuutta. Toiseksi, tasa-arvolla voidaan tarkoittaa sitä, että kaikilla on aidosti samat sisäänpääsymahdollisuudet koulutukseen, kaikkia siis kohdellaan esimerkiksi yliopiston valinnoissa samojen kriteerien pohjalta (ks. Boliver 2013). Kolmanneksi, tasa-arvolla voidaan tarkoittaa sitä, että erilaisista ryhmistä, kuten sosiaaliluokista, sukupuolista, etnisistä ryhmistä ja niin edelleen myös lopulta päädytään koulutukseen samassa määrin, jolloin voidaan puhua lopputuloksen tasa-arvosta.

Equity-ulottuvuudella koulutukseen pääsyä taas voidaan tarkastella tarpeen, kykyjen tai aiempien saavutusten kautta. Tarpeen mukaan koulutusta jaettaessa samanlaiset tarpeet omaavat saavat keskenään samanlaisen koulutuksen, kykyjen mukaan jaettaessa taas esimerkiksi kaikki tietyntasoiset kyvyt takaisivat pääsyt

korkeakoulutukseen. Ongelmana tietysti on, miten mitata potentiaalisia kykyjä. Kykyjen määrittäminen on hankalaa, ja usein niiden mittarina pidetäänkin erilaisia testejä tai aiempia koulutussaavutuksia. (Espinoza 2007.) Esimerkiksi Suomessa yliopistokoulutukseen valikoidaan opiskelijat pääasiassa aiempien koulutodistusten ja valintakokeiden perusteella.

Yllä olevat esimerkit ja tarkastelut liittyvät näkökulmaan, jossa tarkastellaan koulutuksen jakautumista eli esimerkiksi sitä, ketkä osallistuvat korkeakoulutukseen. Tämä on tasa-arvon tarkastelussa olennaista, mutta monien tutkijoiden mukaan tasa-arvo ja yhteiskunnallinen oikeudenmukaisuus eivät tyhjene kysymyksiin materiaalisten tai ei-materiaalisten hyödykkeiden jakautumisesta, vaan tarkasteluun tulee ottaa myös muita ulottuvuuksia. (Griffiths 1998, 89; Young 1990, 15.) Huomioon olisi otettava ennen kaikkea ryhmien väliset suhteet. Oikeudenmukaisuus tästä näkökulmasta merkitseekin vapautta kulttuurisesta ylivallassa, vapautta epäkunnioittavasta kohtelusta sekä oikeutta tulla huomatuksi ja tunnustetuksi omana itsenään. Lisäksi oikeudenmukaisuudessa on kyse osallisuudesta, ihmisten ja yhteisöjen mahdollisuudesta osallistua omaa elämäänsä ja olosuhteitaan koskeviin päätöksiin ja ratkaisuihin. (Cribb & Gewirtz 2003.)

Uudemmat tulkinnat tasa-arvosta pyrkivätkin ottamaan huomioon hyödykkeiden jakautumisen lisäksi myös muita näkökulmia. Oikeudenmukaisuutta voidaan tarkastella esimerkiksi suhteessa erilaisiin identiteetteihin ja niiden välisiin suhteisiin. (Vincent 2003.) Korkeakoulutus luo tietynlaisia identiteettejä, positioita ja statuksia, jolloin voidaan tarkastella sitä, millaisia eroja korkeakoulutus tuottaa yksilöiden välille ja miten se rakentaa ryhmien suhteita toinen toisiinsa. Myös korkeakoulutuksen valikoivuutta voidaan tarkastella identiteettien näkökulmasta. Voidaan esimerkiksi tarkastella, miten tietyt ryhmät tuntevat kuuluvansa yliopistoon. Miten opiskelijoiden habitukset ja instituutioiden odotukset sopivat yhteen ja millaisia identiteettejä tämä törmäys synnyttää? (Reay, Crozier & Clayton 2010; Schömer & Gonzales-Monteagudo 2013.)

Koska tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus ovat niin moniulotteisia asioita, voivat oikeudenmukaisuuden eri ulottuvuudet olla

keskenään myös ristiriidassa. Esimerkiksi erityisten toimien kohdistaminen joihinkin tiettyihin ryhmiin voi edesauttaa näiden ryhmien hakeutumista koulutukseen ja siten lisätä koulutuksen jakautumisen tasa-arvoisuutta. Samalla tähän ryhmään kuuluvat kuitenkin nostetaan esiin omana muista erillisenä, erityisiä resursseja tarvitsevana ryhmänä. (Gewirtz 2006.) Esimerkiksi aikuisille erikseen suunnatut reitit ja väylät palvelevat jossain määrin koulutuksellisen tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden tarkoitusta, mutta harvoin ne muuttavat kuitenkaan korkeakoulutuksen tiettyjä rakenteita tai muotoja (Davies 1995, 286; Kasworm 1993, 416–420). Päinvastoin, tasa-arvopolitiikka ja sisäänpääsyn laajentaminen itessään saattavat lisätä yliopistojen välisiä eroja ja jakoja, sillä eri-arvoistavat mekanismit ovat monimutkaisella tavalla sidoksissa toisiinsa ja vahvistavat toisiaan (Leathwood 2004; Singh 2011).

Kysymykset tasa-arvosta ovat aina sidoksissa myös kontekstiinsa. Abstraktilla tasolla on mahdotonta määrittää yksiselitteisesti, mikä on oikeudenmukaista. Tasa-arvoa ja oikeudenmukaisuutta tulee aina tarkastella suhteessa konkreettisiin käytännön tilanteisiin. Tietyissä tilanteissa myös eri toimijoiden näkökulmasta katsottuna tasa-arvoiset käytännöt voivat tarkoittaa erilaisia asioita. Tasa-arvo on usein myös kytkeytynyt, kietoutunut ja limittynyt muihin arvoihin. Päätöksentekotilanteissa on mukana muitakin arvoja, jotka eivät liity oikeudenmukaisuuteen, mutta jotka saattavat kilpailla oikeudenmukaisuuden tavoitteiden kanssa. Tilanteisiin saattaa liittyä myös rajoituksia, joihin toimijoilla ei ole vaikutusmahdollisuutta. Esimerkiksi dominoivat diskurssit, valtasuhteet ja taloudelliset rajoitteet ovat tämänkaltaisia rajoituksia. ”Oikeudenmukaisten käytäntöjen välitteinen luonne” (Gewirtz 2006, 70) saa aikaan sen, että tasa-arvo yksinään ei ole määrittämässä sitä, millaisia käytännön ratkaisuja tilanteissa tehdään. Esimerkiksi rajallisin resurssein ei ole mahdollista toteuttaa tasa-arvotavoitteiden kannalta optimaalisia koulutusratkaisuja.

Yliopistot ovat luonteeltaan valikoivia instituutioita ja niiden olemassaolon oikeutuksen ajatellaan perustuvan osaltaan siihen, että niiden odotetaan tuottavan korkeampaa oppimista, erinomaisuutta, eksellenssiä. Tasa-arvon ja erinomaisuuden välinen ristiriita

onkin korkeakoulutusta keskeisesti määrittävä jännite (Guri 1986, 59). *Avoimen yliopiston idea* voidaan tässä suhteessa nähdä selvästi poikkeavana *yliopiston ideaan* nähden. Ajatus avoimen yliopiston ideasta rakentuu jopa vastakkaiseksi perinteiselle kampusyliopiston idealle, jossa keskeisiä ovat yhteisöllisyys, suljettuus, elitismi sekä tutkimuksen ja opetuksen välisen yhteyden korostaminen. (Guri-Rosenblit 1999a, 1–2.) Avoimen yliopiston idea voidaan nähdä pyrkimyksenä kohti aidosti universaalia korkeakoulutusta, jossa yliopistollinen koulutus on arkipäiväistänyt ja levittäytynyt koskemaan koko kansaa, ei vain etuoikeutetuissa asemissa olevia (ks. Trow 1974, 64–66). Eri maiden avoimilla yliopistoilla on eroavaisuuksia, mutta myös monia yhteisiä piirteitä. Avoimen yliopisto-opetuksen laajoiksi yleismaailmallisiksi periaatteiksi voidaan nähdä sisäänpääsyn laajentaminen, opetusmenetelmien innovatiivisuus, kustannustehokkuus sekä riippumattomuus tietystä paikasta (Guri-Rosenblit 1999a).

Avointen yliopistojen missioissa on kuitenkin tapahtunut myös muutoksia. Kun toiminnan alkuvaiheessa 1970-luvulla missioissa korostuivat tasa-arvotavoitteet ja toisen mahdollisuuden tarjoaminen, oli 1990-luvulla jo siirrytty enemmän ammatillisten täydennyskoulutuskurssien tarjoamiseen keskiluokkaa edustaville asiakkaille (Guri-Rosenblit 1999b). Tasa-arvotavoitteet ovat korvautuneet laadun arvioinnin ja markkinoinnin näkökulmilla (Bailey 1999). Alan Tait (2013) korostaakin, että on eri asia puhua koulutuksen markkinoinnista eli koulutukseen halukkaiden tunnistamisesta kuin puhua aktiivisesta sisäänpääsypolitiikasta, jonka tavoitteena on rekrytoida opiskelijoiksi sellaisia, jotka lähtökohtaisesti pitävät koulutusta vieraana tai itselleen vaikeana. Avoin yliopisto tasa-painoilevatkin erilaisten paineiden alla. Yhtäältä niiden perusolemuksen kuuluu kehittyminen ja kehittäminen, uusien mahdollisuuksin etsiminen ja vanhojen käsitysten haastaminen. Toisaalta niiden pyrkimyksenä on säilyttää legitimitettinsä yliopistoina. (Tait 2008.)

## Tutkimuskysymykset, aineistot ja menetelmä

Tämä luku nojautuu aiemmin julkaistun väitöskirjan (Haltia 2012a) tutkimustehtävään, kysymyksenasetteluun ja aineistoon. Tutkimusaineistoni käsittää julkista puhetta suomalaisesta avoimesta yliopistosta sen historian alusta eli 1970-luvun alusta lähelle nykyhetkeä. Aineistossa on mukana useita erilaisia tekstityyppejä: komiteanmietintöjä ja työryhmäraportteja, koulutuksen kehittämissuunnitelmia, muita suunnitteluasiakirjoja, tutkimuksia, selvityksiä, puheenvuoroja ja esitelmiä sekä lehtikirjoituksia. Mukana on monenlaisia tekstejä, koska olen pyrkinyt ottamaan tarkasteluun mahdollisimman kattavasti sen julkisen keskustelun, jota aiheesta on käyty.

Hallinnolliset asiakirjat kertovat toiminnan suunnittelusta ja ohjauksesta. Tutkimustekstit ovat analyysin kohteena, koska ne muiden dokumenttien lailla osallistuvat keskusteluun ja ovat voimakkaasti määrittämässä muun muassa sitä, miten avoimen yliopiston opiskelijoista puhutaan. Lehtikirjoitukset ovat keskeinen aineistoryhmä, joka itsessään koostuu monenlaisista teksteistä. Aineistonkeruun yhteydessä on systemaattisesti käyty läpi tietyt lehdet<sup>26</sup>, joista avoimeen yliopistoon liittyvää keskustelua oli paikannettavissa. Muun muassa sanomalehdet jätettiin tarkastelun ulkopuolelle, koska niissä aiheeseen liittyvää keskustelua olisi ollut verrattain vähän.

Lehdet jo itsessään ovat keskenään erityyppisiä ja niiden kautta tarkastelussa on mukana erilaisia tekstejä: esimerkiksi kuvauksia Englannin avoimesta yliopistosta, kotimaisia tapauskuvauksia ja kirjoituksia avoimen yliopiston kehittämisestä, seminaarien ja mietintöjen sisältöä referoivia kirjoituksia, tieteellisiä artikkeleita tai väljemmin tutkimukseen pohjautuvia kirjoituksia, pohdiskeluvia kirjoituksia muun muassa avoimen yliopiston luonteesta sekä selkeämmin kantaaottavia mielipidetyppejä kirjoituksia. Aineiston kautta äänessä ovat avoimen yliopiston eri toimija- ja intressitahot,

<sup>26</sup> Läpikäytyt lehdet olivat Kasvatus, Aikuiskasvatus, Opistolehti/Aikuiskoulutuksen maailma, Kansanopisto, Korkeakoulutieto/Yliopistotieto, Aika/Kanava, Ylioppilaslehti, Turun ylioppilaslehti, Aviisi, Oulun ylioppilaslehti sekä Jyväskylän ylioppilaslehti.



kuten opetusministeriö, yliopistojen oppiaineväki, täydennyskoulutusyksiköt, vapaan sivistystyön oppilaitokset ja yliopistojen tutkinto-opiskelijat. Avoimen yliopiston tutkinto-opiskelijat tai esimerkiksi ns. suuri yleisö eivät keskustelussa juurikaan näy. (Ks. tarkemmin Haltia 2012a, 67–70.)

Olen analysoinut aineiston diskurssianalyttisesti. Diskursiivisen näkökulman perusoletuksena on ajatus tekstien sosiaalista todellisuutta rakentavasta luonteesta (Berger & Luckmann 1994). Tekstit eivät vain viattomasti kuvaa todellisuutta. Ne eivät myöskään ole ”vain retoriikkaa”. Tekstit tuovat esiin ongelmia, asioita, teemoja, toimijoita ja vastaavasti jättävät huomiotta toisia. Tekstit muokkaavat sitä, millaisena maailman näemme ja siten vaikuttavat siihen, miten poliittisia päätöksiä kehystetään ja millaisia päätöksiä järjestelmän eri tasoilla lopulta myös tehdään. (Saarinen 2008.)

Tutkimusongelmani jakautuu kolmeen osaan. Ensinnäkin, olen kertomassa tarinaa avoimen yliopiston muotoutumisesta ja kehityksestä, jolloin ensimmäiseksi tutkimusongelmaksi muotoutuu kysymys: (1) *Mitä avoimen yliopiston historiassa on tapahtunut ja millaisten vaiheiden kautta avoin yliopisto on muotoutunut?*

Aineistojen kautta hahmottuva tarina ei kuitenkaan ole sisäisesti ehyt tai ristiriidaton, vaan mukana on erilaisia toimijoita, intressejä, tulkintoja ja näkökulmia. Näiden jäsentämiseksi etsin aineistosta erilaisia diskursseja eli erilaisia tapoja puhua avoimesta yliopistosta. Toinen tutkimusongelma voidaan näin esittää muodossa: (2) *Millaisia diskursseja avointa yliopistoa koskeneessa keskustelussa voidaan tunnistaa?*

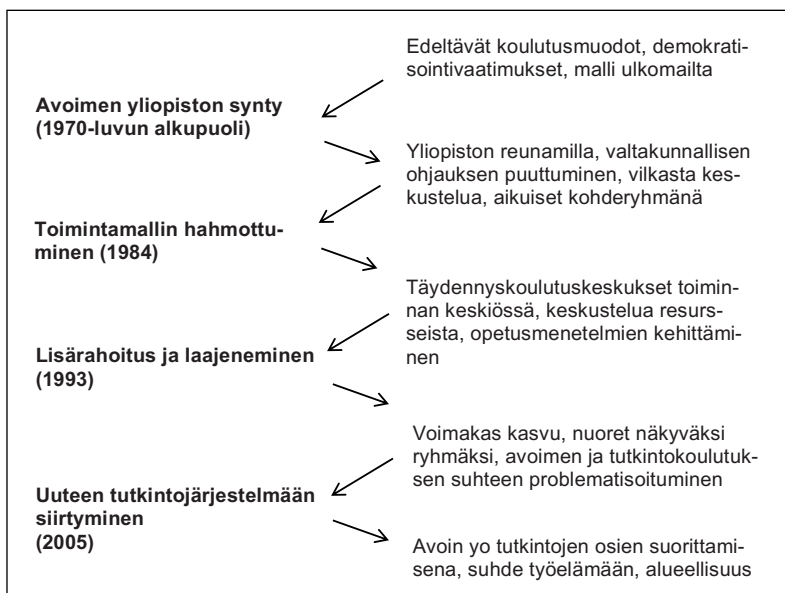
Diskurssi voidaan yksinkertaisesti määrittää tavaksi merkityksellistää ilmiö tietystä näkökulmasta (Fairclough 1993, 135). Diskurssit ovat siis ”puolueellisia” näkökulmia siihen, mistä ne puhuvat. Diskurssit puhuvat osin eri kieltä, mutta ne saattavat kuitenkin käyttää yhteisiä käsitteitä. Myös tasa-arvo on sana, joka voi kuulua erilaisten diskurssien sanastoon, jolloin se saa erilaisissa diskursseissa erilaisia merkityksiä (Ball 1990, 17–18). Kolmanneksi tutkimuskysymykseksi hahmottuukin kysymys: (3) *Millaisena koulutuksellisen tasa-arvon toteuttajana avoin yliopisto näyttäytyy tutkimusaineiston valossa?*

Oleennaista tarkastelussa on myös suhde aikaan ja ajassa tapahtuva muutos. Diskurssien väliset painopisteet muuttuvat ajassa ja muokkaavat avointa yliopistoa koskevaa sosiaalista todellisuutta. Avoimen yliopiston toiminnoissa ja olosuhteissa tapahtuneet asiat taas tarjoavat ja luovat niitä konteksteja, joissa keskustelu tapahtuu. Sosiaalisen muutoksen tarkastelussa tekstit, diskursiiviset käytännöt ja sosiaaliset käytännöt tulee nähdä suhteessa toisiinsa. (Fairclough 1992; Gale 1999.) Asettamalla kronologinen tarina ja diskurssit samaan kehykseen, suhteessa toisiinsa, päästään tarkastelemaan muuttuvia tulkintoja tasa-arvosta.

## Kiinnekohdat avoimen yliopiston historiassa

Ensimmäisen tutkimusongelman suunnassa olen paikantanut avoimen yliopiston historiasta erilaisia vaiheita. Vaiheet ovat laadullisesti toisistaan poikkeavia ajanjaksoja, ja niiden välisiä taitekohtia voidaan tarkastella pisteinä, jolloin toiminnassa on tapahtunut muutosta ja jolloin myös keskustelu avoimesta yliopistosta on jollain lailla muuttunut. Taitekohdat merkitsevät siten muutoksia niissä konteksteissa, joissa avointa yliopistoa koskevaa keskustelua käydään ja siihen liittyviä diskursiivisia määrittelyitä tuotetaan. Avoimen yliopiston historiassa tällaisia kiinnekohtia voidaan paikantaa neljä kappaletta: avoimen yliopiston synty, toimintamallin hahmottuminen, lisärahoitus ja sen ansiosta tapahtunut laajeneminen sekä uuteen tutkintojärjestelmään siirtyminen (ks. kuvio 1).

Ensimmäiseksi kiinnekohdaksi voidaan tunnistaa *avoimen yliopiston synty*, joka ajoittui 1970-luvun alkupuolelle. Tätä ennen oli yliopistojen reunamille virinnyt joitakin toimintamuotoja, jotka voidaan nähdä eräänlaisina avoimen yliopiston esimuotoina. Kaikkein lähinnä avointa yliopistoa oli kesäyliopistotoiminta, joka laajeni 1950-luvulla ja etenkin 1960-luvulla huomattavasti. (Karjalainen & Toiviainen 1984.) Avoin yliopisto -niminen toiminta alkoi vuonna 1971, jolloin kurssit aloitettiin Tampereen yliopiston jatkokoulutuskeskuksen järjestämänä sekä Joensuun korkeakoulussa. Keskeiseksi avoimen yliopiston toiminta-ajatuksessa muotoutui



**Kuvio 1.** Avoimen yliopiston historian kiinnekohdat

koulutuksellisen tasa-arvon edistäminen sekä se, että päinvastoin kuin kesäyliopistot, avoin yliopisto oli selkeästi aikuisille tarkoitettua koulutusta. (Blomstedt 1972.)

Sytä avoimen yliopiston synnylle voidaan etsiä paitsi edeltäviä koulutusmuodoista, myös yleisistä korkeakoulutuksen demokratisointivaatimuksista. Yhtenä tekijänä oli lisäksi se, että Englantiin perustettiin 1960- ja 1970-lukujen taitteessa Open University. Se sai esikuvan maineen maailmanlaajuisesti ja oli mallina myös suomalaisille toimijoille. Avoin yliopisto alkoi Suomessa kuitenkin hyvin eri tavoin. Englannin avoin yliopisto saatiin aikaan laajana, keskushallinnon määrätietoisesti ajamana hankkeena, ja Open University aloitti toimintansa omana yliopistonaan (Perry 1976). Suomessa toimintaa alettiin järjestää pienimuotoisesti yliopiston reunamilla, yksittäisten toimijoiden aktiivisuuden ansiosta ja yhdessä aikuis-koulutus kentän kanssa (ks. esim. Antikainen 1974; Laakko 1974).

Myös valtakunnallinen ohjaus puuttui. Tämä oli kuitenkin otollinen tilanne sille, että keskustelua avoimesta käytiin vilkkaasti.

Avoimen korkeakoulun *toimintamalli hahmottui* vasta 1980-luvun puolella, ja tätä voidaankin pitää avoimen yliopiston historian toisena käännekohtana. Avoimen yliopiston toiminta oli laajentunut ja levinnyt useisiin yliopistoihin. Ministeriönkin oli näin pakko lähteä keskusteluun mukaan. Suomen Kulttuurirahaston asettama toimikunta oli jo 1970-luvun puolivälissä miettinyt avoimen korkeakoulun järjestämiseen liittyneitä kysymyksiä (Avoim korkeakoulu 1976), ja tämän työn jatkoksi opetusministeriö asetti oman toimikuntansa (KM 1981:36). Ministeriön suunnitelmissa avoin korkeakoulu kytkettiin osaksi yliopistojen täydennyskoulutusta. Merkinä toiminnan vakiintumisesta olivat opetusministeriön vuonna 1984 antamat ohjeet (OPM 1984), joilla avoin korkeakoulu määritettiin yliopistojen täydennyskoulutuskeskusten koordinoimaksi toiminnaksi. Tästä alkoi vaihe, jossa avointa yliopistoa pyrittiin muokkaamaan alueellisesti kattavaksi järjestelmäksi muun muassa opetusmenetelmiä kehittämällä. Keskustelua leimasivat puhe resurssien niukkuudesta ja kiistat eri järjestäjätahojen välillä.

Toiminta laajeni 1980-luvulla, ja 1990-luvun alun lama toi mukanaan uudet kehykset myös avoimelle yliopistolle. Työttömyyslukujen kasvaessa nuoret hakeutuivat avoimeen yliopistoon, vaikka virallisesti avoimen korkeakoulun kursseilla käytettiin ikärajoituksia. Kolmantena taitekohtana voidaan nähdä ns. *Relander-ohjelman toteutus lisärahoituksineen ja sitä kautta tapahtunut hyp-päyksenomainen toiminnan laajeneminen*. Avoimen yliopiston opintojen myötä haluttiin vähentää työttömyyttä tai ainakin tarjota nuorille mielekäästä tekemistä. Nuoret noteerattiin keskusteluissa nyt omana ryhmänään. Heidät nähtiin hyvin tutkintotavoitteisina ja näin aiemmasta selvästi poikkeavana avoimen yliopiston opiskelijaryhmänä (Piesanen 1996). Tämä oli omiaan problematisoimaan avoimen ja tutkintokoulutuksen välistä suhdetta. Edelleen tätä vastakkainasettelua voimisti se, että ministeriö alkoi suunnitelmissaan korostaa aiempaa enemmän avoimen yliopiston tutkintoväylän merkitystä ja esitti sen laajentamista (esim. OPM 1996:7).

2000-luvun alussa avoimen yliopiston uhkakuva oli jo lieventynyt, eikä joidenkin tahojen pelkäämää ryntäystä avoimesta yliopistosta tutkinto-opiskelijaksi ollut tapahtunut. Voidaan sanoa, että vastakkainasettelu avoimen ja tutkintokoulutuksen välillä oli lieventynyt. Avoimen yliopiston väylä oli pysynyt melko kapeana reittinä tutkinto-opintoihin ja myös avoimen yliopiston opiskelijamäärien kasvu oli tasaantunut. Neljäntenä taitekohtana voidaan nähdä *siirtyminen uuteen tutkintojärjestelmään*, mikä tapahtui vuonna 2005. Samaan aikaan tapahtui myös yliopistojen aikuiskoulutuksen virallistaminen osaksi yliopistojen kolmatta tehtävää. Uudessa tutkintojärjestelmässä avoimen yliopiston opetus voidaan rinnastaa kandidaattitason opintoihin ja avoimen yliopiston väylä voidaan nähdä yhtenä reittinä muiden rinnalla maisterivaiheen koulutukseen. Avoimesta yliopistosta alettiin myös puhua tutkintojen osien suorittamisena, ja ministeriön teksteissä se näyttyykin entistä enemmän nimenomaan täydennyskoulutuksen muotona (esim. OPM 2008:38). Ajatus avoimesta yliopistosta omaleimaisena ja muista poikkeavana toimintanaan onkin tänä päivänä muuttunut kohti ideaa siitä, että avoin yliopisto on yhdessä muiden koulutusmuotojen kanssa omalta osaltaan palvelemissa koulutusta tarvitsevia yksilöitä ja yhteiskuntaa.

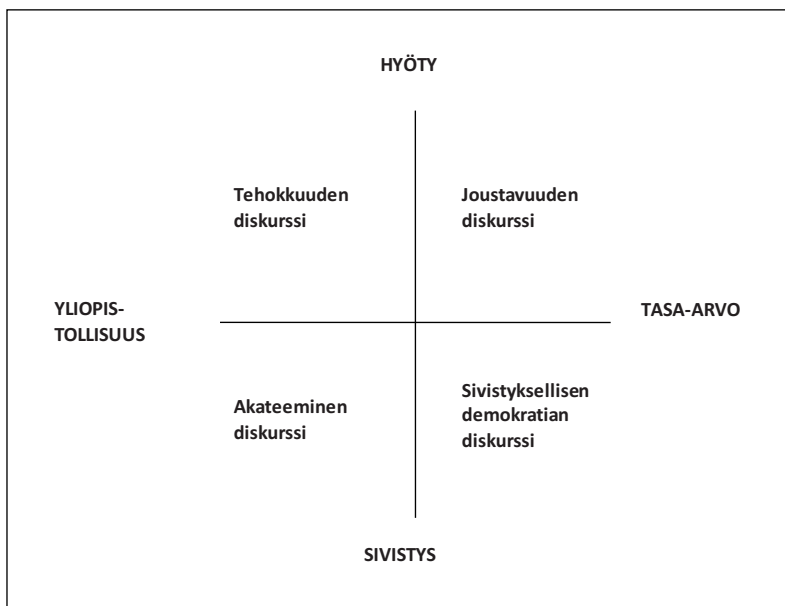
## **Avoin yliopisto diskurssien kentässä**

Keskustelua avoimen yliopiston tehtävästä ja merkityksestä on sen historian aikana käyty erilaisilla foorumeilla, ja välillä mielipiteitä on esitetty värikkäästikin. Keskustelun jäsentämiseksi olen hahmottanut siitä neljä erilaista diskurssia (ks. kuvio 2), jotka määrittävät avointa yliopistoa ja sen tehtävää eri tavoin: (1) akateemisen diskurssin, (2), sivistyksellisen demokratian diskurssin, (3) joustavuuden diskurssin sekä (4) tehokkuuden diskurssin. Jokainen näistä diskursseista neuvottelee myös suhdettaan koulutukselliseen tasa-arvoon. Perusjännitteeksi diskurssien välisiä suhteita hahmottamaan asettuu yhtäältä yliopistollisuuden ja tasa-arvon välinen ulottuvuus. Yliopistollisuus merkitsee suljettuutta, elitistisyyttä ja

akateemisten arvojen korostamista, kun taas tasa-arvo viittaa laajentumiseen, avautumiseen ja avoimuuteen. Toiseksi perusjännitteeksi aineistosta taas on nostettavissa sivistyksen ja hyödyn välinen ulottuvuus. Sivistys merkitsee koulutuksen itseisarvoisuutta ja ”puhtautta”, kun taas hyödyllä viitataan koulutuksen käyttö- ja välinearvoisuuteen.

**Akateeminen diskurssi** korostaa yliopistokoulutuksen erityisluonnetta muuhun koulutukseen verrattuna. Se on konservatiivinen puhetapa, joka korostaa yliopistoa korkeimman tiedon tempelinä ja syvimmän ymmärryksen tyyssijana (Barnett 1992). Se asettaa yliopiston ja avoimen yliopiston toisilleen vastakkaisiksi ja arvottaa yliopiston standardiksi, jota vasten avointa yliopistoa peilataan. Diskurssi puhuu yliopiston sisältä käsin, ja tästä positioista katsottuna avoin yliopisto näyttäytyy uhkana perinteisille akateemisille arvoille. Akateemisesta diskurssista käsin voidaan kyseenalaistaa niin avoimen yliopiston opiskelijoiden kuin opetuksenkin tasoa. Tutkintoportin vartiointi on tärkeää ja etenkin nuorille ylioppilaille ei avoimesta yliopistosta saa muodostua pääsykokeelle rinnakkaista väylää yliopistoon. Avoimen yliopiston ajatus voi kuitenkin näyttäytyä myös kannatettavana sitä kautta, että avoin yliopisto voi lisätä tasa-arvoa antamalla yksittäisiä opiskelumahdollisuuksia sellaisille henkilöille, joilla ei taustansa vuoksi ole ollut mahdollisuutta aiemmin hyödyntää lahjakkuuttaan. Kaikenlainen laajamittaisempi korkeakoulutuksen avaaminen kuitenkin nähdään tästä näkökulmasta uhkana. Vaaraksi nähdään, että avoimen yliopiston myötä korkeakoulutus markkinoituu ja yliopistot muuttuvat halpahalleiksi, joista kuka tahansa voi ostamalla hankkia tutkintoja. Maksullisuus on perustelu, johon tämä diskurssi vetoaa puheessaan avoimesta yliopistosta uhkana tasa-arvolle.

**Sivistyksellisen demokratian diskurssi** painottaa korkeakoulutuksen tasa-arvoistamisen tärkeyttä. Tämä tarkoittaa opiskelumahdollisuuksien avaamista kaikille, erityisesti heille, joilla ei ole aiemmin ollut mahdollisuutta akateemisten opintojen harjoittamiseen. Diskurssissa puhutaan muun muassa koulutuksen sisältöjen demokratisoisesta. Tämä puhetapa sisältää myös ajatuksen positiivisen diskriminaation mahdollisuudesta eli siitä, että erilaisia ryhmiä



**Kuvio 2.** Avointa yliopistoa ja sen tehtävää määrittävät diskurssit

voidaan kohdella eri tavoin tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden saavuttamiseksi. Tällainen puhe siis paitsi tunnistaa ja tunnustaa yliopiston kannalta ei-traditionaaliset opiskelijat, myös tuottaa samalla kuvaa heistä erilaisina ja poikkeavina, jollakin tavalla lisäresursseja tarvitsevana ryhmänä (ks. Williams 1997, 43–44). Sivistyksellisen demokratian diskurssissa eri tahot kohtaavat toisensa puhuessaan korkeakoulutuksen avaamisesta, tieteen levittämisestä yliopiston porttien ulkopuolelle ja koulutuserojen kaventamisesta. Tämä diskurssi oli aikaansaavana voimana, kun alettiin puhua avoimesta yliopistosta ja haastaa vanhaa perinteistä yliopistoajat- telua. Se jäi luonteeltaan kuitenkin hajanaiseksi eikä siitä muodostunut vahvaa brittiläisen access-liikkeen (ks. Williams 1997, 42–45) kaltaista voimaa. Diskurssilla on myös ristiriitainen suhtautuminen opiskelun tarkoituksiin ja motiiveihin. Diskurssi vaikenee koulutuksen tuomasta välineellisestä hyödystä, väistää aiheen tai puhuu siitä ristiriitaisesti.

**Joustavuuden diskurssi** korostaa koulutusmahdollisuuksia, avoimuutta ja innovatiivisia koulutusjärjestelyjä. Diskurssi puhuu ennen kaikkea mahdollisuuksien tasa-arvosta. Opiskelijat määrittyvät koulutuksen asiakkaiksi, ja avoimen yliopiston tehtäväksi määrittyy oppimismahdollisuuksien tarjoaminen ajasta ja paikasta riippumatta, mahdollisimman joustavasti. Oppimisen mahdollisuuksia ei tulisi rajoittaa, ja opiskelun myös tulisi olla mahdollista tutkintotavoitteisesti. Kysynnän ja tarjonnan lakien mukaan vastaan eri tahojen tarpeisiin. Koulutuksen markkinoituminen näkyy diskurssissa puheena koulutuksen kansalaismarkkinoista, joilla kulluttajat voivat tehdä valintoja. Avoin yliopisto näyttäytyy joustavana ja yksilön tarpeisiin mukautuvana järjestelmänä, jossa opiskelija voi kerätä kvalifikaatioidensa rakennuspalikoiksi erilaisia opintoja, kurseja ja niiden osia (ks. Williams 1997, 41). Sisään pääsyn laajentaminen on tärkeää ja erilaiset etäopetuksen muodot näyttävät välttämättöminä, sillä kasvokkain tapahtuvan opetuksen järjestäminen suurille opiskelijajoukoille ei olisi taloudellisesti mahdollista. Joustavuuden diskurssi onkin puhetta myös kehittämisestä. Joustavuuden diskurssi on innostunut ja positiivinen diskurssi, jossa avoimesta yliopistosta rakentuu eräänlainen visio tai ”ohjelma” (ks. Leathwood 1999). Jonkinlainen avoimen yliopiston ”liike” onkin muodostunut tämän diskurssin ympärille.

**Tehokkuuden diskurssissa** yksilöiden koulutustarpeiden rinnalle nostetaan yhteiskunnan ja elinkeinoelämän tarpeet. Koulutuksen asiakkaiksi eivät määrity pelkästään opiskelijajaysilöt, vaan myös talouselämä, työnantajat ja kansalliset tarpeet. Opiskelija näyttää enemminkin koulutuksen tuotteena kuin asiakkaana. (Ks. Williams 1997, 37.) Koulutuksen ja myös avoimen yliopiston tehtävänä on tuottaa osaamista, yliopistotasoisista osaamista. Diskurssi korostaa myös kehittämistä, mutta ei niinkään yksilön palvelemiseksi, vaan tehokkuuden saavuttamiseksi. Opiskelijalle tärkeäksi määrittyy työelämässä ja muussa koulutuksessa aiemmin opitun mahdollisimman tehokas hyödyntäminen ja sitä kautta opiskelun yksilöllinen räätälöinti sekä joustavuuden lisääminen. Avoimen yliopiston tärkeäksi kohderyhmäksi määrittyvät jo yliopistotutkimnon suorittaneet, jotka tutkimuksen jälkeen jatkavat



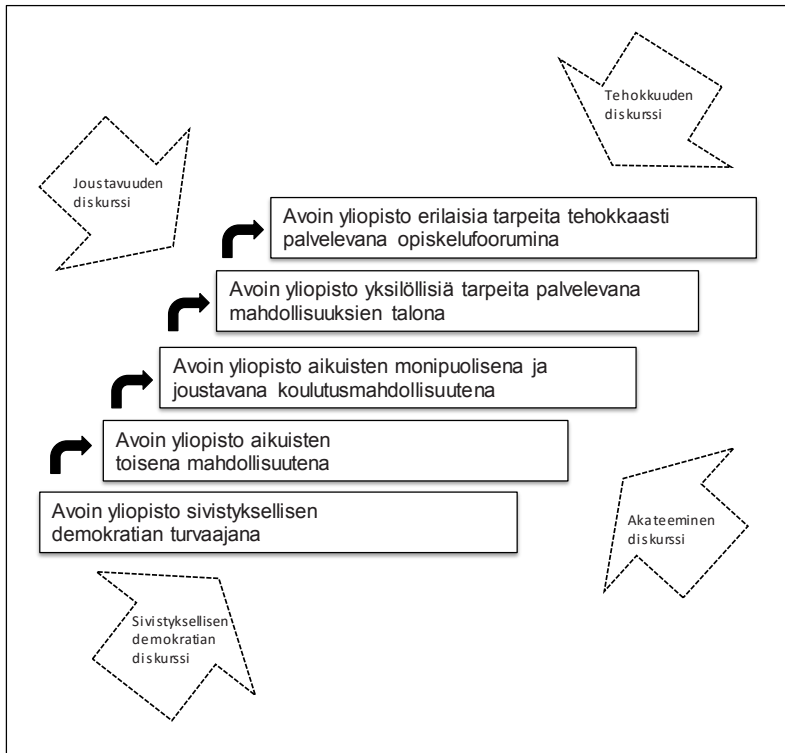
opiskeluaan sekä tutkintonsa ja osaamisensa täydentämistä avoimessa yliopistossa. Tässä diskurssissa tasa-arvo koulutuksen tehtävänä jää taka-alalle, ja kaiken kaikkiaan tehokkuuden diskurssi heijastaa 2000-luvun yleistä koulutuspoliittista puhetta, jossa olennaista on koulutuspaikkojen käytön tehostaminen ja opintoaikojen lyhentäminen (ks. myös Haltia 2012b).

## Tasa-arvokäsitteen evoluutio

Avoimen yliopiston historian aikana ovat keskustelussa painottuneet eri aikoina eri diskurssit. Myös avoimen yliopiston toiminnassa on tapahtunut muutoksia, ja näin ollen keskustelun puitteetkin ovat eri aikoina rakentuneet eri tavoin. Keskustelu on eri aikoina kiinnittynyt erilaisiin aiheisiin, ja eri diskurssipositioiden vuoropuhelun kautta myös avoimen yliopiston tasa-arvotehtävästä on eri aikoina keskusteltu eri tavoin. Kuvio 3 kuvaa tasa-arvokäsitteiden historiallista muotoutumista.

Ennen avoimen yliopiston syntyä paineita korkeakoulutuksen laajentamiseen tuli monelta suunnalta. Yleinen yhteiskunnallinen keskustelu korosti demokraattisten mahdollisuuksien tärkeyttä, ja suuret ikäluokat olivat yhä sankemmin joukoin puskemassa tietään kohti koulutuksen korkeimpia rappusia. Ylioppilastutkinnon asema puhutti, ja keskustelua herätti ei-ylioppilaiden pääsy korkeakoulutukseen. Avoimen yliopiston synty liittyikin laajempaan sivistyksellistä demokratiaa korostaneeseen näkökulmaan, josta käsin peräänkuulutettiin laajoja koulutusmahdollisuuksia kaikille kansalaispiireille. Avoin yliopisto näyttäytyi tästä positiosta käsin yhtenä mahdollisena *sivistyksellisen demokratian turvaajana*. Aluksi avoimen yliopiston ajatus määrittyi abstraktina ideana, eikä sillä suomalaisessa keskustelussa ollut varsinaisesti konkreettista kiinnkohtaa ennen kuin avoimen yliopiston nimellä kutsuttu toiminta alkoi.

Kun avoimen yliopiston kurssit käynnistyivät, määrittyi toiminta selkeästi aikuisten koulutukseksi. Keskeistä oli, etteivät nuoret ylioppilaat saisi käyttää sitä kiertotienä yliopisto-opintoihin, sillä tällöin vaarana olisi, että avoimesta yliopistosta muodostuisikin



**Kuvio 3.** Avoimen yliopiston tasa-arvokäsitysten evoluutio

eräänlainen toisen luokan yliopisto. Avoimen yliopiston tehtävänä oli siis olla oikeasti yliopistotasoista koulutusta, joka olisi tarkoitettu aikuisille, jotka syystä tai toisesta olivat nuorempina jääneet tätä vaille. Avoin yliopisto määrittyikin nyt ***aikuisten toiseksi mahdollisuudeksi***. Keskeiseksi määrittyi ajatus siitä, ettei osallistuminen saanut riippua henkilön aiemmasta koulutustaustasta, joten avoin yliopisto näyttäytyi keskustelussa erityisesti ei-ylioppilaille tarkoitettuna koulutusmuotona. Keskusteluun ja avoimen yliopiston aseman määrittelyyn osallistui tässä vaiheessa siis erityisesti sivistyksellisen demokratian diskurssi, joka kamppaili yliopistollisuuden diskurssin määrittelyä vastaan. Samalla keskustelussa

oli näkyvissä myös ituja joustavuutta korostavasta positiosta, jossa korostettiin aikuisille sopivien joustavien koulutusjärjestelyjen tärkeyttä.

Toimintamallin hahmottuminen tarkoitti eräänlaista keskustelun laimenemista siinä mielessä, että eksplisiittinen keskustelu avoimen yliopiston tehtävästä väheni. Toiminnan kehittäminen tuli kuitenkin nyt keskeiseksi teemaksi, ja sitä kautta avoimen yliopiston tasa-arvotehtävä oli määrittelyissä vahvasti mukana. Avoin yliopisto määrittyikin nyt **aikuisten monipuoliseksi ja joustavaksi koulutusmahdollisuudeksi**. Tässä vaiheessa kehittäminen määrittyi erityisesti toiminnan määrälliseksi kasvattamiseksi, joka saattoi tapahtua erilaisia etäopetuksen muotoja kehittämällä. Tasa-arvoisten mahdollisuuksien luominen näyttäytyi innovatiivisena, dynaamisena ja eteenpäinpyrkivänä toimintana, jossa otettiin huomioon aikuisten erilaiset tarpeet. Tasa-arvokeskustelua dominoikin joustavuuden diskurssi. Tätä ilmentää se, että yliopistojen aikuiskoulutuksena avoin yliopisto kuului samaan kokonaisuuteen kuin täydennyskoulutus, jolloin hyötyä korostava näkökulma alkoi nousta vahvemmin esiin myös avointa yliopistoa koskevissa määrittelyissä.

Kehittämisvaiheessa avoin yliopisto näyttäytyi siis kasvavana ja aikuisten tarpeisiin joustavasti vastaavana koulutusmahdollisuutena. Relander-ohjelman myötä avoimen yliopiston julkilausuttu tehtävä nimenomaan aikuisten kouluttajana kuitenkin muuttui. Kun aiempi kirjoittelun valtavirta oli korostanut ikäluokkien välisen tasa-arvon suhteen opiskelumahdollisuuden tarjoamista aikuisille, tuli Relander-rahoituksen ja ikärajan poiston myötä nuoristakin legitiimi ja tavoiteltu avoimen yliopiston opiskelijaryhmä. Nuorten tarpeet olivat nyt avoimen yliopiston tasa-arvoideologiassa yhtä tärkeitä kuin aikuisten tarpeet. Avoin yliopisto näyttäytyi monenlaisia **yksilöllisiä tarpeita palvelevana mahdollisuuksien talona**<sup>27</sup>, joka avasi monenlaisia mahdollisuuksia opiskeluun, ei vain aikuisille, vaan kaikenikäisille ihmisille.

---

<sup>27</sup> Käsite "mahdollisuuksien talo" on peräisin avoimen yliopiston opiskelijamuotokuvatutkimuksesta (ks. Rinne ym. 2003).

Tärkeäksi määrittyi myös opiskelun tavoitteiden ja motiivien moninaisuus. Tutkinnon suorittamisen tuli olla realistisesti mahdollista avoimen yliopiston opintojen kautta. Uudessa ideologiassa painottui vahvasti yksilöllisyys. Tasa-arvoidean keskiöön tuli nyt yksilö, joka aktiivisesti teki koulutusvalintoja ja käytti avoimen yliopiston opintotarjontaa omien tarpeidensa ja mieltymystensä mukaan. Keskustelun perusjännite olikin nyt siirtynyt pois yliopistollisuuden ja sivistyksellisen tasa-arvon diskurssien välisestä suhteesta, kun yliopistollisuutta korostavan position vastinpareiksi olivat tulleet joustavuutta sekä kehittämisen tärkeyttä painottavat diskurssit. Tämä siirtymä tarkoitti samalla myös kielellisten käytäntöjen tasolla tapahtunutta koulutuksen markkinoitumista ja eräänlaisen myyninedistämisskulttuurin omaksumista avoimen yliopiston toiminnassa (ks. Fairclough 1993). Samalla tehokkuuden diskurssi nosti päätään, varsinkin kun puhuttiin avoimen yliopiston tutkintoväylästä.

Viimeisimmän murroksen jälkeen avoin yliopisto on alettu yhä useammin kytkeä työelämän ja elinkeinoelämän tarpeisiin. Avoin yliopisto näyttäytyy edelleen joustavana, mutta hyvin *erilaisia tarpeita tehokkaasti palvelevana opiskelufoorumina*. Avoin yliopisto palvelee paitsi yksilöiden, myös työelämän ja yritysten tarpeita sekä on osaltaan turvaamassa alueiden kilpailukykyä ja elinvoimaisuutta. Joustavuutta korostavan diskurssin lisäksi avointa yliopistoa määritetään yhä voimakkaammin tehokkuutta korostavasta positiosta käsin. Samalla avoin yliopisto on jälleen saanut oman paikkansa erityisesti aikuisten opiskelufoorumina. Tasa-arvoideologiassa painottuu avoimen yliopiston tehtävä työikäisen väestön palvelijana, mutta samalla ideologia ei kuitenkaan sulje mitään ryhmää ulkopuolelle. Myös yliopistotutkinnon jo suorittaneet määritetään avoimen yliopiston legitiimiksi opiskelijaryhmäksi, ja avoin yliopisto näyttäytyy yhtenä korkeakoulutettujen täydennyskoulutusmuotona.

Jos ajatellaan avoimen yliopiston jo yli 40-vuotista historiaa, on sen kantama tasa-arvokäsitys vuosikymmenten saatossa muuttunut. 1970-luvun alun ajatus koulutuserojen tasoittamisesta ja avoimesta yliopistosta nimenomaan ei-ylioppilaiden opiskelumahdoli-

suutena on tänä päivänä muuntunut korostamaan enemmän joustavia opiskelumahdollisuuksia ja yksilöllisten tarpeiden palvelemista. Pohjakoulutuksen suhteen avoimen yliopiston historiassa on tapahtunut tasa-arvoideologian selvä muutos. Kun aluksi toivottiin avoimessa opiskelevan nimenomaan niiden, joilla ei ollut aiempaa kokemusta yliopisto-opiskelusta, on nyt yhdeksi kohderyhmäksi eksplisiittisesti todettu korkeakoulututkinnon suorittaneet. Muutokset eivät kuitenkaan ole olleet yhtäkkisiä ja käänteenomaisia, vaan keskustelussa erilaiset puhettavat kietoutuvat toisiinsa. Keskustelu on kerrostunut siten, että aiempi historia on keskustelussa mukana. Ajan myötä painotus on kuitenkin siirtynyt selvästi toisenlaiseksi.

## Lopuksi

Suomalainen yliopistokoulutus on kansainvälisesti vertailtuna tasa-arvoista ainakin siinä mielessä, että tutkintokoulutus on makсутonta ja eri yliopistojen väliset statuserot ovat suhteellisen pienet. Sosiaalinen tausta on yhteydessä korkeakoulutukseen hakemiseen ja pääsemiseen, mutta vanhempien varallisuus tai kulttuuripääoma eivät suoraan määrää lapsen koulutuspolkua. (Kivinen, Hedman & Kaipainen 2012; Nori 2011.)

Avoin yliopisto voidaan nähdä yhtenä elementtinä siinä, miten yliopistokoulutukseen luodaan tasa-arvoa. Analyysi avointa yliopistoa koskeneesta julkisesta keskustelusta paljastaa, että keskustelu avoimen yliopiston tasa-arvotavasta on ollut paljon keskustelua osallistumismahdollisuuksista ja osallistumisesta. Keskustelusta voidaan lukea, joko eksplisiittisesti tai implisiittisesti esitetyjä, näkökulmia siihen, keille avoimen yliopiston tulisi olla suunnattu ja mitkä ovat tavoiteltuja opiskelijaryhmiä. Samalla keskustelusta voidaan lukea, millaisiksi opiskelijat nähdään ja millaisia kuvia heistä tuotetaan. Erityisesti keskustelua on herättänyt opiskelijoiden koulutustausta.

Eräänlaisena jännitteenä keskustelussa lähes koko avoimen yliopiston olemassaolon ajan on ollut tietty ristiriita avoimen yli-

opiston ”ideaaliopiskelijan” ja ”toteutuneen opiskelijan” välillä. Jo heti ensimmäisistä avoimen korkeakoulun kokeiluista lähti opiskelijaselvitysten ja -tutkimusten keskeisenä lopputulemana on ollut, ettei avoin yliopisto tavoita koulutuksen suhteen erityisen huono-osaista väestönosaa, vaan avoimessa yliopistossa opiskelee keskimäärin melko hyvin koulutettuja ihmisiä. Avoimuus toimintapolitiikkana ja tasa-arvon toteutuminen näyttäytyvät siis toisilleen osin vastakkaisina asioina (ks. esim. Kess ym. 2002).

Tasa-arvokäsitteen evoluutio on kuitenkin johtanut kohti tasa-arvokäsitystä, joka korostaa enemmän joustavia koulutusmahdollisuuksia kuin koulutustuotosten samanlaisuutta. Myös markkinoitumisen ja tehokkuusajattelun trendit näkyvät keskustelussa. Konkreettiset muutokset näkyvät esimerkiksi siinä, ketkä määrittyvät tavoitelluiksi opiskelijaryhmiksi. Alun perin kohderyhmänä olivat aikuiset, mutta nyt myös nuoret ja ylipäättään kaikenikäiset (työikäiset). Alun perin kohderyhmänä oli kouluttamaton väestö, mutta nyt tavoitelluiksi ryhmäksi on julkisesti lausuttu myös yliopistotutkinnon suorittaneet, joille avoin yliopisto voi toimia täydennyskoulutuksena.

Avoimen yliopiston tehtäväksi määrittyykin tänä päivänä joustavasti minkä tahansa opiskelijaryhmän palveleminen. Tämä kertoo osaltaan yleisestä koulutustason noususta, mutta myös tasa-arvoideologian muutoksesta ja ehkä myös tasa-arvoajatusten muuntumisesta ”realistisemmiksi”. Korkeakoulutettujen osuus avoimen yliopiston opiskelijoista on samalla kasvanut. Vuonna 2000 noin parilla prosentilla avoimen yliopiston opiskelijoista oli maisterin tutkinto (Rinne ym. 2003, 65), kun 2010-luvulla ylempi korkeakoulututkinto on jo heistä lähes joka kolmannella (Haltia ym. 2014).

Erityisesti viimeisen vuosikymmenen aikana avointa yliopistoa on yhä voimakkaammin määritetty tehokkuutta korostavasta positioista käsin. Tämän päivän keskustelussa näkyy myös muutos siinä, miten avoimen yliopiston nähdään palvelevan yhteiskuntaa. Avoimen yliopiston opiskelijat ovat toki usein nähneet opiskelun merkityksen myös työnsä kautta, mutta sen yhteiskunnallinen merkitys on laajemmalla tasolla kuitenkin nähty ennemminkin koulutusmahdollisuuksien avaajana ja koulutuksen tasa-arvon edistäjänä.

Viimeaikaisessa koulutuspoliittisessa keskustelussa on kuitenkin painotettu myös avoimen yliopiston merkitystä työ- ja elinkeinoelämän kannalta. Alueellinen tehtävä ei niinkään jäsenyy alueilla asuvien kansalaisten mahdollisuuksien avaamisena, vaan alueen elinkeinoelämän palvelemisen kautta.

Tasa-arvon lisäksi avointa yliopistoa määrittävät kuitenkin myös monet muut arvot. Erilaisten diskursiivisten käytäntöjen ja määrittelyjen puristuksessa avoimen yliopiston asema on aina ollut ristiriitainen. Diskursseissa ja niiden välisissä jännitteissä on paljon kyse avoimen yliopiston akateemisyydestä versus ei-akateemisyydestä ja rajanvedosta ”varsinaisen” ja avoimen yliopiston välillä. Tässä kontekstissa tasa-arvokeskustelu kiinnittyy esimerkiksi kysymyksiin siitä, minkälaiset mahdollisuudet avoin yliopisto avaa opintojen jatkamiseen aina tutkintoon saakka. Voidaan siis keskustella vaikkapa siitä, millaista koulutusta avoimen yliopiston kurssit ovat suhteessa muuhun yliopistokoulutukseen ja millaisia mahdollisuuksia avoin yliopisto itse asiassa avaa.

Avoimeen yliopistoon kohdistuva puhe on samalla puhetta myös yliopistosta laajemmin. Avoin yliopisto määrittyy keskustelussa yliopiston reuna-alueeksi ja marginaaliksi, mutta samat tehokkuusvaateet koskevat myös ”varsinaista” yliopistoa ja sen tutkintokoulutusta. Avoimen yliopiston omaleimaisena tehtävä on kuitenkin ollut juuri tasa-arvon edistäminen. Samalla kun avoin yliopisto ja tutkintokoulutus lähenevät toisiaan toiminnoiltaan, opiskelijakunnaltaan ja ehkä statukseltaan, voidaan miettiä, menettääkö avoin yliopisto samalla jotakin tästä omaleimaisesta tehtävästään. Miten pitkälle tasa-arvon käsitettä voidaan venyttää, jotta vielä puhumme tasa-arvosta? Avoimen yliopiston olemassaolon oikeutus ja ydintehtävä on monen vuosikymmenen ajan määrittynyt tasa-arvon kautta. Miten siis käy tasa-arvolle ja yhteiskunnalliselle oikeudenmukaisuudelle keskeisinä avoimen yliopiston toimintaa ja kehittämistä ohjaavina arvoina tulevaisuudessa?

## Lähteet

- Antikainen, A. 1974. Selvitys avoin korkeakoulu -hankkeen vaiheista 1972–73 ja näkökohtia kokeilua ja tutkimusta varten. Joensuun korkeakoulun Kasvatustieteiden osaston julkaisuja 1.
- Avoimen yliopiston foorumi 2009. Avoin yliopisto-opetus Suomessa. Valtakunnallinen strategia 2009–2012.
- Avoin korkeakoulu 1976. Suomen Kulttuurirahaston Avoimen korkeakoulun toimikunnan mietintö.
- Bailey, D. 1999. Mainstreaming equal opportunities policies in the Open University: Questions of discourse. *Open Learning* (February), 9–15.
- Ball, S. J. 1990. Politics and policy making in education. *explorations in policy sociology*. Abingdon: Routledge.
- Barnett, T. 1992. Improving higher education: Total quality care. Buckingham: SRHE & Open University Press.
- Berger, P & Luckmann, T. 1994. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen: tiedonsosiologinen tutkielma. Suom. V. Raiskila. Helsinki: Gaudeamus.
- Blomstedt, Y. 1972. Avoin yliopisto. Helsingin yliopiston konsistorin toimeksiannosta laadittu selvitys 1971–72. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Boliver, V. 2013. How fair is access to more prestigious UK universities? *British Journal of Sociology* 64 (2), 344–364.
- Brennan, J. & Naidoo, R. 2008. Higher education and the achievement (and/or prevention) of equity and social justice. *Higher Education* 56 (3), 287–302.
- Coelli, M. B. 2009. Tuition fees and equality of university enrolment. *Canadian Journal of Economics* 42 (3), 1072–1099.
- Cribb, A. & Gewirtz, S. 2003. Towards a sociology of just practices. An analysis of plural conceptions of justice. Teoksessa C. Vincent (toim.) *Social justice, education and identity*. London: RoutledgeFalmer, 15–29.
- Davies, P. 1995. Themes and trends. Teoksessa P. Davies (toim.) *Adults in higher education. International perspectives in access and participation*. London: Jessica Kingsley Publishers, 278–289.
- Espinoza, O. 2007. Solving the equity-equality conceptual dilemma: a new model for analysis of the educational process. *Educational Research* 49 (4), 343–363.
- Fairclough, N. 1992. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. 1993. Critical discourse analysis and the marketization of public discourse: the universities. *Discourse & Society* 4 (2), 133–168.
- Fuller, S. 2005. What makes universities unique? Updating the ideal for an entrepreneurial age. *Higher Education Management and Policy* 17 (2), 27–49.
- Gale, T. C. 1999. Policy trajectories: treading the discursive path of policy analysis. *Discourse: studies in the cultural politics of education* 20 (3), 393–407.
- Gewirtz, S. 2006. Towards a contextualized analysis of social justice in education. *Educational Philosophy and Theory* 38 (1), 69–81.
- Griffiths, M. 1998. Educational research for social justice. Getting off the



- fence. Buckingham: Open University Press.
- Guri, S. 1986. Equality and excellence in higher education – Is it possible? A case of everyman’s university, Israel. *Higher Education* 15 (1), 59–71.
- Guri-Rosenblit, S. 1999a. Distance and campus universities: Tensions and interactions. A comparative study of five countries. Oxford: Pergamon.
- Guri-Rosenblit, S. 1999b. The agendas of distance teaching universities: Moving from the margins to the center stage of higher education. *Higher Education* 37 (3), 281–293.
- Haltia, N. 2012a. Yliopiston reunalla. Tutkimus suomalaisen avoimen yliopiston muotoutumisesta. Turun yliopiston julkaisuja C 352. Turku: Turun yliopisto.
- Haltia, N. 2012b. Vähäistä hyväksilukua ja ketjutettuja tutkintoja: Aikuinen yliopisto-opiskelija 2000-luvun koulutuspoliittisessa keskustelussa. *Kasvatus* 43 (5), 476–487.
- Haltia, N., Leskinen, L. & Rahiala, E. 2014. Avoimen yliopiston opiskelijamuotokuva 2010-luvulla. Opiskelijoiden taustojen, motiivien ja koettujen hyötyjen tarkastelua. *Aikuiskasvatus* 34 (4), 244–258.
- Husén, T. 1975. Social influences on educational attainment. Paris: OECD.
- Kankaanpää, J. 2013. Kohti yritysmaistä hyöty-yliopistoa. Turun yliopiston julkaisuja C 369. Turku: Turun yliopisto.
- Karjalainen, E. & Toiviainen, T. 1984. Suomen vapaan kansansivistystyön vaiheet. Espoo: Weilin+Göös.
- Kasworm, C. E. 1993. Adult higher education from an international perspective. *Higher Education* 25, 411–423.
- Kess, P, Hulkko, K., Jussila, M., Kallio, U., Larsen, S., Pohjolainen, T. & Sepälä, K. 2002. Suomen avoin yliopisto. Avoimen yliopisto-opetuksen arviointiraportti. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 6. Helsinki: Edita.
- Kivinen, O., Hedman, J. & Kaipainen, P. 2012. Koulutusmahdollisuuksien yhdenvertaisuus Suomessa. Eriarvoisuuden uudet ja vanhat muodot. *Yhteiskuntapolitiikka* 77 (5), 559–566.
- KM. 1981: 36. Avoimen korkeakoulun toimikunnan mietintö.
- Laakko, R. 1974. Yliopiston muuttuneet tehtävät: Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Tampereen yliopiston opintotoimiston tutkimuksia ja selvityksiä 18. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Leathwood, C. 1999. Technological futures: Gendered visions of learning? *Research in Post-Compulsory Education* 4 (1), 5–22.
- Leathwood, C. 2004. A critique of institutional inequalities in higher education (or an alternative to hypocrisy for higher educational policy). *Theory and Research in Education* 2 (1), 31–48.
- Nori, H. 2011. Keille yliopiston portit avautuvat? Tutkimus suomalaisiin yliopistoihin ja eri tieteenaloille valikoitumisesta 2000-luvun alussa. Turun yliopiston julkaisuja C 309. Turku: Turun yliopisto.
- Nori, H. 2013. Korkeakoulutuksen kaupallistumisen seuraukset – Vaikuttaako maksullinen koulutus eri sosiaaliryhmien osallistumiseen? Teoksessa J. Harju & J. Leivonen (toim.) *Tiedosta kauppatavaraa? – Näkökulmia*

- koulutuksen kaupallistumiseen ja kansainvälistymiseen. SYL-julkaisu 2/2013. Helsinki: Suomen ylioppilaskuntien liitto, 8–20.
- OPM. 1984. Avoimen korkeakouluopetuksen järjestäminen korkeakouluisa. Opetusministeriön ohje korkeakouluille 30.5.1984.
- OPM 1996:7. Avoin yliopisto-opetus väylänä korkeakoulututkintoon työryhmän muistio.
- OPM 2008:38. Korkeakoulujen aikuiskoulutuksen nykytila ja kehittämiskohdeet.
- Perry, W. 1976. Open University. A personal account by the first Vice-Chancellor. Milton Keynes: The Open University Press.
- Piesanen, E. 1996. Avoin yliopisto nuoren aikuisen uranäkemyksen muotoutumisessa. Koulutuksen tutkimuslaitoksen julkaisuja A 67. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Purcell, K., Wilton, N. & Elias, P. 2007. Hard lessons for lifelong learners? Age and experience in the graduate labour market. *Higher Education Quarterly* 61 (1), 57–82.
- Quinn, J. 2010. Rethinking failed 'transitions' to higher education. Teoksessa K. Ecclestone, G. Biesta & M. Hughes. (toim.) *Transitions and learning through the life course*. London: Routledge, 118–129.
- Raivola, R. 1982. Koulutuksen yhteiskunnalliset tehtävät eduskuntapuolueiden ohjelmien valossa. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitoksen julkaisuja A 24. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Reay, D., Crozier, G. & Clayton, J. 2010. 'Fitting in' or 'standing out': working-class students in UK higher education. *British Educational Research Journal* 36 (1), 107–124.
- Rinne, R., Jauhiainen, A., Tuomisto, H., Alho-Malmelin, M., Halttunen, N. & Lehtonen, K. 2003. Avoimen yliopiston opiskelija: kokovartalokuvasta erityyppisiin muutokiviin. Turun yliopiston kasvatustieteiden julkaisuja A 200. Turku: Turun yliopisto.
- Saarinen, T. 2008. Position of text and discourse analysis in higher education policy research. *Studies in Higher Education* 33 (6), 719–728.
- Schömer, F. & González-Monteagudo, J. 2013. Participation in higher education: Barriers and opportunities for non-traditional students in higher education in Germany and Spain. *Studies in the Education of Adults* 45 (2), 140–161.
- Singh, M. 2011. The place of social justice in higher education and social change discourses. *Compare* 41 (4), 481–494.
- Tait, A. 2008. What are open universities for? *Open Learning* 23 (2), 85–93.
- Tait, A. 2013. Distance and e-learning, social justice, and development: The relevance of capability approaches to the mission of open universities. *The International Review of Research in Open and Distance Learning* 14 (4), 1–17.
- Trow, M. 1974. Problems in the transition from elite to mass higher education. Conference on future structures of post-secondary education. Pariisi 26.–29.6.1973. Pariisi: OECD.

- Vincent, C. 2003. Introduction. Teoksessa C. Vincent (toim.) Social justice, education and identity. London: RoutledgeFalmer, 1–13.
- Vipunen. Opetushallinnon tilastopalvelu. <http://vipunen.csc.fi/fi-fi/yliopistokoulutus/avoinyo/Pages/default.aspx>. (Luettu 31.8.2014.)
- Williams, J. 1997. The discourse of access: The legitimation of selectivity. Teoksessa J. Williams (toim.) Negotiating access to higher education. The discourse of selectivity and equity. Buckingham: SRHE & Open University Press, 24–46.
- Young, I. M. 1990. Justice and the politics of difference. New Jersey: Princeton University Press.



V

Yksityinen  
koulutuspolitiikka  
ja tasa-arvo



## 10. Yksityiset toimijat Englannin julkisten koulujen hallinnossa: kuka kantaa vastuun?

Demokraattisen yhteiskunnan perusajatuksiin kuuluu julkisen palvelun läpinäkyvyys, jotta sen toimivuutta ja oikeudenmukaisuutta voidaan arvioida. Englantilainen koulutus poikkeaa suuresti suomalaisesta, mutta tarjoaa ikkunan yleisempään ilmiöön, miten julkisen ja yksityisen sekoittavat akatemiakoulut vaikuttavat koulutuksen vastuukysymyksiin. Englannin koulutuspoliittisessa keskustelussa julkinen tilivelvollisuus on säilynyt kestoaiheena, mutta kouluille olennaisempi sisäinen tilivelvollisuus ei ole saanut tarvittavaa huomiota. Akatemiakouluilla on ongelmia molemmissa tilivelvollisuuden lajeissa ja uusi koulutusmuoto nostaa vakavia kysymyksiä liittyen siihen, kuka kantaa tulevaisuudessa vastuun koulutuksesta.

### Johdanto

Julkishallinnon ulkopuolisten toimijoiden esiinmarssi perusopetuksen kentälle on kansainvälinen ilmiö (Arreman & Holm 2011; Fitz & Beers 2002). Tähän liittyen Englannin julkinen koulutus on viime vuosikymmenten aikana kokenut syviä rakenteellisia

muutoksia (Ball 2013). Yksi viime aikojen koulutuspolitiikan kärkiuudistus ovatkin olleet niin kutsutut akatemiakoulut (*academy*). Vaikka suomennettu nimi viittaa korkeakoulutukseen, Englannin kontekstissa akatemit ovat valtion rahoittamia ensimmäisen tai toisen asteen oppilaitoksia, joista suurin osa toimii paikallishallinnosta (*local authority*) irrallisena. Sisäisen johtamisjärjestelmän (johtokunta, rehtori) lisäksi akatemiakoulun ohjaamisesta vastaa akatemiesäätiö (*academy trust*), joka on voittoa tavoittelematon yhdistys. Akatemioita on kirjoitushetkellä elokuussa 2014 kahdenlaisia: itsenäisiä käännynnäisakatemiaita (*converter academies*) ja sponsoroituja akatemioita (*sponsored academies*), joista päävas-  
tuussa oleva ns. sponsori (*sponsor*)<sup>28</sup> hallinnoi yhtä akatemiakou-  
lua tai usean akatemiakoulun ketjua (*chain*). Tutkimuksen kirjoi-  
tusajankohtana akatemiakouluja oli yhteensä 4 009, joista 1 132  
toimi sponsoreiden alaisuudessa ja 2 877 oli käännynnäisakate-  
mioita (DfE, 2014a). Lukumme keskittyy ensimmäiseen ryhmään,  
sponsoroituihin akatemiioihin, jotka tarjoavat näkökulman kiinnos-  
tuksen kohteenamme olevaan julkisen ja yksityisen sekä keskus- ja  
paikallishallinnon rajojen hämärtymiseen englantilaisen koulutuk-  
sen kontekstissa (Ball & Junemann 2012). Tarkastelemme vaiku-  
tuksia, joita sponsoreiden erityisvapauksilla on julkisrahoitteisen  
koulun ohjaukseen ja tähän liittyviin vastuisiin sekä hallinnon toi-  
mintaan paikallisella ja kansallisella tasolla. Analysoimme julkisen  
koulun yksityistämiseen liittyviä tasa-arvokysymyksiä keskittyen  
erityisesti siihen, miten järjestelmässä, jossa sekä koulutuksen jär-  
jestäjien että koulumuotojen joukko on kirjava, erityisvapauksista  
nauttivien toimijoiden tilivelvollisuus (*accountability*) toteutuu.

Akatemiahanke alkoi vuonna 2000 Tony Blairin *New La-  
bour* -hallituksen aikana, jolloin uusi koulutyyppeä esiteltiin erään-  
laisena lääkkeenä kouluvertailuissa huonosti menestyville ylä-  
kouluille. Uudet akatemit olivat julkisrahoitteisia, mutta nii-  
tä hallinnoivat paikallishallinnon sijaan sponsorit, jotka toimivat

<sup>28</sup> Olemme päätyneet käyttämään käännökseenä sponsori-sanaa, joka pystyy kattamaan toimijoi-  
den suhteen molemmat ulottuvuudet: rahoituksen ja vaikutusvallan. Vaihtoehtoisesti voisi pu-  
hua pelkästään rahoittajasta, tukijasta tai koulutuksen järjestäjästä. Nämä sanat taas eivät  
tuo esiin suoraa kaupallista konnotaatiota, joka on englanninkieliselle termille ilmeinen.



säätiöperiaatteella voittoa tavoittelematta suoraan opetusministeriön alaisuudessa. Sponsoreiksi hyväksyttiin sekä erilaisia organisaatiota että yksityishenkilöitä, jotka saattoivat tarjota hallinnolliseen kouluille myös taloudellista tukea. Verrattuna paikallishallinnon alaisuudessa toimiviin kouluihin, akatemit nauttivat laajoja erityisvapauksia liittyen esimerkiksi opetussuunnitelmaan, opettajien työehtoihin sekä koulupäivien pituuteen, jotka akatemioita hallinnoivat sponsorit saattoivat määritellä parhaaksi katsomallaan tavalla. Toisaalta, akatemioiden tilivelvollisuus (*accountability*) pyrittiin varmistamaan sillä, että akatemioiden oppilaat osallistuivat kansallisiin kokeisiin, ja akatemioita koskivat samat koulutarkastuskäytännöt kuin Englannin muitakin kouluja (ks. Kauko & Salokangas 2015).

Kuluneiden vuosien aikana akatemiahanke on ehtinyt käydä läpi lukuisia muutoksia liittyen esimerkiksi siihen, kuka voi ryhtyä sponsoriksi, mitkä koulut voivat muuttua akatemioiksi ja mikä on sponsoreiden osuus akatemioiden rahoituksessa. Konservatiivipuolueen ja Liberaalidemokraattien muodostaman koalitiollahituksen (2010–2015) ensimmäinen laki *Academies Act* (DfE 2010) muutti akatemialainsäädäntöä huomattavasti. Se esimerkiksi avasi akatemiaksi muuttumisen mahdollisuuden kaikille ylä- ja alakouluille ja tarjosi kannustimia akatemiamuotoon vaihtaville kouluille. Lain mahdollistamana Englannin perusopetuksen koulukenttään on ilmestynyt myös muita akatemioiden kaltaisia autonomisia kouluja (*Free Schools, Studio Schools*). Akatemiakoulujen määrän jyrkkä lisääntyminen on rakenteellisesti perustavanlaatuinen muutos.

Tilivelvollisuuden käsite on pysynyt akatemiadebatin keskiössä akatemioiden varhaisvaiheista asti, ja näiden koulujen toiminnan läpinäkyvyydestä on keskusteltu niin lehtien palstoilla kuin akateemisilla foorumeilla (esim. Hull Daily Mail 2012; West, Mattei & Roberts 2011). Mitä tilivelvollisuudella sitten oikein tarkoitetaan, erityisesti koulutukseen liittyvässä keskustelussa? Käsite on lipunut koulutuskeskusteluun taloustieteestä ja debatti käsitteen ympärillä on laaja. Hyödynnämme tässä luvussa Amanda Sinclairin (1995) määritelmiä tilivelvollisuuden käsitteestä, joista keskitymme erityisesti yrityksen tai organisaation sisäiseen (*managerial*

*accountability*) sekä julkiseen (*public accountability*) tilivelvollisuuteen. Sovellettuna akatemioiden kontekstiin, organisaation sisäisellä tilivelvollisuudella tarkoitamme sponsorin ja sen hallinnoiman akatemian välistä avoimuutta eli sitä, kuinka läpinäkyvää sponsorihallinnon päätöksenteko on akatemian henkilökunnalle ja muulle kouluyhteisölle, kuten oppilaille ja heidän vanhemmilleen. Sisäisen tilivelvollisuuden toteutumisesta esimerkkinä voisi olla vaikkapa se, missä määrin sponsori tiedottaa päätöksenteosta hallinnoimansa akatemian henkilökunnalle tai mahdollistaa heidän edustuksensa sponsoritason päätöksenteossa. Julkisella tilivelvollisuudella puolestaan viittaamme akatemioiden ja niitä hallinnoivien sponsoreiden lakisääteisen toiminnan avoimuuteen. Tärkeimmät teknologiat, joita on hyödynnetty englantilaiskoulujen julkisen tilivelvollisuuden toteuttamisessa, ovat oppisaavutusten (oppilaiden menestys kansallisissa kokeissa) sekä koulutarkastusraporttien julkistaminen (DfE 2014b; Ofsted 2014). Keskustelu akatemioiden tilivelvollisuudesta on keskittynyt lähinnä jälkimmäiseen, akatemioiden ja sponsoreiden julkiseen tilivelvollisuuteen.

Tarjoamme tässä luvussa näkökulmia akatemioihin liittyvään autonomia-tilivelvollisuus-debattiin niin kansallisten kuin paikallistasonkin toimijoiden näkökulmasta. Tutkimuksessa tarkastellaan etenkin erityisvapauksia nauttivien, julkisvaroin rahoitettuja kouluja hallinnoivien akatemiesponsoreiden toiminnan avoimuuden rajoja. Tutkimusaineisto on koottu kahdesta erillisestä tutkimushankkeesta: etnografisesta aineistosta akatemiakoulussa ja 13:sta kansallisen tason avainhenkilön haastattelusta. Aloitamme lyhyellä historiallisella katsauksella tekijöihin, jotka vaikuttivat akatemioiden syntyyn ja hankkeen etenemiseen. Keskeisenä väitteenämme on, että kontrollimekanismien (koulutarkastuksen ja testauksen) tehostaminen ei sellaisenaan ratkaise akatemiesponsoreiden vastuullisuuden pulmia, jotka liittyvät rakenteellisiin tasa-arvon toteutumista estäviin piirteisiin Englannin julkisessa koulutuksessa.

## Paikallisen julkishallinnon mureneminen ja yksityisten toimijoiden esiinmarssi

Englannin koulutusjärjestelmä on kerrostunut historian kuluessa varsin monimuotoiseksi, mutta sen peruskehityskulkua voi jäsentää parhaiten hahmottelemalla kolmen keskeisen toimijan – keskushallinnon, paikallishallinnon ja professioiden – suhteita. Näiden toimijoiden suhteita Erik Briault (1976) kuvaa jännitteiden kolmioksi (*triangle of tension*). Toisen maailmansodan jälkeen järjestelmää luonnehti Briaultin mukaan paikallisesti hallinnoitu kansallinen järjestelmä, jossa kouluilla oli paljon päätösvaltaa opetuksen suhteen. Tämän järjestelmän peruskivenä toimi vuosikymmeniä vuonna 1944 perusopetuksesta säädetty laki (Education Act 1944). Laki vakiinnutti myös toisen asteen valtiorahoitteen koulujärjestelmän kolmijaon: *grammar school*, *secondary-modern* ja *technical* (ks. Coulby 1989).<sup>29</sup> Myöhemmin keskushallinnon ote tiivistyi erityisesti opetusministeriön vahvistumisen vuoksi. Vuosituhannen vaihteen tienoolla Patrik Ainley (2001) kuvasikin entistä keskusjohtoisempaa järjestelmää uudeksi Leviataniksi. Valtion tiukempaan otteeseen liittyi erityisesti vuoden 1988 lakipaketti ja sen jälkeiset sääntelyn vahvistuminen kansallisen opetussuunnitelman ja siihen liittyvien standardoitujen testien kautta, Ofstedin (*Office for Standards in Education, Children’s Services and Skills*) perustamisen jälkeinen koulutarkastusregiimin voimistuminen ja managerialismin esiinmarssi (Ball 2013; Clarke & Newman 1997; Gewirtz 2002, 3–5). Näiden kehityskaarien tukena oli voimistuva paikallishallinnon ja opettajaprofession kritisointi sekä paikallishallintojen eli julkishallinnollisten yksikköjen lukumääräinen vähentäminen 1970-luvulta alkaen (ks. esim. Jones 2003; Ozga 1986). Uuden vuosituhannen Englannin koulutusta kuvaavat lisääntynyt kompleksisuus ja uusien paikallis- ja keskushallinnon ulkopuolisten toimijoiden mukaantulo. Martin Lawn (2013) kuvailee Englannin koulutusjärjestelmän nykytilaa ”systeemittömäksi systeemiksi”,

<sup>29</sup> Näistä tekniset koulut eivät koskaan yleistyneet, ja yksityiset ja kirkkojen koulut säilyivät myös ominaan.

jota ei ole mahdollista hahmottaa hallinnollisten konstruktioiden tai jaettujen tarinoiden kautta, vaan joka nojaa valtavasta numerodatasta luotavaan tilannekuvaan. Akatemioiden kaltaisten uusien koulutusmuotojen yleistyminen ja erilaisten koulutuksen alueella toimivien yritysten mukaantulo on muuttanut koulutuksen järjestämisen perustilannetta niin paljon, että Briaultin jännitteiden kolmiolla ei pystytä enää jäsentämään nykytilannetta. Kolmion sivujen tilalle on tullut yksityistä ja julkista puolta yhdistäviä akatemioiden kaltaisia ratkaisuja, joissa koulutuksen tasa-arvoon kytkeytyvä perustehtävä nähdään toteutettavan parhaiten lainaamalla yksityisen sektorin toimintamalleja, joissa sivuutetaan byrokraattisena pidetty hallinto ja joustamattomiksi koetut professiot.

Ensimmäiset akatemit perustettiin huonosti menestyvien tai sulkemisuhan alla olevien yläkoulujen tilalle (Gunter 2011). Näiden uusien koulujen tarkoituksena oli parantaa radikaalein keinoin oppimistuloksia kouluissa, joissa oppimistulokset olivat erityisen heikkoja. Opetusministeri David Blunkett esitteli akatemit vuonna 2000 näin:

Ensi vuonna käynnistämämme projektit raivaavat tietä City Academies<sup>30</sup> -kouluille. Uudet akatemit korvaavat erittäin heikkoja kouluja ja niiden hallinto toteutetaan yhteistyössä valtion, kirkollisten ja yrityssponsoreiden kanssa. Innovatiiviset lähestymistavat koulun johtamiseen, kouluhallintoon, opetukseen ja oppimissuunnitelmiin saavat aikaan todellisia muutoksia paikallistasolla ja parantavat oppimissuorituksia.<sup>31</sup> (Blunkett 2000, 20–21.)

Ensimmäiset akatemit esiteltiin lääkkeeksi koulujen välisissä ranking-listoissa huonosti menestyville yläkouluille, joilla oli takanaan pitkä ”alisuoriutumisen” kierre. Blunkettin tapaan myös muut akatemiahankkeen puolustajat esittävät, että koulujen paikallishallinnon korvaaminen sponsoreilla yhdistettynä erilaisiin lisävapauksiin tarjoaa alisuoriutuville kouluille todellisia mahdollisuuksia

<sup>30</sup> Hankkeen alkuperäinen nimi. City poistettiin nimestä myöhemmin, kun akatemiahanke laajennettiin koskemaan kaupunkikoulujen lisäksi myös maalais- ja pikkukaupunkikouluja (Gunter 2011).

<sup>31</sup> Suomennokset englannista M. Salokangas ja J. Kauko.

innovoida niin opetuksen kuin hallinnonkin saralla. Erityisesti hankkeen varhaisvaiheissa akatemioiden uskottiinkin parantavan niin sanottujen ”heikkojen koulujen” oppilaiden oppimismahdollisuuksia (Adonis 2012) ja siten edistävän koulutuksellisen tasa-arvon toteutumista. Keskeisenä menetelmänä tässä oppimismahdollisuuksien parantamisessa nähtiin koulujen radikaali autonomia ja siitä kumpuavat innovaatiot (Adonis 2012).

Ensimmäiset akatemiesponsorit olivat yksityisiä ja kirkollisia hyväntekeväisyysorganisaatioita sekä varakkaita yksityisiä lahjoittajia. Ohjelman alkuvuosina sponsoreilta edellytettiin taloudellisia investointeja ja minimissään kahden miljoonan punnan alkuinvestointia, joka oli noin viidesosa yksittäisen akatemian pääomakustannuksista (Gunter 2011). Sponsorit operoivat voittoa tavoittelematta, hyväntekeväisyysjärjestö- tai säätiöperiaatteella. Monet ensimmäisistä akatemiesponsoreista olivat varakkaita ”sankariyrittäjiä” kuten urheiluyrittäjä Frank Lowe, kiinteistöyrittäjä David Garrard sekä mattoimperiumi Carpetrightin perustaja ja toimitusjohtaja, Peckhamin lordi Harris (Ball 2007; Benn 2012). Näin ollen monilla varhaisista akatemiesponsoreista oli kokemusta yrityshallinnosta mutta ei kouluhallinnosta.

Ensimmäiset akatemit perustettiin vuonna 2002, ja niiden määrä kasvoi tasaisesti vuodesta toiseen. Vuonna 2007 toimi 87 akatemiaa ympäri maata, ja kun New Labour -hallitus vuonna 2010 antoi tietä David Cameronin johtamalle konservatiivien ja liberaalidemokraattien koalitionhallitukselle, oli akatemioita jo 203 (DfE 2014a). Akatemiaohjelma on muuttunut moneen otteeseen sitten vuosituhannen alun. Jo New Labour -hallituksen aikana esimerkiksi sponsoreiden kriteereitä laajennettiin, ja sponsoreiksi hyväksyttiin ensin yliopistoja ja yksityisiä kouluja, myöhemmin myös paikallishallintoa (Adonis 2007; Gunter 2011). Sponsoreihin kohdistunut kahden miljoonan punnan pääomainvestointivaade poistettiin vuonna 2006, ensin yliopisto- ja koulusponsoreilta sekä myöhemmin myös muilta sponsoreilta (Ball 2009, sit. Gunter 2011). Koalitionhallitus kasvatti akatemiahanketta, minkä seurauksena akatemioiden määrä on kasvanut räjähdysmäisesti. *Academies Act* (DfE 2010) kiihdytti huomattavasti akatemiahankkeen

laajennusta tarjoamalla kaikille kouluille oppiasteesta (ylä- ja alakoulu) tai niiden oppisaavutuksista huolimatta mahdollisuuden muuttua akatemioksi sekä tarjoamalla kouluille mahdollisuuden toimia ns. käännynnäisakatemiaina ilman sponsoriohjausta. Käännynnäisakatemiaita hallinnoivat koulu- tai kouluryhmäkohtaiset säätiöt ovat sponsoroitujen akatemioiden tapaan paikallishallinnosta riippumattomia, vastaavat akatemian taloudellisesta ja henkilöstöhallinnosta sekä ovat suoraan valtion tason opetushallinnon alla (DfE 2015). Ohjelman laajenemista nopeutettiin myös tarjoamalla koulutarkastuksissa ja oppisaavutusvertailuissa hyvin pärjänneille kouluille ”fast track” -polku ja asettamalla heikoiksi arvioituille kouluille erilaisia pakotteita muuttua akatemiamuotoon. Näiden uudistusten ansiosta akatemit ovat siirtyneet marginaalisista valtavirtailmiöiksi, ja kesällä 2014 Englannissa toimikin jo yli 4 000 akatemiaa (DfE 2014a). Anne West ja Elizabeth Bailey (2013, 154) luonnehtivat näitä aikakausia seuraavasti:

Sponsoroidut akatemit (...) nähtiin (ja nähdään edelleen) keinona parantaa heikosti menestyviä kouluja. [Koalitionhallituksen aikaiset] käännynnäisakatemit voidaan puolestaan nähdä rakenteellisen uudistuksena, jonka tarkoituksena on kasvattaa akatemiasäätiöiden merkitystä kouluhallinnossa. (...) Akatemiaohjelman laajennus on merkittävä: julkisesti rahoitettu, pääasiassa julkisesti hallinnoitu koulujärjestelmä on siirtymässä kasvavassa määrin yksityishallinnon käsiin.

Akatemioiden lisääntymisen myötä myös sponsoreiden määrä ja koko on kasvanut. Akatemiaketjut, joissa yksi sponsori hallinnoi useampaa akatemiaa, ovat yksi ohjelman erityispiirteistä ja kehityssuunta, jota akatemioiden kannattajat ovat puolustaneet (Gilbert, Husbands, Wigdortz & Francis 2013; O’Shaughnaessy 2012). Ketjujen lisääntymistä ja kasvua on puolustettu suuruuden logiikalla: ne voivat yhdistää resursseja sekä hyödyntää yhdessä akatemiassa tehokkaaksi havaittuja menetelmiä, liittyen esimerkiksi laadunvarmistukseen, myös ketjun muissa kouluissa (Adonis 2012; Hill, Dunford, Parish, Rea & Sandals 2012).

Suurimmat akatemiaketjut kesällä 2014 olivat *Academies Enterprise Trust*, joka hallinnoi 75 akatemiaa (DfE 2014a). Muita

suurten ketjujen sponsoreita olivat *School Partnership Academies Trust* yli neljäkymmenen akatemian ketjulla sekä *E-Act*, *The Kennal Academies Trust*, *Oasis Community Learning* ja *United Learning*, jotka kaikki hallinnoivat yli kolmenkymmenen akatemian ketjuja (DfE 2014a). Akatemiaketjuista julkaistua itsenäistä tutkimustietoa on olemassa edelleen hyvin rajoitetusti. Varmuudella akatemiaketjuista voidaan sanoa oikeastaan vain, että niissä esiintyy hyvin erilaisia hallinnon ja johdon käytäntöjä (Hill 2010; Hill ym. 2012; Salokangas & Chapman 2014), joiden vaikutuksia koulujen tasolla tunnetaan edelleen hyvin rajoitetusti.

Akatemiahankkeen perusteluina on niiden varhaisvaiheista asti käytetty jossakin määrin samankaltaisia kansainvälisiä julkisvaroilla kustannettuja mutta yksityisesti hallinnoituja koulujärjestelmiä, kuten amerikkalaisia charter-kouluja (*Charter Schools*). Esimerkiksi vuonna 2012 opetusministeri Michael Gove (2012) puhui charter-koulujen puolesta: ”newyorkilaisten ja chicagolaisten autonomisten charter-koulujen vääjämätöntä menestystä on mahdoton pysäyttää.” Nämä englantilaisen poliittisen retoriikan viittaukset charter-kouluihin ovat kuitenkin olleet hyvin valikoivia ja keskittyneet lähinnä yksittäisiin menestystarinoihin. Esimerkiksi keskustelua charter-koulujen tilivelvollisuuden pulmista, joista on raportoitu akatemioiden perustamisesta lähtien (Manno, Finn & Vanourek 2000; Wells 2002), ei poliittisessa debatissa juurikaan ole käyty. Tutkimustulokset osoittavat, että julkisen oppimistuloksiin perustuvan tilivelvollisuuden lisääntyminen ei ainakaan amerikkalaisessa kontekstissa ole ratkaissut koulutuksen tasa-arvoon liittyviä pulmia (Bulkley & Wohlstetter 2004).

Jo akatemioiden varhaisista vaiheista asti akatemiadebatti on ollut hyvin polarisoitunutta, ja kriitikot ovat nostaneet esiin lukuisia tasa-arvopulmia. New Labour -kauden akatemiaa kritisoitiin voimakkaasti muun muassa siitä, että ne eivät täyttäneet alkuaikeiden lupauksia oppimistulosten paranemisesta (Curtis, Exley, Sasia, Tough & Whitty 2008; Gorard 2009). Joitakin yksittäisiä menestystarinoita lukuun ottamatta akatemioiden oppimistulokset eivät parantuneet huomattavasti, ja näin ollen minkäänlaista akatemiaefektiä ei oppimistuloksissa ole ollut havaittavissa (Machin &

Wilson 2009; PricewaterhouseCoopers 2008). Varhaisia akatemioita kritisoitiin myös niiden oppilaaksiottokäytänteistä ja erityisesti korkeista oppilaiden erottamisluvuista (Beckett 2004; Quinn 2008), jotka PricewaterhouseCoopersin raportin (2008) mukaan olivat kolminkertaisia verrattuna muihin julkisen sektorin kouluihin.

Yksi kantavista teemoista akatemioihin kohdistuvassa kritiikissä koko niiden olemassaolon ajan on ollut julkisrahoitteisen koulun hallinnon siirtyminen erilaisten sponsoreiden käsiin ja paikallishallinnon ohjauksen ulottumattomiin. Jo New Labour -hallituksen aikana arvosteltiin hallinnon valumista demokraattisesta, tosin tehottomaksi kritisoidusta, paikallishallinnosta sponsoreiden käsiin. Sponsoreilla on vahva asema ja paljon päätäntävaltaa hallinnoimisessa akatemioidessa, sillä ne muun muassa nimittävät enemmistön johtokunnan jäsenistä, jolloin heillä on merkittävä asema koulun muissa nimityksissä sekä opetussuunnitelmaan liittyvässä päätöksenteossa (Adonis 2007). Richard Hatcher (2006) käyttää termiä ”re-agenting” viitattaessaan vallan siirtymiseen julkishallinnolta sponsoreiden käsiin. Erityisen huolestuttavaa prosessissa sen kritisoijien mukaan on ollut sponsoriorganisaatioiden toiminnan läpinäkymättömyys sekä puuttuva poliittinen tahto asettaa sponsoreita tilivelvollisiksi toiminnastaan (Curtis ym. 2008). Näistä akatemiahankkeen lukuisista pulmista tämä kirjoitus keskittyykin juuri akatemioita ympäröivään autonomia–tilivelvollisuus-debattiin ja erityisesti sponsoreiden erityisvapauksiin liittyviin tasa-arvon pulmiin. Vaikka esitetyn tapaustutkimuksen ja tehtyjen haastattelujen perusteella ei voidakaan tehdä akatemioiden paikallishallintoon liittyviä yleistyksiä, esitetyn aineiston perusteella voidaan kuitenkin tehdä huomioita hallinnon haasteista, joita sponsorihallinto paikallistasolla saattaa aiheuttaa.

## **Autonomia–tilivelvollisuus-debatti akatemiahankkeen keskiössä**

Akatemiat ovat alkuajoistaan lähtien nauttineet erityisvapauksia muihin julkisrahoitteisiin kouluihin verrattuna. Vaikka akatemioiden ja niitä hallinnoivien sponsoreiden toiminnan sääntely



eri hallitusten aikana onkin muutoin vaihdellut, näiden koulujen huomattava laillinen itsemääräämisoikeus on pysynyt suhteellisen muuttumattomana. Erityisesti autonomia paikallishallinnon alaisuudesta, kansallisesta opetussuunnitelmasta ja opettajien kansallisista työehtosopimuksista sekä näiden koulujen mahdollisuus päättää koulupäivien ja lukukausien kestosta ovat säilyneet akatemioiden erityispiirteinä. Akatemioiden autonomista asemaa on perusteltu koko niiden olemassaolon ajan sillä, että erityisvapaudet näissä kouluissa tarjoavat mahdollisuuksia paikallistason toimijoille, sekä opettajille että akatemioiden johdolle ja hallinnolle, kehittää innovatiivisia ratkaisuja, jotka auttavat parantamaan oppimistuloksia (Adonis 2012; Blunkett 2000; DfE 2010a).

Sanontaa ”vapaus tuo vastuuta” on sivuttu myös akatemiadebatissa, tosin hieman eri näkökulmasta. Sen sijaan että olisi painotettu itsemääräämisoikeuden lisääntymisen johtavan myös vastuullisuuden (*responsibility*) lisääntymiseen, debatissa on keskitytty korostamaan akatemioiden tilivelvollisuuden (*accountability*) lisääntymistä. Kyseessä ei tosin ole ainoastaan akatemioihin liittyvä ilmiö, vaan kuten Ron Glatter (2012) huomioi, tilivelvollisuusajatuksen ja auditointikäytäntöjen tasainen lisääntyminen on yleisempi piirre markkinoituneessa englantilaisessa koulutusjärjestelmässä. Akatemit ovat mielenkiintoinen poikkeus tilivelvollisuuden suhteen, sillä vaikka itse akatemit ovat kuuluneet koulutarkastusten piiriin, niitä hallinnoivat sponsorit eivät. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että vaikka koulutarkastajat käyvät kouluilla, näille ohjeita ja määräyksiä antava sponsori jää tarkastuksen ulkopuolelle. Tämä on englantilaisessa koulutusjärjestelmässä erikoista, sillä kansallinen koulutustarkastusvirasto Ofsted tarkastaa säännöllisesti oppilaitosten lisäksi koulutuksen tuottajan eli paikallishallinnon (Ofsted 2014). Asiasta käydään aktiivista julkista keskustelua (Coughlan 2013) ja eri tahot vaativatkin sponsoreita tarkastusten piiriin.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan, miten akatemiesponsoreiden tilivelvollisuuden pulmat näyttäytyvät sekä paikallistason että kansallisen tason toimijoille. Tutkimusaineisto on koottu kahdesta erillisestä tutkimushankkeesta: etnografisesta aineistosta

akatemiakoulussa ja 13:sta kansallisen tason avainhenkilön haastattelusta<sup>32</sup> (ks. Kauko & Salokangas 2015; Salokangas 2013). Kaiken kaikkiaan haastatteluihin osallistui kuusi koulutuspolitiikkaan erikoistunutta poliitikkoa parlamentin ylä- ja alahuoneista (kaksi Labour-, kaksi konservatiivi- ja yksi liberaalidemokraattien puolueesta sekä yksi sitoutumaton *crossbencher*), kaksi opetusministeriötaustaista ja yksi paikallishallinnon viranhaltija sekä neljä sidosryhmän edustajaa. Sidosryhmätoimijoita oli useilta yhteiskunnan tahoilta: ammattiliiton edustaja, johtohenkilö yksityisestä organisaatiosta, jolle on ulkoistettu koulutarkastuksen toimia, koulutuksesta vastaava henkilö uskonnollisesta yhteisöstä, joka sponsoroi akatemiakouluja, ja koulutukseen erikoistunut toimittaja. Haastattelut käsittelivät koulutuspolitiikan tärkeimpiä toimijoita ja niiden suhteita eri politiikkakäsitteissä. Tapaustutkimusaineisto kerättiin lukuvuoden 2011–2012 aikana etnografisia tutkimusmenetelmiä hyödyntäen. Tapaustutkimusakatemiaa sponsoroiva säätiö hallinnoi aineistonkeruun aikaan yli kahdenkymmenen akatemian ketjua. Aineistonkeruun aikana tutkija havainnoi koulun arkea – oppitunteja, henkilökunnan ja johtoryhmän kokouksia ja koulutustilaisuuksia – sekä haastatteli akatemian henkilökuntaa ja sponsorin edustajia. Haastattelu- ja etnografia-aineiston lisäksi tutkimusmateriaali kattaa noin 300 sivua sekä sponsorin että akatemian tuottamia dokumentteja, jotka liittyvät akatemian hallintoon ja strategiseen päätöksentekoon. Tutkimusaineistot analysoitiin kahdessa erässä, ensin tutkimuskohtaisesti ja sen jälkeen temaattisesti hyödyntäen käsitteitä julkinen tilivelvollisuus ja organisaation sisäinen tilivelvollisuus (Sinclair 1995).

Linjassa edellä mainitun Briaultin jännitteiden kolmion kanssa kansallisen tason haastateltavat tunnistivat keskushallinnon ja paikallishallinnon suhteissa ison muutoksen, joka liittyi akatemioiden perustamiseen. Tässä kehityskaaressa paikallishallinnon asema tuli entistä marginaalisemmaksi, akatemit ja niitä hallinnoivat ketjut saivat enemmän valtaa, ja keskushallinnon rooli nähtiin

---

<sup>32</sup> Osana Suomen Akatemian tutkijatohtoriprojektia (257120) Jaakko Kauko teki 13 haastattelua, joista osan Jenny Ozgan kanssa.

toisaalta voimakkaampana mutta toisaalta kestäättömänä räjähdysmäisesti kasvaneiden vastuiden vuoksi (ks. Kauko & Salokangas 2015). Tässä keskustelussa haastateltavat viittasivat usein tilivelvollisuuden (*accountability*) käsitteeseen erityisesti sen Sinclairin tarkoittamassa julkisessa mielessä, koulujen ja hallinnon vastuuna kansalaisille.

Vaikka paikallishallinnon merkityksen vähentyminen on pitempi trendi ja sekä konservatiivi- että työväenpuolueen ajama, yksi haastateltu sidosryhmän edustaja piti selvänä sen yhteyttä konservatiivien ”rolling back the state” -ajatukseen. Paikallishallinnon väistyessä haastateltavat katsovat, että tilivelvollisuus siirtyy kouluille, akatemiaketjuille ja koulujen johtokunnille (*governors*):

Ja tietysti, samaan aikaan kun akatemit käynnistyvät, ideana on siirtää valtakesittymän painopiste, tilivelvollisuuden [*accountability*] kera kouluille, kouluryhmille erityisesti, ja kouluketjuille, joita hallinnoivat kehittäjät ja sponsorit. (Sidosryhmä)

Tärkein asia paikallisviranomaisissa [*local authority*] on se, että ne on valittu vaaleilla, niitä johtavat poliitikot, jotka on valittu vaaleilla ja tämä muodostaa tilivelvollisuuden [*accountability*]. Vaihtoehtoinen ideologia on, että koulujen johtoryhmät [*governing body*] pitevät tilivelvollisina. (Poliitikko)

Useat haastateltavat olivat kuitenkin sillä kannalla, että ongelmana on tilivelvollisuuden puute, sillä johtokuntia tai ketjujen johtoa ei välttämättä ole valittu demokraattisesti. Tapaustutkimusakatemia tarjoaa tästä oivan esimerkin:

Kun tämä akatemia perustettiin, uusi rehtori valitsi akatemian johtoryhmän jäsenet. Edellisen koulun [jonka akatemia korvasi] johtoryhmästä tähän johtoryhmään siirtyi ainoastaan kaksi henkilöä: minä ja eräs toinen. Kaikki muut nimitykset teki rehtori ja minun ymmärrykseni mukaan ne olivat hänen henkilökohtaisia valintojaan. (Akatemian johtoryhmän jäsen)

Tapaustutkimusakatemian johtoryhmän sekä sitä sponsoroivan organisaation nimitysprosessien problematiikasta puhuivat useat

paikallistason toimijat. Demokraattisen päätöksenteon puute ei kuitenkaan rajoittunut ainoastaan päätöksentekoon paikallistasolla. Yksi poliitikko kuvasi hyvin jyrkin sanakäntein Ofstedin viimeisenä tilivelvollisuuden puolustuslinjana, mutta näki siltäkin olevan siinä omat ongelmansa:

Ja toki, minulla on epäilyni akatemioiden suhteen siinä, että tilivelvollisuuden ketju ei ole minulle täysin selvä. Entä jos akatemia epäonnistuu [fail] – siis julkisella rahalla – kenen luo menet [valittamaan]? Entä jos koulun johtaja sanoo ”Anteeksi, mutta minä olen johdossa, joten mene pois [utelemasta].” Tämä ei ole todellakaan hyväksyttävää demokratiassa. Olen puhunut tästä ja olen sanonut sen päätarkastajallekin [Chief Inspector] ja hän sanoo, no, vain Ofsted on välissä estämässä, no tiedät kyllä, ikään kuin Hitlerin kaltaisen regiimin. Mutta sanoin, että en ole kyllä nähnyt sinuakaan valittavan vaaleilla ja hän siihen, että tiedän kyllä ihmisiä jotka on. (Poliitikko)

Myös kansallisen tason sidosryhmätoimija ja paikallistason toimijat näkivät Ofstedin toiminnan epätarkkana, erityisesti koska arviointitoimintaan liittyi aina yksittäisen tarkastajan subjektiivinen mielipide. Lisäksi yksi viranhaltija, joka oli toiminut erityisesti paikallistasolla, piti tasa-arvon toteuttamisvastuun siirtämistä koulun päätösvaltaan vaikeana, koska esimerkiksi oppilaaksiottokäytännöt voivat vaihdella jopa yksilökohtaisesti riippuen esimerkiksi vanhempien aktiivisuudesta.

Eri nyansseista huolimatta, ja esimerkiksi puoluekantaan katsoimatta, kansallisen tason haastatteluaineisto osoittaa, että koulutuspolitiikan toimijat näkevät nykyisen järjestelyn kestäättömänä. Haastatteluja tehtäessä vuonna 2013 ja sen jälkeen Englannin koulutuspolitiikassa on esitetty eri vaihtoehtoja keskitason hallinnolle. Haastatteluissa esitettiin hajanaisia ajatuksia, kuten esimerkiksi akatemiaketjujen vahvempaa roolia tai uusien alueellisten organisaatioiden perustamista (ks. Kauko & Salokangas 2015). Kirjoitushetkellä ratkaisua ei ole näkyvässä, vaan selvää on vain asian keskeneräisyys ja keskustelun jatkuminen (esim. Guardian 2014).

Kuten yllä oleva analyysi osoittaa, akatemioiden liittyvien ongelmien ratkaisuksi on ehdotettu erityisesti niiden julkisen

tilivelvollisuuden lisäämistä. Seuraavaksi tarkastelemme akatemi-  
asponsorien tilivelvollisuuden toteutumista paikallisella tasol-  
la ja erityisesti, minkälaisia hankaluuksia sponsorin päätöksenteon  
läpinäkyttömyys aiheutti tapaustutkimuskoulussa.

## Sponsorihallinnon läpinäkyvyys, tilivelvollisuus ja vastuullisuus paikallistasolla

Tapaustutkimusakatemia oli aineistonkeruun aikaan osa yli kah-  
denkymmenen akatemian ketjua, ja sitä hallinnoi yksi Englannin  
suurimmista akatemiiasponsorista. Tapaustutkimusaineisto tarjoaa  
näkökulmia sekä sponsoriorganisaation sisäisestä että julkisesta ti-  
livelvollisuudesta sekä joitakin tärkeitä huomioita koulussa vallin-  
neesta yleisestä hallintokulttuurista. Ensinnäkin, haastatellut opet-  
tajat puhuivat sponsorin suunnalta tulevan tiedonkulun keskeisistä  
puutteista, jotka liittyivät esimerkiksi akatemian johtoryhmän ko-  
koonpanoon ja sen rooliin koulun päätöksenteossa:

Hassua että kysyt [johtoryhmän kokoonpanosta], en oikeastaan  
osaa vastata siihen, keitä niissä kokouksissa istuu tai kuinka usein  
he tapaavat. Ehkä se on omaa syytäni, kun en ole ottanut parem-  
min selvää, mutta olen kyllä yrittänyt kysellä. (...) Meille [akatemian  
henkilökunta] ei lähetetä kokousmuistioita, eikä opettajankokou-  
ksissakaan niistä puhuta. Koulussa jossa työskentelin viime vuon-  
na, johtoryhmällä oli paljon näkyvämpi ja selkeämpi rooli kuin tääl-  
lä. (Opettaja)

Haastatellun opettajan mukaan akatemian johtoryhmä oli melko  
näkyvä akatemian muille toimijoille. Johtoryhmä, jolla on mer-  
kityksellinen asema perinteisen paikallishallinnon alaisuudessa toi-  
mivissa kouluissa esimerkiksi koulun henkilökunnan rekrytoin-  
nissa, oli tapaustutkimusakatemiassa huomattavasti kapeammassa  
roolissa, sillä keskeinen päätöksenteko tapahtui sponsoriorganisa-  
ation keskushallinnossa. Yllä oleva lainaus kuvaa muidenkin haas-  
tateltujen opettajien käsitystä akatemian johtoryhmästä, sillä or-  
ganisaatorakenteet, kuten sponsoriorganisaation keskushallinnon,  
akatemian johtoryhmän ja akatemian johdon väliset suhteet, olivat

jossain määrin epäselvät oikeastaan kaikille haastatelluille. Toinen akatemian henkilökunnan raportoima esimerkki keskeisistä tiedonkulun puutteista liittyi opettajien palkankorotuksiin ja palkkataulukoihin:

Olen tiedustellut [sponsorin] pääkonttorilta useaan otteeseen palkkataulukoita ja palkankorotuksen kriteereitä, turhaan. Tai kyllä he lähettivät minulle viime vuonna yhden suuntaa-antavan dokumentin joka ei ole ilmeisesti ollut voimassa sitten toissavuoden. Eikä siinäkään siis konkreettisia lukuja esitetty, sanahelinää vaan. Odotan edelleen että joku selvittäisi mitkä palkannousun ehdot tämän koulun opetushenkilökunnalle ovat, olen odottanut jo neljä vuotta. (Opettaja)

Tutkimusaineistoon kuuluivat tapaustutkimusakatemiain sponsorin henkilökunnan pilvipalveluun lataamat dokumentit. Niitä oli kaiken kaikkiaan satoja sivuja, mutta yhdessäkään niistä ei esitetty palkkataulukoita tai palkankorotusten ehtoja. Akatemian opettajat olivatkin tietämättömiä mahdollisista ikälisistä ja muista palkannousun mahdollisuuksista. Tämä on erityisen mielenkiintoinen havainto, kun otetaan huomioon akatemioiden erillisvapaudet opettajien kansallisista työehtosopimuksista. Näitä erityisvapauksia tapaustutkimusakatemiassa oli hyödynnetty muutenkin aktiivisesti, sillä esimerkiksi koulupäivät oli säädetty tuntia pidemmiksi kuin alueen muissa kouluissa, jotka toimivat paikallishallinnon alaisuudessa, ja akatemian vararehtoreiden lomat olivat keskimäärin kolme viikkoa lyhyemmät ja vuotuiset palkat noin 5 000 puntaa pienemmät kuin alueen muissa kouluissa. Koulupäivän pituus julkistettiin koulun verkkosivuilla, mutta vararehtoreiden työehdoista kertoivat haastatellut itse.

Kolmas esimerkki sponsorin päätöksenteon läpinäkyvyydestä liittyi uuden rehtorin palkkausprosessiin. Aineistonkeruun aikana akatemialle palkattiin uusi rehtori edellisen rehtorin siirtyessä sponsoriorganisaation hallinnollisiin tehtäviin. Virkaatekevä rehtori siirtyi sponsorin tehtäviin porrastetusti, ja viimeisenä virkavuotenaan hän vietti enää hyvin vähän aikaa koululla. Vanhan rehtorin vetäytyessä sponsoriorganisaation tehtäviin ja muuttuessa etäisemmäksi akatemiassa esiteltiin useita väliaikaisia rehtoreita

joko sponsoriorganisaatiosta tai ketjun muista akatemioista. Tämä tapahtui usein hyvin lyhyellä, toisinaan vain päivien varoitusajalla. Akatemian johtohenkilökunta vaihtui muutaman kuukauden aikana niin nopeaan tahtiin, että henkilökunnan ja oppilaiden oli välillä vaikea seurata, kuka koulua johtaa:

Ensin Ms Stokes [erään toisen akatemian vararehtori] esiteltiin meille uutena virkaatekevänä väliaikaisena rehtorina. Siitä noin kahden viikon päästä Mr Lawless [sponsorin aluejohtaja] saapui ja esitteli itsensä uutena rehtorina. Niin, ja siinä välissä Mr Black [sponsorin edustaja] esiteltiin [rehtorina] myös. Ja he olivat täällä joinakin päivinä kaikki yhtä aikaa. Ja rehtorin työhuoneen ovessa luki koko ajan Ms Winterin [virkaatekevän, sponsorin tehtäviin siirtyneen rehtorin] nimi. Se oli aika sekavaa aikaa, kun kukaan ei oikein tiennyt että kuka on rehtori. (Opettaja)

Samaan aikaan kun akatemian johto vaihtui väliaikaiselta rehtorilta toiselle, uuden rehtorin rekrytointiprosessia käytiin suljettujen ovien takana niin, että edes kaikki akatemian vararehtorit tai johtoryhmän jäsenet, opettajista puhumattakaan, eivät olleet tietoisia, miten ja missä kyseistä työpaikkaa mainostettiin, kuka siihen haki tai keitä siihen haastateltiin.

Nämä kolme esimerkkiä viittaavat erittäin vajavaiseen organisaation sisäiseen päätöksenteon läpinäkyvyyteen keskeisillä hallinnon aloilla (hallinnon rakenne, henkilökunnan rekrytointi sekä työehdot), ja Sinclairin (1995) käsitteistöä lainaten sponsoriorganisaation sisäisen tilivelvollisuuden voidaankin sanoa olleen hyvin vaatimatonta. Mikään näistä kolmesta esimerkistä ei olisi voinut käydä toteen julkishallinnon alaisissa peruskouluissa, sillä englantilaista paikallishallintoa sitovat hyvin erilaiset avoimuus- ja dokumentointisäännöt ja -käytännöt kuin akatemiespansoreita.

Olisiko sponsoriorganisaation vastuullisuutta mahdollista lisätä kasvattamalla julkisen tilivelvollisuuden painetta, kuten poliitikot aiemmin tässä luvussa esittivät? Kysymykseen on mahdotonta antaa täydentävää vastausta tämän tutkimuksen pohjalta, mutta joitakin pulmia käytössä olevista julkisen tilivelvollisuuden käytännöistä (julkisista oppisaavutuksista sekä tarkastusraporteista) voidaan nostaa esiin. Vaikka paikallishallinnon roolin vähetessä

poliitikot korostivat koulun johtoryhmän asemaa, ei tapaustutkimusakatemia anna kovinkaan hyviä esimerkkejä tilivelvollisuuden selkeydestä tässä asiassa. Myöskään poliitikkojen tilivelvollisuuden kannalta korostama Ofsted ei näyttänyt puuttuvan tähän kysymykseen. Kun tapaustutkimusakatemiassa virkaatekevä rehtori oli jo siirtynyt sponsoriorganisaation tehtäviin ja akatemia oli väliaikaisrehtorin alaisuudessa, koulutarkastajat saapuivat vierailulle. Englannissa käytäntönä oli tapaustutkimuksen ajankohtana, että koulutarkastajien saapumisesta ilmoitetaan kouluille etukäteen, mikä antoi akatemian johdolle, sponsoreille, sekä henkilökunnalle aikaa valmistautua vierailuun. Vierailun tuloksista kertovassa raportissa ei mainita sanallakaan akatemian johdon epämääräisyyksistä (poissa olevasta rehtorista ja hänen sijaisjärjestelyistään) vaan siinä keskitytään raportoimaan opetuksen laadusta ja arvioinnista. Tämä on esimerkki siitä, miten rajallista tilinteko vallitsevilla julkisilla tilivelvollisuutta korostavilla teknologioilla on, sillä tällä hetkellä käytössä olevat mittarit ja teknologiat, joilla koulujen toimintaa arvioidaan (oppisaavutukset ja koulutarkastusraportit), ovat ennalta määriteltyjä eivätkä tarjoa kouluille muuta mahdollisuutta kuin reagoida. Vaikka julkisuudessa on äänekkäästi kampanjoitu sponsorien julkisen tilivelvollisuuden lisääntymisen puolesta (Coughlan 2013) tukeutuen John Robertsin (2009) kriittisiin pohdintoihin tilivelvollisuuden rajallisuudesta, väitämmekin, että pelkkä julkisen tilivelvollisuuden ja läpinäkyvyyden lisääminen ei välttämättä tuo ratkaisuja akatemasponsoreihin liittyviin vastuullisuuden pulmiin. Sen sijaan tilivelvollisuuden käsite vaatii sekä uudelleenarviointia että uusia käytännön sovelluksia, jotta sponsoriudesta voidaan rakentaa vastuullista toimintaa. Robertsia (2009) mukailien toteamme, että koulutarkastuksen tiukentamisen sijaan eri toimijoiden välinen avoin ja rakentava vuoropuhelu saattaisi tarjota uusia mahdollisuuksia sponsoreiden vastuullisuuden pulmiin, koska tällöin organisaatiosta tulisi läpinäkyvämpi koulussa työskenteleville ja myös ulkopuolisille.



## Akatemianhankkeen räjähdysmäinen muutosvauhti ja tilivelvollisuuskysymys

Kuten jo aiemmin tässä luvussa olemme esittäneet, akatemiahanke on laajentunut hurjaa vauhtia, ja se on noin 15-vuotisen taipaleensa aikana ehtinyt käydä läpi jo lukuisia uudistuksia. Akatemioiden sekä niiden sponsoreihin kohdistuvien kriteerien alituisien muutosten vuoksi Francis Beckett kutsui niitä jo vuonna 2011 muodonmuuttajiksi (*shape-shifter*). Kansallisen tason toimijat arvioivat, ettei muutostahti ollut vielä ainakaan haastatteluja tehtäessä hidastumassa:

Vauhti on todella kova, kyllä. Vuoteen 2015 mennessä luulen, että kolme neljännestä toisen asteen kouluista on akatemiatiellä. Ja paljon uusia vapaakouluja, jotka ovat tietysti kaikki laillisesti katsoen akatemiaita, on liittymässä mukaan melko nopeasti. (Poliitikko)

Kuten poliitikko toteaa, muutostahti ei ole ollut raju ainoastaan akatemiahankkeen sisällä, sillä sen vanavedessä on myös syntynyt uusia koulutyyppisiä, kuten vapaakouluja (*Free Schools*) ja studiokouluja (*Studio Schools*), mikä entisestään monimuotoistaa jo kirjavaa koulukenttää. Nämä uudet koulumuodot ovat lainsäädännöllisesti akatemioiden kaltaisia, sillä akatemioiden tapaan ne voivat toimia sponsoreiden alaisuudessa, paikallishallinnon ulottumattomissa, ja ne nauttivat erivapauksia. Sama poliitikko nostaa esiin joitakin pulmia liittyen akatemiahankkeen ja sitä seuranneiden uusien koulumuotojen ripeään muutosvauhtiin:

Tarkoitan, että tämän politiikan tarkoituksena on ollut siirtää valtaa, antaa kouluille vapautta. Akatemit ovat vapaita, niiden johtokunnat ovat siellä, tilivelvollisuus ja niin edespäin. Niitä ei tulla rutiininomaisesti tarkastamaan, ne voivat seurata erilaista opetussuunnitelmaa kansallisesta, vaikka ottaen huomioon testitulosten julkisuuden [league table] niillä ei ole paljoa valinnanvaraa tästä. Mutta itse asiassa, tällä hetkellä koulun ja opetusministerin välillä ei ole oikeastaan mitään [hallintoa]. (Poliitikko)

Poliitikko kuvailee, kuinka akatemiahanke on ollut jatke kehityskulussa, jossa paikallishallinnon merkitys on vähentynyt

entisestään samalla kun opetusministeriön valta on periaatteessa kasvanut. Eräs viranhaltija pohti, onko ministeriöllä kapasiteettia hoitaa kaikkien koulujen hallintoa räjähdysmäisesti muuttuvassa tilanteessa. Samaa aihetta pohti myös toinen viranhaltija, joka tulkitsi koalitionhallituksen konservatiivien ja erityisesti sen opetusministeri Michael Goven näkemystä niin, että kysymys koulujen hallinnon järjestämisestä jää myöhempään aikaan:

Luulen, että hänen näkemyksensä olisi (...) samalla kun akatemioiden määrä kasvaa, me tulemme pohtimaan kuinka voisimme järjestää tämän [hallinnon], mutta se ei tule tapahtumaan paikallisviranomaisten kautta. Luulen, että liberaalidemokraatit ovat todella vaivaantuneita tästä. (Viranhaltija)

Yleinen tulkintamme kansallisen tason haastatteluista on, että akatemioiden suhteen muutostahti koettiin äärimmäisen kovaksi ja että lopputulos oli vielä muodostumassa. Yhtä lailla avoimia olivat vielä akatemioiden vastuukysymykset, joiden odotettiin jopa joisain tapauksissa kulminoituvan, jotta muutosta saataisiin aikaan:

Luulen, että mitä tulee tapahtumaan, ja varmasti tuleekin, on, että käy ilmi pari täysin groteskia skandaalia. Ihmiset karkaavat rahojen kanssa tai sitten, no tiedät kyllä, kouluja käytetään bordelleina tai jotain. Ja sitten tiedotusvälineet paljastavat tämän ja jonkinlainen tilivelvollisuuden ketju on pakko rakentaa. (Poliitikko)

Paikallistasolla muutosvauhtia hämmästeltiin myös, ja koulun johto reagoi sekä kansallisiin että paikallistason että sponsoriorganisatiosta lähtöisin oleviin uudistuksiin ripeällä tahdilla. Uudistusherkyys ja uusien käytäntöjen esittely aiheuttivat akatemian henkilökunnan keskuudessa hämmennystä ja toisinaan suorastaan uudistus-ähkyn. Kuten eräs opettaja kommentoi: ”*Rehtori ja vararehtorit esittelevät erilaisia uudistuksia niin ripeään tahtiin, että henkilökunnalle ei jää aikaa ajatella. Uusia aloitteita esitetään viikoittain, joinain viikkoina useita.*” Aivan kuten opettaja toteaa, akatemian sisäinen uudistustahti veti vertoja kansalliselle uudistustahdille, sillä koulun toimintatapoja ja rakenteita liittyen esimerkiksi oppilasarviointiin, tuntuun suunnitteluun sekä akatemian sisäisiin oppi-

tuntitarkastuksiin uudistettiin tiuhaan tahtiin. Haastattelu- ja havainnointiaineistot antavat kuvan akatemiahankkeen muutosvauhdin aiheuttamasta tilanteesta, jossa tilivelvollisuusrakenteita ei ole oikeastaan ehditty vielä tehdä.

## Päätelmät

Tässä luvussa on nostettu esiin ongelmia, jotka liittyvät yksityisten toimijoiden osallisuuteen julkisen koulun hallinnossa. Vaikka kansallisen tason poliitikot katsoivat koulujen sisäisen tilivelvollisuuden olevan tärkeässä roolissa järjestelmän toimimiseksi, tapaustutkimusaineisto paljastaa sen heikon toimivuuden. Sponsori on kyllä keskeisessä roolissa kouluun liittyvässä päätöksenteossa, mutta päätöksenteko on läpinäkymätöntä. Kokonaisuudessaan tapauskoulussa sponsori kiinnitti vähän huomiota organisaation sisäiseen tilivelvollisuuteen. Koulun toimijoille jäivät epäselviksi monet keskeiset sponsorin päätäntävällän alaiset kysymykset esimerkiksi koulun johdon rekrytoinnista, henkilökunnan palkankorotuksista sekä koulun johtoryhmän kokoonpanosta ja toimivallasta. Kansallisen tason politiikan toimijat puolestaan nostivat esiin kysymyksiä koulun julkisesta tilivelvollisuudesta liittyen koulutuksen lipumiseen edustuksellisen valvonnan ulottumattomiin, paikallisten kouluviranomaisten roolin häviämiseen sekä valtavasti uutta vastuuta saaneen keskushallinnon puutteelliseen kapasiteettiin valvoa sponsoreiden toimintaa (ks. Kauko & Salokangas 2015). Viitaten Martin Messnerin (2009) ja Robertsinkin (2009) pohdintoihin tilivelvollisuuden rajoista vastuullisen toiminnan varmistajana, väitämme, että sponsorien tilivelvollisuuksien ja koulutarkastuksen lisääminen ei välttämättä johda kyseisten toimijoiden vastuullisuuden ja koulutuksellisen tasa-arvon lisääntymiseen. Esimerkiksi haastatteluaineistossa kyseenalaistettiin Ofstedin kyky toimia täysin ulkoisesti tilivelvollisena. Tapaustutkimusaineisto puolestaan antoi viitteitä käytössä olevien ennalta määriteltyjen koulutarkastusten rajallisuudesta arvioida koulujen sisäistä tilivelvollisuutta.

Akatemiareformi on menestyksenkäs esimerkki julkisen palveluntuotannon siirtämisestä yksityisten toimijoiden käsiin. Oma ai-neistomme ei anna todisteita siitä, että toista vuosikymmentä en-simmäisten akatemioiden perustamisen jälkeen vastuukysymykset olisi ratkaistu ulkoisen tai sisäisen tilivelvollisuuden kannalta tyy-dyttävästi. Olemme tarkastelleet yhtä tapaustutkimusakatemiaa, eikä tätä tulosta voi toki yleistää kaikkiin kouluihin, mutta tapaus-esimerkki todistaa käytänteiden jatkuvasta muutoksesta ja nostaa esiin vallitsevien tilivelvollisuuskäytänteiden mahdollisia ongelmia paikallistasolla. Samoin haastatteluaineisto ei voi antaa kattavaa kuvaa tilivelvollisuuskäytännöistä järjestelmän sisällä, mutta pää-töksentekijöiden huolestuneisuus vastuunkannosta osoittanee, et-tä kovassa muutosvauhdissa koulujen demokraattisen vastuun ta-kaaminen ei ole ollut ensimmäinen prioriteetti. Tämä herättääkin kysymyksen akatemiahankkeen taustoista ja motiiveista: ovatko hankkeen prioriteetit liittyneet lähinnä kouluhallinnon rakenteel-liseen uudistamiseen koulutuksellisen tasa-arvon lisäämisen sijas-ta? Ottaen huomioon, kuinka nopeasti uudistus on edennyt ja mi-ten pitkään sponsorit ovat nauttineet autonomisesta asemastaan ja mahdollisuudesta tehdä päätöksiä suljettujen ovien takana, han-ketta on vaikea perustella puhtaasti oppimistulosten parantamisen ja siten koulutuksellisen tasa-arvon näkökulmasta.

Koska rakenteet ovat jo muuttuneet, akatemioiden lakkautta-minen tai yksityisten toimijoiden sulkeminen koulutuksen kentäl-tä ei käytännössä muuttaisi mitään, jos muutosta haluttaisiin. Li-säksi se olisi poliittisesti hyvin epätodennäköistä ajatellen, kuinka molemmat isot puolueet ovat olleet hanketta tukemassa. Tuleville sukupolville Englannissa saattaa olla itsestään selvää, ettei koulu-tusta järjestä enää vaalien kautta valittujen edustajien valvoma ti-livelvollinen koulutuksen järjestäjä vaan markkinoiden logiikalla toimiva asiakkaitaan parhaalla mahdollisella tavalla palveleva yri-tys. Nopeasti muuttuvassa tilanteessa se, mitä vaikutuksia sponso-reiden erivapauksilla opettajien työehtoihin, opetussuunnitelmaan, koulupäivän keston ja strategiseen päätöksentekoon on koulu-tuksellisen tasa-arvon toteutumisen kannalta, tulisi kiireesti saat-taa tutkimuksen piiriin. Akatemiesponsoreiden kirjavat käytännöt

liittyen esimerkiksi opettajien palkkaukseen ja työehtoihin nostavat esiin kysymyksiä niin henkilökunnan kuin oppilaidenkin tasavaruudesta sirpaloituneessa järjestelmässä.

## Lähteet

- Adonis, A. 2007. Address to headmasters' and headmistresses' annual conference, 2.10.2007 Bournemouth. <http://www.dcsf.gov.uk/speeches>. (Luettu 15.4.2011.)
- Adonis, A. 2012. Education, education, education, reforming England's schools. Lontoo: Biteback Publishing.
- Ainley, P. 2001. From a national system locally administered to a national system nationally administered: The new Leviathan in education and training in England. *Journal of Social Policy* 30 (3), 457–476.
- Arreman, I. & Holm, A. 2011. Schools as "edu-business": Four "serious players" in the Swedish upper secondary school market. *Education Inquiry* 2 (4), 637–657.
- Ball, S. J. 2007. Education PLC: Understanding private sector participation in public sector education. Lontoo: Routledge.
- Ball, S. J. 2013. The education debate. Bristol: Policy Press.
- Ball, S. J. & Junemann, C. 2012. Networks, new governance and education. Bristol: Policy Press.
- Barber, M. 2014. Data work. Teoksessa T. Fenwick, E. Mangez & J. Ozga (toim.) *Governing knowledge: Comparison, knowledge based technologies and expertise in the regulation of education*. World Yearbook of Education 2014. London: Routledge, 75–86.
- Beckett, F. 2004. How car dealers can run state schools. *New Statesman*, 20.9.2004, 30–31.
- Beckett, F. 2011. Preface. Teoksessa H. Gunter (toim.) *The state and education policy: The academies programme*. Lontoo: Continuum, xx-xxiii.
- Benn, M. 2012. School wars: the battle for Britain's education. Lontoo: Verso.
- Blunkett, D. 2000. Blunkett sets out radical new agenda for inner city school diversity and improvement. Press notice, 15.3.2000. London: DCSF. [www.dcsf.gov.uk/pns/DisplayPN.cgi?pn\\_id=2000\\_0106](http://www.dcsf.gov.uk/pns/DisplayPN.cgi?pn_id=2000_0106). (Luettu 2.10.2009.)
- Briault, E. W. H. 1976. A distributed system of educational administration: An international viewpoint. *International Review of Education* 22 (4), 429–439.
- Bulkley, K. E. & Wohlstetter, P. (toim.). 2004. Taking account of charter schools: What's happened and what's next? New York: Teachers College Press.
- Clarke, J. & Newman J. 1997. The managerial state. Lontoo: SAGE.
- Coughlan, S. 2013. Academy chains should face Ofsted inspection, say MPs, BBC. <http://www.bbc.com/news/education-24821378>. (Luettu 14.5.2014.)

- Coulby, D. 1989. From educational partnership to central control. Teoksessa L. Bash & D. Coulby (toim.) The education reform act. Competition and control. Lontoo: Cassell, 3–18.
- Curtis, A., Exley, S., Sasia, A., Tough, S. & Whitty, G. 2008. The Academies programme: Progress, problems and possibilities. Sutton Trust. <http://thegovernor.org.uk/freedownloads/academies/Sutton%20Trust%20on%20Academies.pdf>. (Luettu 10.5.2014.)
- DfE. 2010. The importance of teaching – the schools white paper 2010. [www.education.gov.uk/publications/standard/publicationdetail/Page1/CM%207980#downloadableparts](http://www.education.gov.uk/publications/standard/publicationdetail/Page1/CM%207980#downloadableparts). (Luettu 12.3.2011.)
- DfE. 2014a. Open academies and academy projects in development, <https://www.gov.uk/government/publications/open-academies-and-academy-projects-in-development>. (Luettu 30.4.2014.)
- DfE. 2014b. School performance tables. <http://www.education.gov.uk/schools/performance>. (Luettu 2.5.2014.)
- DfE. 2015. Types of school. <https://www.gov.uk/types-of-school/academies>. (Luettu 25.1.2015.)
- Education Act. 1944. An act to reform the law relating to education in England and Wales. 3.8.1944. 7 & 8 Geo 6. Chapter 31. 1944.
- Fitz, J. & Beers, B. 2002. Education management organisations and the privatisation of public education: a cross-national comparison of the USA and Britain. *Comparative education*. 38 (2), 137–154.
- Gewirtz, S. 2002. The managerial school: Post-welfarism and social justice in education. London & New York: Routledge, 2002.
- Gilbert, C., Husbands, C., Wigdortz, B. & Francis, B. 2013. Unleashing greatness, getting the best from an academised system. The report of Academies Commission, RSA.
- Glatter, R. 2012. Persistent preoccupations: the rise and rise of school autonomy and accountability in England. *Educational Management Administration & Leadership* 40 (5), 559–575.
- Gorard, S. 2009. What are academies the answer to? *Journal of Education Policy* 24 (1), 101–113.
- Gove, M. 2012. Michael Gove speaks to the schools network. 11.1.2012. <https://www.gov.uk/government/speeches/michael-gove-speaks-to-the-schools-network>. (Luettu 21.7.2013.)
- Guardian. 2014. Labour vows to rub out Michael Gove's education reforms. <http://www.theguardian.com/politics/2014/apr/29/labour-rub-out-michael-gove-education-system>. (Luettu 15.5.2014.)
- Gunter, H. 2011. Introduction: contested education reform. Teoksessa H. Gunter (toim.) The state and education policy: the academies programme. Lontoo: Continuum, 1–18.
- Hatcher, R. 2006. Privatisation and sponsorship: The re-agenting of the school system in England. *Journal of Education Policy* 21 (5), 599–619.
- Hill, R. 2010. Chain reactions: a thinkpiece on the development of chains of schools in the English school system, National Challenge. [www.national-college.org.uk/docinfo?id=63281&filename=chain-reactions.pdf](http://www.national-college.org.uk/docinfo?id=63281&filename=chain-reactions.pdf). (Luettu

- 20.3.2011.)
- Hill, R., Dunford, J., Parish, N., Rea, S. & Sandals, L. 2012. The growth of academy chains: implications for leaders and leadership. Nottingham: National College for School Leadership. [www.nationalcollege.org.uk/docinfo?id=63281&filename=chain-reactions.pdf](http://www.nationalcollege.org.uk/docinfo?id=63281&filename=chain-reactions.pdf). (Luettu 20.3.2011.)
- Hull Daily Mail. 2012. Academies should not escape accountability. 15.10.2012. <http://www.hulldailymail.co.uk/Academies-escape-accountability/story-17084702-detail/story.html>. (Luettu 4.5.2014.)
- Jones, K. 2003. Education in Britain. 1944 to the present. Cambridge: Polity.
- Kauko, J. & Salokangas, M. (2015). The evaluation and steering of English academy schools through inspection and examinations: national visions and local practices. *British Educational Research Journal* 41 (6), 1108–1124.
- Lawn, M. 2013. A systemless system: designing the disarticulation of English state education. Geneva, 2013.
- Lerner, J. S. & Tetlock, P. E. 1999. Accounting for the effects of accountability. *Psychological Bulletin* 125 (3), 255–275.
- Machin, S. & Wilson, J. 2009. Academy schools and pupil performance. Centre Piece, Spring 2009. <http://cep.lse.ac.uk/pubs/download/cp280.pdf>. (Luettu 12.7.2013.)
- Manno, B. V., Finn, C. E. & Vanourek, G. 2000. Charter school accountability: Problems and prospects. *Educational Policy* 14 (4), 473–493.
- Messner, M. 2009. The limits of accountability. *Accounting, Organizations and Society* 34(8), 918–938.
- Ofsted. 2014. Find an inspection report. <http://www.ofsted.gov.uk/inspection-reports/find-inspection-report>. (Luettu 30.4.2014.)
- O'Shaugnaessy, J. 2012. Competition meets collaboration helping: school chains address England's long tail of educational failure. Lontoo: Policy Exchange.
- Ozga, J. 1986. The policy-makers. *Teoksessa Module 2: Introducing education policy: principles and perspectives. E333 policy-making in education.* Milton Keynes: The Open University, 35–85.
- PricewaterhouseCoopers. 2008. Academies evaluation fifth annual report. Annesley: DCSF Publications.
- Quinn, B. 2008. 40 pupils excluded in Academy discipline crackdown. *Sunday Times*, 18.9.2008.
- Roberts, J. 2009. No one is perfect: the limits of transparency and an ethic for 'intelligent' accountability. *Accounting, Organizations and Society* 34(8), 957–970.
- Salokangas, M. 2013. *Autonomy and Innovation in English Academy schools: A Case Study.* Unpublished PhD Thesis. University of Manchester.
- Salokangas, M. & Chapman, C. 2014. Exploring governance in two chains of academy schools: A comparative case study. *Educational Management Administration & Leadership*, 42, (3), 372–386.
- Sinclair, A. 1995. The chameleon of accountability: forms and discourses.

- Accounting, Organisation and Society 20 (2–3), 219–237.
- Wells, A. S. (toim.) 2002. Where charter school policy fails: The problems of accountability and equity (12). New York: Teachers College Press.
- West, A. & Bailey, W. 2013. The development of the academies programme: 'Privatising' school-based education in England 1986–2013. *British Journal of Educational Studies* 61 (2), 137–59.
- West, A., Mattei, P & Roberts, J. 2011. Accountability and sanctions in English schools. *British Journal of Educational Studies* 59 (1), 41–62.



## 11. Työelämän koulutuksen jakautuminen ja tasa-arvo

Työnantajan kustantamaan henkilöstökoulutukseen osallistuu vuosittain yli miljoona suomalaista. Henkilöstökoulutus on aikuiskoulutuksen suurin muoto Suomessa. Työnantajan runsas koulutustoiminta on merkittävä tekijä suomalaisaikuisten kansainvälisesti vertaillen korkean koulutukseen osallistumisasteen taustalla. Julkissa aikuiskoulutuspolitiikassa korostetun koulutuksellisen tasa-arvon sijaan henkilöstökoulutuksen tarjonnan ja jakautumisen tavoitteet perustuvat yksittäisen yrityksen tai organisaation työvoiman käyttötapoihin ja kehittämistarpeisiin. Työnantajan kustantama koulutus jakautuu hyvin epätasaisesti henkilöstöryhmien kesken. Julkinen aikuiskoulutuspolitiikka joutuu jatkuvasti ikään kuin reagoimaan tähän ja kompensoimaan yksityisen aikuiskoulutuspolitiikan ylläpitämiä koulutuksellisia epätasa-arvoisuuksia. Analysoimme tässä luvussa työnantajan kustantaman koulutuksen jakautumista Tilastokeskuksen vuonna 2012 keräämän aineiston ("AKU2012") avulla.

## Johdanto

Henkilöstön kouluttaminen on perinteisesti ymmärretty työnantajien ”yksityisasiaksi”. Työelämän koulutusasiat ovat kuitenkin nousseet yhä vahvemmin palkansaaja- ja työnantajapuolen välisen työehtosopimusneuvottelujen asialistalle. Vuonna 2011 työmarkkinaosapuolet solmivat ”raamisopimuksen”, jonka mukaan työntekijöillä on oikeus kolmeen koulutuspäivään vuodessa. Sopimuksesta huolimatta sen toteutustavoista ja yksityiskohdista ei ollutkaan yksimielisyyttä. Työnantajapuoli ei pitänyt järkevänä säätää kaikkia koskevaa koulutusvelvoitetta. Kysymys on paljolti siitä, että työntekijäpuoli olisi halukkaampi saamaan koulutusta ja lisäoppia työssään enemmän kuin minkä työnantajat olisivat valmiita kustantamaan.

Vuoden 2014 alusta tuli voimaan laki taloudellisesti tuetusta ammatillisen osaamisen kehittämisestä (L 1136/2013). Sen mukaan työnantajalla on velvollisuus huolehtia henkilöstön ammatillisen osaamisen kehittämisestä, jos työnantaja kuuluu yhteistaloutalorien soveltamisalan piiriin (yksityiset vähintään 20 työntekijän yritykset, kunnat ja valtio), ja sen on laadittava tai päivitettävä kirjallinen henkilöstö- ja koulutussuunnitelma vuosittain. Jos työnantaja ei ole laatinut ammatillisen osaamisen kehittämissuunnitelmaa, sen on työntekijän pyynnöstä keskusteltava työntekijän kanssa tämän ammatillisen osaamisen kehittämiseen liittyvistä kysymyksistä.

Koulutussuunnitelmaan on sisällyttävä

- arvio koko henkilöstön ammatillisesta osaamisesta sekä ammatillisen osaamisen vaatimuksissa tapahtuvista muutoksista ja näiden syistä sekä
- tähän arvioon perustuva vuosittainen suunnitelma työntekijöiden ammatillisen osaamisen kehittämistä henkilöstöryhmitäin tai muuten tarkoituksenmukaisella tavalla ryhmiteltynä.

Työnantajan järjestämän koulutuksen on liityttävä työntekijän nykyisiin tai tuleviin työtehtäviin senhetkisen työnantajan palveluksessa. Työnantaja voi tarjota koulutusta koko henkilöstölle, tietylle

henkilöstöryhmälle tai yksittäisille työntekijöille. Koulutus voi olla työntekijän ammattitaitoa ylläpitävää ja täydentävää lisä- ja täydennyskoulutusta.

Työnantaja saa koulutuskustannusten kattamiseen verovähennyksen tai sitä vastaavan taloudellisen kannusteen, koulutuskorvauksen. Verovähennyksen ja koulutuskorvauksen nettovaikutus on työnantajalle samansuuruinen. Työnantaja saa vuoden aikana tukea vähintään yhdeltä ja enintään kolmelta koulutuspäivältä työntekijää kohti.<sup>33</sup> Laadittu koulutussuunnitelma on tuen saamisen edellytys. Verovähennyksen tai koulutuskorvauksen saaminen edellyttää lisäksi, että työntekijälle maksetaan koulutukseen osallistumisajalta palkkaa. Edellytyksenä on myös, ettei koulutettavan työntekijän palkkakustannuksiin ole saatu julkisesta työvoima- ja yrityspalvelusta annetun lain mukaista palkkatukea. Tavanomainen työhön perehdytys tai opastus ei oikeuta taloudelliseen kannusteeseen. Työnantajan saaman tuen tarkoitus on korvata osittain työnantajan koulutuksen ajalta maksamaa palkkaa, koska työntekijän työpanos ei ole koulutuksen vuoksi työnantajan käytettävissä.

Koko henkilöstön koulutussuunnitelmaa edellyttävällä koulutuskorvauksella on työnantajalle luotu kannuste järjestää koulutusta myös vain harvoin koulutettaville tai kokonaan henkilöstökoulutuksen ulkopuolelle jääville ryhmille. Koulutuksellisen tase-arvon kannalta on mielenkiintoista seurata, tuleeko uusi järjestelmä todella tasoittamaan henkilöstöryhmien välisiä osallistumisoeroja. Tämän luvun päätarkoitus on analysoida henkilöstökoulutukseen osallistumisen eroja (osallistumisasteella ja koulutuspäivien määrällä mitaten) palkansaajan sukupuolen, koulutustason ja ammatin sekä työnantajasektorin, toimialan ja organisaation koon mukaan AKU2012-aineistolla. Empiiristä analyysia taustoitamme tarkastelemalla työelämän osapuolten koulutusintressejä ja työnantajan koulutustoimintaan vaikuttavia tekijöitä teoreettisen kirjallisuuden avulla.

<sup>33</sup> Verovähennyksen tai sitä vastaavan koulutuskorvauksen määrä lasketaan työnantajan koko henkilökunnan keskimääräisen päiväpalkan perusteella. Verovähennys kattaa 50 prosenttia koulutuspäivän (koulutuspäivä = vähintään kuusi tuntia) aikaisesta keskimääräisestä päiväpalkasta sivukuluineen.

## Työelämän koulutusintressit

Palkansaajan ammattitaitoa kohottava koulutus on työntekijälle voimavara niin työtehtävissä kuin työmarkkinoilla, kuten 1960-luvulta lähtien koulutuksen taloustieteen piirissä kehitetty inhimillisen pääoman teoria esittää. Inhimillisen pääoman teorian klassikot Gary Becker (1964) ja Jacob Mincer (1962; 1974; 1989) tekivät työelämän koulutuksessa tärkeän erottelun *yleisen (general)* ja *yrittäjäkohtaisen (firm-specific)* koulutuksen välillä. Erottelun lähtökohtana ovat työnantajan intressit investoida inhimilliseen pääomaan ja odotukset sen tuottoasteesta. Työnantajat katsovat, ettei *yleisistä (perus)taidoista (general skills)* huolehtiminen kuulu heille. Työnantajien intressinä on järjestää koulutusta vain *yrittäjäkohtaisten taitojen (firm-specific skills)* lisäämiseksi, koska niitä ei voi oppia muualla kuin kyseisessä organisaatiossa. Työnantajat näkevät yleistaidot eräänlaisena yhteiskunnan tiedollisena infrastruktuurina, jonka varaan yritykset perustavat toimintansa (Bishop 1998; Rinne, Silvennoinen & Valanta 1995). Yleistaidot ovat nykypäivän työnantajille itsestäänselvyys. Kehittyneissä maissa yleistaidot ovat työnantajille ilmaisia, ja ne myös siirtyvät työpaikasta toiseen työntekijän mukana. Sen sijaan yrittäjäkohtaisilla taidoilla on käyttöä vain yhdessä (tai hyvin harvassa) yrityksessä.

Työnantajat eivät innostu investoimaan henkilöstön yleisiin valmiuksiin tai perustaitoihin juuri siksi, että ne voivat siirtyä työntekijän mukana toisen (mahdollisesti kilpailevan) yrityksen hyödyksi. Kovassa kilpailussa yritykset pelkäävät toisten yritysten houkuttelevan heidän kouluttamiaan työntekijöitä paremmalla palkalla. Tällöin kyseessä ei ole ainoastaan hukkainvestointi vaan suoranainen kilpailevan yrityksen tukeminen omilla koulutusinvestoinneilla. Tämä kuulostaa teoreettisesti järkevältä, mutta empiirisesti on saatu toisen suuntaisiakin tutkimustuloksia: yleistä ja yrittäjäkohtaista koulutusta ei aina ole helppo erottaa toisistaan, ja yritysten on havaittu järjestävän myös yleistä koulutusta (esim. Stevens 1994; Loewenstein & Spletzer 1999).

Yrityksen halukkuus investoida yleisten taitojen hankkimiseen henkilöstölle riippuu muun muassa siitä, kuinka kova kilpailu

työntekijöistä työmarkkinoilla vallitsee. Pääsääntö yritysspesifisen koulutuksen ensisijaisuudesta pätee valtaosaan työnantajien koulustoittoa, joskin yritysspesifin koulutus voi harjaanuttaa analyttistä ajattelua ja ongelmanratkaisutaitoja, joista tulee osa yksilön laaja-alaista ammattitaitoa. Rajanveto yksilöä yleisivistävän ja spesifin ammatillisen koulutuksen välillä on siis yhä vaikeampaa. Yritykset voivat ”riskeistä” huolimatta nähdä yleisellä koulutuksella myös positiivisia vaikutuksia: laaja-alaisemmat koulutusmahdollisuudet voidaan nähdä yksilöä organisaatioon sitovina ja hyvään työsuoritukseen motivoivina.

Työelämän koulutus on osa henkilöstön kehittämistä ja sellaisena hyvin monimuotoista. Joskus sen koulutuksellista luonnetta voi olla vaikea havaita. Toisaalta työssä oppiminen (satunnaisoppinen, arkipäivän oppiminen; Marsick & Watkins 1990) voi olla erityisesti järjestettyjä koulutustilaisuuksia tehokkaampikin keino pitää yllä osaamista. Silloin oppiminen ja kehittyminen ovat osa työnteekoa, jossa osaaminen kasvaa yhteisöllisesti sosiaalisen osallistumisen kautta.

Jean Lave ja Etienne Wenger (1991; Wenger 1998; 2001) puhuvat käytäntöyhteisöistä, joissa jäsenet kantavat yhteisesti vastuuta paitsi itsensä ja yhteisönsä myös koko toiminnan kehittämisestä. Peter Senge (1990) teoretisoiman oppivan organisaation yhtenä edellytyksenä on juuri työntekijöiden osallisuuden laajentaminen kaikkiin henkilöstöryhmiin. Siinä taas on tärkeää, että työntekijät voivat positiivisesti identifioitua yhteisöön. Työnantajan järjestämä koulutus luo osaltaan perustaa identifioitumiselle ja sitoutumiselle, mikä voi olla työnantajalle tärkeä motiivi tarjota koulutusta henkilöstölle (Bartlett 2001; Bartlett & Kang 2004; Proost, van Ruysseveldt & van Dijke 2012; Yang, Sanders & Perey Bumatay 2012). Henkilöstön hyvinvoinnista huolehtiminen tarjoamalla koulutus- ja uramahdollisuuksia on yritykselle yksi keino kilpailla hyvistä työntekijöistä. Erityisesti nuoret ikäluokat ja korkeakoulutetut edellyttävät työltä mielekkyyttä ja mahdollisuutta itsensä kehittämiseen.

Työnantajat nivoivat koulustoittoimintansa tavoitteet muun henkilöstöhallinnon päämääriin. Käytännössä rajanveto koulutuksen ja monien muiden henkilöstön kehittämisen muotojen välillä on

vaikea eikä yritysjohton näkökulmasta aina tarpeellistakaan. Tärkeintä on lopputulos, ei niinkään se, miten tulos saavutetaan. Henkilöstökoulutuksen perimmäisten tavoitteiden voi sanoa säilyneen samoina vuosikymmeniä (ks. esim. Mäki 1964, 14–18). Työnantajan koulutusinvestointien tarkoitus on (1) työntekijöiden tietoja ja taitoja muokkaamalla tehostaa toimintaa edelleen, (2) asenteisiin vaikuttamalla luoda sosiaalista kiinteyttä organisaatiossa sekä (3) näiden yhteisvaikutuksena tuottavuuden tehostamisen kautta parantaa yrityksen tulosta ja voittoja. Vahvimmin nämä lähtökohdat vaikuttavat koulutus päätöksiin voittoa tavoittelevassa yritystoiminnassa. Julkisen sektorin organisaatioiden tavoitteet eivät ole olleet yhtä vahvasti sidottu voittoihin, mutta nykyisin myös valtio- ja kuntatyönantajat noudattavat entistä enemmän yritysmäisiä toimintaperiaatteita.

Työnantajan koulutuspreferensseistä pitäisi periaatteessa voida päätellä, keiden tai minkä henkilöstöryhmien kouluttaminen on taloudellisesti kannattavinta. Useiden tutkimusten mukaan yritykset kuitenkin nojaavat koulutuksen hyötyjä arvioidessaan edelleen paljolti näppituntumaan. Harvemmin ne tekevät kustannus–hyöty-analyysyjä järjestetystä koulutuksesta tai edes järjestävät seuranta-tutkimusta, jossa otettaisiin huomioon tilanne ennen koulutusta ja koulutuksen jälkeen (Bassi & van Buren 1999; Bassi, Ludwig, McMurrer & van Buren 2002; Booth & Snower 1996; Finegold & Levine 1997). Muutoksen todentamiseksi väliin tulevia muuttujia on häiritsevän iso joukko.

## **Työnantajan kustantamaan koulutukseen vaikuttavia tekijöitä**

Teollistuneissa maissa työnantajien koulutustoiminta noudattaa tiettyjä säännönmukaisuuksia. Eri maissa tehdyt tutkimukset paljastavat lukuisan joukon tekijöitä, jotka vaikuttavat hyvin samalla tavalla siihen, kuinka laajalti työnantajat eri henkilöstöryhmiään tai mitäkin osaa työvoimastaan kouluttavat. Tekijät, jotka ennustavat työnantajan kustantamaan koulutukseen osallistumista, jaetaan

**Taulukko 1.** Työnantajan koulutusaktiivisuuteen vaikuttavia yksilöön liittyviä, asemaan liittyviä, rakenteellisia ja yhteiskunnallisia tekijöitä

Yksilötaso	Työtehtävän/aseman taso	Organisaation rakenteellinen taso	Yhteiskunnan taso (talous, lainsäädäntö)
sukupuoli ikä etninen ryhmä koulutustaso työkokemus odotettu pysyvyys työssä	ammatti työtehtävien luonne (rutiinimaisuus vs. autonomia ja vastuu) työsuhteen luonne (osa-aikainen, tilapäinen, määräaikainen vs. kokoaikainen, pysyvä)	toimiala työntajasektori työvoiman käyttötavat (esim. segmentointi ydin- ja reuna-työvoimaan)	teknologisen muutoksen nopeus kansallinen ja globaali taloustilanne koulutuksen verotuskäytännöt koulutuksen asema tulopoliittisissa neuvotteluissa

taulukossa 1 neljään ryhmään: yksilöön eli työntekijään liittyviin tekijöihin, työtehtävästä ja asemasta riippuviin tekijöihin, organisaatioon liittyviin eli rakenteellisiin tekijöihin sekä institutionaalisista ja laajemmin ympäröivästä yhteiskunnasta riippuviin tekijöihin (esim. Altonji & Spletzer 1991; Asplund 2005; Bills 2003; Bishop 1997; Blundell, Dearden & Meghir 1996; Booth 1991; Frazis, Gittleman & Joyce 2000; Hodson, Hooks & Rieble 1994).

Yleiset yhteiskunnalliset tekijät, kuten taloustilanne ja siihen liittyvien irtisanomisten runsaus, vaikuttavat koulutustoiminnan laajuuteen ja koulutukseen käytettyyn rahamäärään. Organisaatiossa koulutustarjontaa säätelee ja siihen vaikuttaa esimerkiksi organisaation taloudellinen tilanne, organisaation käsitys kehittämisen tarpeellisuudesta ja organisaation tuotannollinen tilanne. Kun yritysten talous heikkenee ja ne joutuvat vähentämään henkilöstöään, koulutukseen sijoitetaan vähemmän voimavaroja. Tarjontatekijät ovat erilaisia eri toimialoilla erilaisissa taloudellisissa tilanteissa ja siihen vaikuttavat myös yhteiskunnan ja lainsäätäjän päätökset esimerkiksi verotuksesta. Lainsäädäntö on keskeinen koulutustoimintaa kannustava tai rajoittava reunaehto: kun henkilöstökoulutusta kohdellaan verotuksessa investointina, se tulee yritykselle edullisemmaksi ja on myös kannattavampaa. Jos koulutus tulkitaan vaikkapa autoedun kaltaisena palkanlisänä, josta

palkansaajan tulee maksaa veroa, osaamis pääoman kehittyminen epäilemättä hidastuu.

Rakenteellisiin tekijöihin lukeutuvat esimerkiksi organisaation koko: suurilla ja hyvin resursoituilla yrityksillä on paremmat mahdollisuudet systemaattiseen koulutustoimintaan kuin pienillä tai keskisuurilla. Suurissa organisaatioissa on usein oma henkilöstöosastonsa, ja henkilöstön kehittäminen on pieniä organisaatioita systemaattisempaa. Valtio- ja kuntatyönantaja kouluttaa henkilöstöään laaja-alaisemmin kuin yksityiset yritykset. Monissa julkisen sektorin uusintamisammateissa (esimerkiksi sosiaali- ja terveydenhoitoala) on lakisääteinen koulutusvelvollisuus. Työnantajan kustantama koulutus on yleisempää palveluammateissa kuin esimerkiksi teollisuustöissä ja maatalouselinkeinoissa. Palvelutehtävissä korostuvat teknisten taitojen sijaan sosiaaliset taidot, minkä vuoksi eri tehtävissä toimivien henkilöstöryhmien saama koulutus eroaa luonteeltaan toisistaan.

Ehkä tärkein erontekijä henkilöstökoulutuksessa on organisaation hierarkiarakenne. Koulutuksen yleisyys lisääntyy asemien hierarkiaa ylöspäin mentäessä: vähiten työnantajat kouluttavat työntekijäasemissa toimivia ja eniten ylempiä toimihenkilöasemien haltijoita. Niin ikään työvoiman käyttötavat määrittävät työnantajan koulutustoimintaa. Hierarkian eri tasoilla sovelletaan erilaisia hallinnan ja kontrollin keinoja. Kuten jo Andrew Friedman (1977) esitti teoksessaan *Industry and Labour*, hierarkian ylätasolla on tyypillistä *vastuullisen autonomian strategiaa (responsible autonomy)*, joka suo työntekijöille mahdollisuuksia taitojen käyttöön ja vastuunottoon omasta työstä. Toisaalla esimerkiksi tehdastyössä lattiatasolla käytetään *suoran valvonnan* keinoja työntekijöiden kontrolloimiseksi ja tuotannon sujuvuuden takaamiseksi. Viime vuosina tutkimukset ovat teollisuustyön sijaan nostaneet esiin uudenlaisia suoran kontrollistrategian sovelluksia. Tutkimukset todistavat, kuinka yritykset ovat onnistuneet tehokkaasti taylorisoimaan myös tietotyötä, jolloin monista aiemmin tavoitelluista valkokaulustöistä on tullut ositettuja tehtäviä vailla mahdollisuutta tekijän omaan harkintaan (Brown, Lauder & Ashton 2010; Fernie & Metcalf 1998; Taylor & Bain 1998).



Työn autonomia riippuu työn organisoinnin tavasta, erityisesti työn kontrollin muodoista ja johtamiskulttuureista. Korkeakaan koulutus ja ammattitaito eivät takaa runsasta autonomiaa. Työt eivät toimihenkilöistymisen myötä automaattisesti muutu autonomiksi. Kehittyvä teknologia mahdollistaa uudenlaiset työntekijöiden valvonnan ja kontrollin muodot, joiden kautta erityisesti organisaatioiden hierarkiassa alemmille ja keskitasoille sijoittuvien palkansaajien vaikutusmahdollisuuksien on todettu jopa heikentyneen. (Silvennoinen & Nori 2014.)

Runsaasti työnantajan koulutusta saaville koulutukseen osallistuminen voi olla ennen muuta merkki työnantajan halusta pitää heistä kiinni. Organisaation koulutukseen toistuvasti valittava henkilö kokee, että hänen osaamiseensa investoiva yritys on myös sitoutunut pitämään hänet palveluksessaan taloudellisesti huonoinakin aikoina. Työntekijälle koulutus näyttäytyy tällaisessa tilanteessa eräänlaisena merkinä työnantajan osoittamasta arvostuksesta tai palkintona sitoutuneisuudesta. Työntekijä voi lukea saamansa runsaan koulutuksen merkinä kuulumisesta yrityksen avaintai ydinhenkilöstöön (Moreland & Levine 2001). Työnantajan kustantama koulutus on palkanlisä, ja varsinkin avainhenkilöstölle järjestetty ulkoinen koulutus toteutetaan usein me-henkeä luovana ja organisaation koheesiota edistävänä matkana, jonka kulut työnantaja maksaa. Esimerkiksi Odd Nordhaug (1989) havaitsi norjalaisella aineistolla, että työntekijöiden osallistuminen palkintona koettuun henkilöstökoulutukseen kasvattaa motivaatiota kouluttautumista ja oppimista kohtaan. Koulutuksen vaikutus henkilöstön asenteisiin saattaa olla yhtä tärkeä kuin vaikutus taitoihin. Se, että henkilö saa annettua työnjohdolle itsestään sellaisen kuvan, että hän asennoituu myönteisesti itsensä kehittämiseen, koituu työntekijän eduksi pitkällä aikavälillä. Koulutusmyönteisyydellä voi siis olla myös muita kuin koulutuksesta itsestään lähteviä motiiveja. Järvensivu (2006) on todennut, että ihmiset haluavat profiloitua oppimishaluisiksi ja -myönteisiksi, ainakin silloin, kun se palvelee heidän etuaan esimerkiksi irtisanomisuhan tilanteissa.

Työelämän koulutuksen epätasainen jakautuminen näkyy hyvin myös koulutusaloittaisessa ja -asteittaisessa tarkastelussa: korkeasti

koulutetuista muita selvästi suurempi osuus saa vuosittain koulutusta työnantajan kustantamana (esim. Lindberg 2014; Silvennoinen 1998). Taulukossa 1 kaikki yksilöön liittyvät tekijät (yksilön ominaisuudet) eivät ole itsestään selvästi samassa merkityksessä yksilöllisiä. Koulutuksen ohella myös sukupuoli voidaan ymmärtää rakenteelliseksi tekijäksi. Niin eri tason tutkinnon suorittaneet kuin miehet ja naiset sijoittuvat paljolti eri tehtäviin organisaatioissa. Työt ja tehtävät ovat vahvasti segregoituneet sukupuolen mukaan, minkä vuoksi ei ole ollenkaan selvää, mitkä seuraukset (esimerkiksi palkka, työnantajan kustantama koulutus, muut työsuhte-etuudet) johtuvat sukupuolesta ja mitkä segregaatian leimamasta tehtävästä.

Työnantajan koulutustoimintaa koskevissa kansainvälisissä vertailuissa naiset ovat pitkään olleet miehiä heikommassa asemassa, mutta nykyään naiset ovat saavuttaneet miehet ja joissakin maissa menneet miesten ohi. Esimerkiksi Suomessa henkilöstökoulutus on naisenemmistöinen koulutusmuoto. Aktiivinen osallistuminen henkilöstökoulutukseen ei kuitenkaan merkitse miehille ja naisille yhtäläisiä hyötyjä ja palkkavaikutuksia (Olsen & Sexton 1996; Knoke & Ishio 1998; Naumanen 2002; vrt. Veum 1996). Työnantajien intressi järjestää koulutusta riippuu niin ikään vahvasti palkan-saajan iästä: Suomessa työnantajat kouluttavat ahkerimmin keski-ikäistä työvoimaa. Nuorten ja ikääntyneiden työntekijöiden osallistumisasteet ovat 35–45-vuotiaita selvästi pienemmät (Silvennoinen & Nori 2012).

Pääsy koulutukseen riippuu myös siitä, kuinka kauan henkilö on ollut kouluttavan yrityksen palveluksessa. Koulutuksen kasautuminen rakentuu vahvasti juuri tämän säännönmukaisuuden varaan: pitkään yrityksen palveluksessa ollut nähdään yritykseen sitoutuneeksi työntekijäksi, eikä hänen uskota mielellään vaihtavan työpaikkaa, minkä vuoksi häneen kannattaa investoida. Sitoutuminen on tärkeimpiä ennakkoehtoja koulutukseen pääsulle. Palvelusvuodet ovat enemmänkin vain sitoutumisen indikaattori.

## Henkilöstökoulutus Suomessa 1980-luvulta 2010-luvulle

Suomessa henkilöstökoulutukseen osallistumisesta on seurantatietoa jo usean vuosikymmenen ajalta. Tiedot kerätään vuosittain Tilastokeskuksen toteuttaman työvoimatutkimuksen yhteydessä. Toinen hyvä aineisto on Tilastokeskuksen noin viiden vuoden välein toteuttama aikuiskoulutushaastattelu. Käytämme tässä tutkimuksessa pääosin vuonna 2012 aikuiskoulutushaastatteluna kerättyä AKU2012-aineistoa, mutta aluksi tarkastelemme henkilöstökoulutukseen osallistumisen muutosta sosioekonomisen aseman mukaan kolmen viime vuosikymmenen aikana.

Suomalaisissa aineistoissa ja seuraavissa analyyseissa henkilöstökoulutuksella tarkoitetaan työnantajan kokonaan tai osittain kustantamaa koulutusta, joka toteutetaan kursseina tai muina koulutusmuotoina (ks. esim. Tilastokeskus 2013). Koulutusmuotoina ovat useimmiten

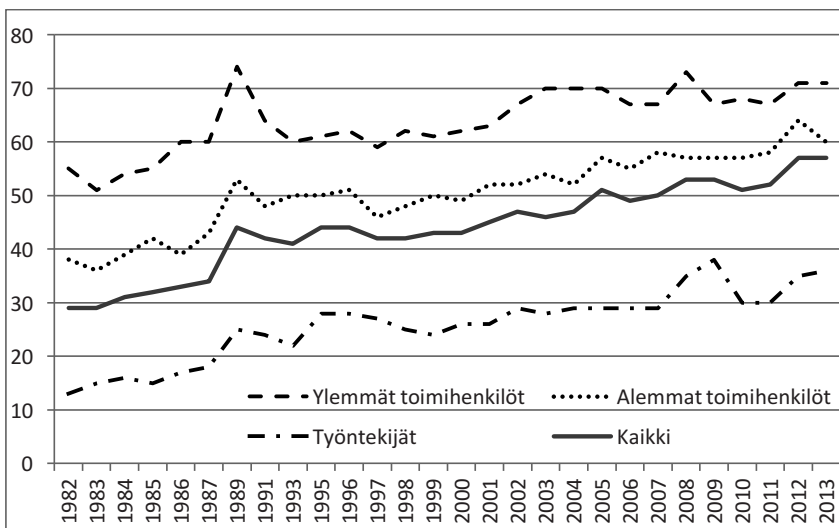
- suunnitellut koulutus-, opastus- tai harjoittelujaksot, joissa käytetään tavanomaisia työvälineitä joko työpaikalla tai työtilanteessa, organisoitu työssä oppiminen
- suunnitellut oppimisjaksot työkiertoa, työntekijävaihtoja tai koulutuskomennuksia käyttäen
- osallistuminen oppimisryhmiin tai laatupiireihin
- itseopiskelu ja etäopiskelu organisaatioiden sisäisissä tietoverkoissa tai internetissä tai ääni- tai videotallenteita käyttäen, kirjekurssit, muu itse- tai etäopiskelu oppimiskeskusten avulla
- konferensseissa, workshopeissa, luennoilla ja seminaareissa saatu opetus, johon työntekijät osallistuvat tarkoituksenaan oppia tai saada koulutusta
- edellisten erilaiset yhdistelmät, monimuoto-opiskelu.

Erilaisissa tehtävissä toimiville ja eri henkilöstöryhmiin kuuluville järjestetyt koulutukset poikkeavat muodoiltaan toisistaan. Samoin koulutuksen toteutuksessa on eroja. Henkilöstökoulutukset voivat olla

- sisäisesti järjestettyjä (yrityksen itse suunnittelema ja järjestämä) tai
- ulkoisesti järjestettyjä (yrityksen ulkopuolisen organisaation suunnittelema ja järjestämä).

Henkilöstökoulutuksen muodot ja järjestämistavat vaihtelevat henkilöstöryhmittäin niin, että osallistuminen ulkoiseen koulutukseen lisääntyy sosioekonomista hierarkiaa ylöspäin mentäessä (Silvennoinen & Lindberg 2014). Työpaikalla, yrityksen sisällä, järjestetty koulutus on keskimäärin edullisempaa toteuttaa kuin niin kutsuttu ulkoinen koulutus, joka tyypillisesti tilataan joltakin koulutus- tai konsultointiorganisaatiolta. Kokonaisuudessaan työnantajan koulutustoiminta on suhdanneherkkää. Heikon kysynnän oloissa on tavallista karsia henkilöstön kehittämisen kustannuksista. Suomessa 1980-luku oli työnantajan koulutustoiminnan nopean kasvun aikaa, mikä osaltaan heijasteli työelämän muutosta. Tuolloin 1980-luvun alussa työnantajat kouluttivat noin puolta miljoonaa suomalaista vuodessa. Vuosikymmenen mittaan määrä lähes kaksinkertaistui, ja vuosikymmenen lopulla henkilöstökoulutusta sai jo 900 000 ihmistä. Vastaavasti koulutuksessa olleiden osuus koko palkansaajakunnasta nousi 1980-luvulla 29 prosentista 44 prosenttiin eli puolitoistakertaiseksi. (Rinne ym. 1995; Silvennoinen 1998; Silvennoinen & Nori 2012.)

Taluskriisi ja syvä lama 1990-luvun alussa katkaisivat työelämän koulutustoiminnan kasvun useiksi vuosiksi. Mutta 2000-luvulla kasvu on jatkunut, ja nyt yli puolet työvoimasta osallistuu työnantajan kustantamaan koulutukseen. Työnantajan kustantama koulutus on kolmenkymmenen viime vuoden aikana yleistynyt selvästi työelämän hierarkian alaportailakin. Suhteelliset erot sosioekonomisten ryhmien välillä ovat kuitenkin säilyneet jotta-kuinkin entisellään. Työntekijätasolla koulutus lisääntyi 1980-luvun alun noin 10 prosentista yli 30 prosenttiin vuonna 2013. Ero



**Kuvio 1.** Henkilöstökoulutettujen osuus palkansaajista sosioekonomisen aseman mukaan Suomessa vuosina 1982–2013 (%) (SVT 2016b; Lyly-Yrjänäinen 2014; Silvennoinen & Nori 2013)<sup>34</sup>

toimihenkilöihin on kuitenkin pysyvä (kuvio 1). Alempien toimihenkilöiden kouluttaminen on lisääntynyt vastaavana aikana vajaasta 40 prosentista 60 prosenttiin ja ylempien toimihenkilöiden kouluttaminen reilusta 50 prosentista noin 70 prosenttiin.

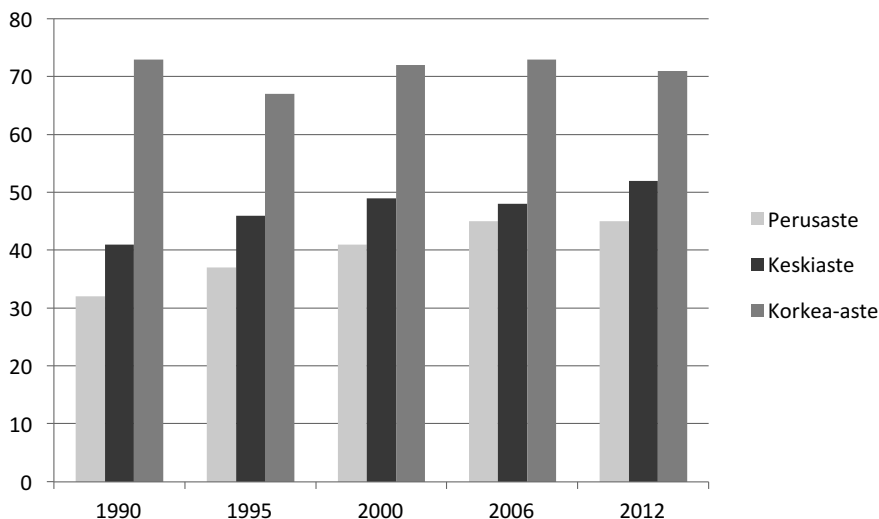
Työsuhteen luonne määrittää hyvin vahvasti työnantajan motivaatiota tarjota koulutusta henkilöstölle (esim. Wiens-Tuers & Hill 2002). Erityisen suuri ero on miehillä: määräaikaissa työsuhhteissa olevista miehistä neljännes ja vakinaisessa suhteessa olevista miehistä puolet saa vuosittain koulutusta. Naisilla suhteellinen ero ei ole yhtä suuri, mutta suuri kuitenkin: määräaikaista koulutusta saa kaksi viidesosaa ja vakinaisista kolme viidesosaa.

<sup>34</sup> Vuosien 1982–1993 tiedot perustuvat Tilastokeskuksen työvoimatutkimuksen vuosihaastatteluihin. Vuosina 1988, 1990, 1992, 1994 vuosihaastatteluja ei tehty, joten niitä koskevat tiedot puuttuvat. Vuosien 1995–2001 tiedot perustuvat Tilastokeskuksen EU-standardien mukaan tehtyihin työvoimatutkimuksiin. Vuosien 2002–2010 tiedot perustuvat Tilastokeskuksen työvoimatutkimuksen yhteydessä kerätyn työolobarometrin tietoihin.

(Silvennoinen & Nori 2013.) Kuten Merja Kauhanen, Jouko Nätti ja Joonas Miettinen (2012) ovat havainneet, myös määräaikaisessa työsuhteessa työskentelevien keskuudessa on eroja: omasta halusta määräaikaisessa työsuhteessa työskentelevät saavat työnantajan kustantamaa koulutusta enemmän kuin vastentahtoisesti määräaikaista työtä tekevät.

Vaikka sosioekonomisten ryhmien väliset erot ovat pysyneet entisellään kolmekymmentä vuotta, koulutustasojen väliset erot ovat kaventuneet (kuvio 2). Korkeakoulutettujen osallistumisaste on pysytellyt noin 70 prosentissa vuodesta 1990 vuoteen 2012. Sen sijaan perusasteen varassa olevien osallistuminen on vastaavana aikana noussut 32 prosentista 45 prosenttiin. Myös keskiasteen koulutettujen osallistuminen on lisääntynyt.

Palkansaajien koulutusasteen mukainen tarkastelu osoittaa erojen selvästi pienentyneen, minkä voi tulkita myös henkilöstökoulutukseen osallistumisen tasa-arvoistumiseksi. Henkilöstökoulutuksen yleisyys sekä sosioekonomisen että tutkintojen hierarkian eri



**Kuvio 2.** Henkilöstökoulutukseen osallistuminen koulutusasteen mukaan vuosina 1990–2012 (18–64-vuotiaat palkansaajat), % (Tilastokeskuksen aikuiskoulutustutkimukset 1980–2012 [SVT 2016a]; Niemi, Ruuskanen & Seppänen 2014)

tasoilla viittaa myös siihen, että ylimmällä tasolla (ylemmät toimihenkilöt ja korkeakoulutetut) henkilöstökoulutus on saavuttanut jonkinlaisen saturaatiotason osallistumisen yltäessä 70 prosenttiin.

## Henkilöstökoulutuksen jakautuminen vuonna 2012

Se, kuinka suurelle osalle mistäkin henkilöstöryhmästä koulutusta annetaan, on vain osatotuus työnantajan koulutuspanostuksesta. Työnantajan investointia henkilöstön kouluttamiseen (henkilöstökoulutukseen osallistumista) mitataan tutkimuksissa yleensä kahdella mittarilla (1) esiintymistiheydellä tai yleisyydellä (*incidence*) ja (2) intensiteetillä (*intensity*). Esiintymistiheyden mittana on se, kuinka suuri osuus henkilöstöstä tai eri henkilöstöryhmistä on osallistunut työnantajan kustantamaan koulutukseen tietyn ajanjakson, esimerkiksi edeltävän vuoden, aikana (kuten kuvioissa 1 ja 2). Intensiteetti taas mittaa saadun koulutuksen määrää (taulukko 2).

Seuraavissa analyyseissä käytetään Tilastokeskuksen keräämää aikuiskoulutusaineistoa (AKU2012). Otokseen poimittiin tasavälisellä otannalla yhteensä 6 149 henkilöä ja haastatteluja saatiin 4 114. Aineisto kerättiin vuoden 2012 elo-joulukuun aikana käynti- ja puhelinhaastatteluina. Tilastokeskus on toteuttanut vastaavan kaltaiset aikuiskoulutushaastattelut aiemmin vuosina 1980, 1990, 1995, 2000, 2006. Vuodesta 2006 lähtien tiedonkeruu on toteutettu Euroopan laajuisesti Eurostatin kanssa.

Vuoden 2012 aineiston mukaan naiset osallistuvat miehiä selvästi enemmän henkilöstökoulutukseen. Naisille on myös tarjolla koulutuspäiviä enemmän kuin miehille. Koulutuspäivien määrää tarkastellaan taulukossa 2 kahdella tavalla: koulutuspäivien lukumäärä suhteutetaan tarkasteltavan ryhmän koko palkansaajakuntaan ja koulutukseen vuoden aikana osallistuneiden määrään. Ensimmäinen mittaustapa kertoo, kuinka paljon koulutusta on jaossa kutakin tarkasteltavaan palkansaajaryhmään kuuluvaa henkilöä kohti, toinen puolestaan kertoo, kuinka monta päivää

koulutukseen ylipäätään osallistuneet ovat saaneet koulutusta vuoden aikana. Kuten taulukosta 2 nähdään, vuonna 2012 kutakin palkansaajanaista kohti oli tarjolla 5,8 koulutuspäivää vuodessa. Miehillä oli koulutusta tarjolla 4,1 päivää vuodessa. Koulutukseen osallistunutta kohti laskettujen koulutuspäivien määrä on miehillä 7,6 ja naisilla 9,1.

Koulutusasteen mukaisessa tarkastelussa näkyy erityisen suuri ero tarjolla olevien koulutuspäivien määrässä: pelkän perusasteen varassa oleville on tarjolla 2,5 koulutuspäivää ja korkeakoulutetuille 7,8 päivää vuodessa. Koulutuksen vaikutus henkilöstökoulutukseen pääsyyn ja jaettavan koulutuksen määrään näkyy tietenkin myös ammattiryhmiä tarkasteltaessa. Johtavissa asemissa olevat ja professioammateissa toimivat saavat muita yleisemmin henkilöstökoulutusta ja koulutuspäivien määrä on muita suurempi.

Työnantajasektorin mukainen vertailu paljastaa odotetusti valtion ja kuntien kouluttavan henkilöstöään ahkerammin kuin yksityisten työnantajien. Julkisiin palveluihin kuuluvilla sosiaali- ja terveysaloilla ja opetustoimessa osa koulutuksesta on lakisääteistä. Valtion palveluksessa oleville tarjolla olevien koulutuspäivien määrä on selvästi suurempi kuin kuntien palveluissa – puhumattaakaan yksityisistä palveluista tai teollisuudesta (myös Silvennoinen & Nori 2012.)

Lopuksi analysoimme eri tekijöiden vaikutusta osallistumiseen logistisella regressioanalyysillä. Taulukossa 3 analyysit on tehty kahdelle selitettävälle muuttujalle: M1 kertoo odds-suhteet henkilöstökoulutukseen osallistumiselle (osallistunut vs. ei) ja M2 kertoo ”kasautuvan osallistumisen” odds-suhteet (on osallistunut vähintään 5 päivää vs. on osallistunut alle 5 päivää tai ei lainkaan vuoden aikana henkilöstökoulutukseen).

Toisin kuin pelkkiä osallistumisasteita tarkasteltaessa, logistisessa regressioanalyysissä työnantajasektori ei nouse merkitseväksi henkilöstökoulutuksen osallistumiserojen selittäjäksi. Sen sijaan organisaation koolla on suuri vaikutus henkilöstön osallistumiseen. Mitä ilmeisimmin kysymys on enemmän koulutuksen tarjonasta kuin kysynnästä. Pienillä organisaatioilla on vähemmän resursseja koulutuksen järjestämiseen ja rahoittamiseen. Toki myös



**Taulukko 2.** Työnantajan kustantamaan koulutukseen osallistuminen (%) sekä koulutuspäivien määrä osallistujaa ja koko ryhmän henkilömäärä kohti (päivää vuodessa) sukupuolen, koulutusasteen, ammattiryhmän, työnantajasektorin toimialan ja organisaation koon mukaan

	Osallistuminen (%)	Päivien määrä / palkansaaja ( $\bar{x}$ )	Päivien määrä/ osallistunut ( $\bar{x}$ )
<b>Kaikki</b>	59	5,0	8,4
<b>Sukupuoli</b>			
Mies	54	4,1	7,6
Nainen	64	5,8	9,1
<b>Koulutusaste</b>			
Perus	37	2,5	6,8
Keskiaste	55	3,8	6,9
Korkea-aste	73	7,8	10,7
<b>Ammattiryhmä (ISCO-08)</b>			
Johtajat	66	6,4	9,8
Erytisasiantuntijat	72	7,2	10,9
Asiantuntijat	70	6,7	9,6
Toimisto- ja asiakaspalvelutyöntekijät	57	5,5	9,8
Palvelu- ja myyntityöntekijät	56	3,2	5,7
Rakennus-, korjaus- ja valmistustyöntekijät	45	2,8	6,2
Prosessi- ja kuljetustyöntekijät	42	2,2	5,3
Muut työntekijät	30	2,1	7,0
<b>Työnantajasektori</b>			
Valtio	71	7,2	10,2
Kunta	66	5,5	8,4
Yksityinen	54	4,3	7,9
<b>Toimiala</b>			
Maatalous	46	5,3	11,5
Teollisuus	50	2,9	5,8
Palvelut	62	5,5	8,9
<b>Organisaation koko, henkilömäärä</b>			
1–10	57	5,4	9,4
11–99	53	3,9	7,3
100–249	58	4,0	6,9
250 tai enemmän	67	6,1	9,1

**Taulukko 3.** Henkilöstökoulutukseen osallistumisen logistinen regressio: todennäköisyys (OR) osallistua henkilöstökoulutukseen. P-arvot on esitetty sulkeissa; tilastollisesti merkitsevät odds-suhteet (p-arvo <0,05) on tummennettu. Perusjoukko: 18–64-vuotiaat palkansaaajat

	<b>M1</b>	<b>M2</b>
	Odds ratio estimaatit	Odds ratio estimaatit
<b>Sukupuoli</b>		
Mies	<b>0,792</b> (0,039)	1,095 (0,4568)
Nainen ( <i>ref.</i> )	1	1
<b>Koulutusaste</b>		
Perus	0,856 (0,2969)	0,83 (0,3583)
Keskiaste ( <i>ref.</i> )	1	1
Korkea-aste	<b>1,382</b> (0,0172)	<b>1,399</b> (0,0207)
<b>Ammattiryhmä (ISCO-08)</b>		
Johtajat	1,503 (0,1733)	1,108 (0,732)
Erityisasiantuntijat	<b>1,881</b> (0,0032)	1,091 (0,6875)
Asiantuntijat	<b>1,931</b> (0,002)	0,965 (0,8692)
Toimisto- ja asiakaspalvelutyöntekijät ( <i>ref.</i> )	1	1
Palvelu- ja myyntityöntekijät	1,041 (0,8486)	<b>0,371</b> (<,0001)
Rakennus-, korjaus- ja valmistustyöntekijät	1,195 (0,4649)	<b>0,384</b> (0,0013)
Prosessi- ja kuljetustyöntekijät	1,05 (0,8462)	<b>0,525</b> (0,0337)
Muut työntekijät	<b>0,417</b> (0,0012)	<b>0,226</b> (<,0001)
<b>Työnantajasektori</b>		
Valtio	1,017 (0,9291)	1,211 (0,3016)
Kunta ( <i>ref.</i> )	1	1
Yksityinen	0,935 (0,6224)	1,087 (0,5648)
<b>Toimiala</b>		
Maatalous	0,885 (0,7135)	1,308 (0,4934)
Teollisuus ( <i>ref.</i> )	1	1
Palvelut	<b>1,469</b> (0,0056)	<b>1,582</b> (0,0048)
<b>Organisaation koko, henkilömäärä</b>		
1–10	<b>0,492</b> (<,0001)	<b>0,406</b> (0,0006)
11–99 ( <i>ref.</i> )	1	1
100–249	1,164 (0,3938)	1,167 (0,4566)
250 tai enemmän	<b>1,679</b> (<,0001)	<b>1,614</b> (0,0008)
N (estimation sample)	2198	2198
-2 Log L	2529,37	2118,96
Max-rescaled R <sup>2</sup>	0,1597	0,1558

Kummassakin mallissa on kontrolloitu myös ikä.

M1: selitettävä muuttuja on osallistuminen henkilöstökoulutukseen ainakin 1 päivä vuodessa.

M2: selitettävä muuttuja on osallistuminen henkilöstökoulutukseen vähintään 5 päivää vuodessa.

ammattiryhmien väliset erot ovat merkitseviä. Koulutusryhmistä erottuvat korkeakoulutuksen hankkineet muista.

Kasautuvassa osallistumisessa sukupuolten välinen ero katoaa. Kun siis tarkastellaan palkansaajien todennäköisyyttä kuulua keskimääräistä enemmän (yli viisi päivää vuodessa) henkilöstökoulutusta saaviin, miesten ja naisten välillä ei ole eroa. Kasautuvassa osallistumisessa erityisesti työläisammattit erottautuvat muista ammattiryhmistä siten, että niissä työskentelevien suhteellinen todennäköisyys kuulua runsaasti koulutettavien joukkoon on muita ammatteja merkitsevästi vähäisempi.

Toimialoista palvelut erottuvat teollisuudesta ja maataloudesta keskimääräistä yleisemmin henkilöstöään kouluttavina.

## Yhteenveto

Suomessa työnantaja on aikuisväestön merkittävä kouluttaja (ks. myös Silvennoinen & Lindberg 2015). Tätä nykyä yli puolet palkansaajista saa vuosittain koulutusta työnantajan kustantamana. Henkilöstökoulutukseen osallistuu yli miljoona kansalaista vuodessa. Vaikka henkilöstökoulutukseen osallistuminen on viime vuosikymmenten aikana yleistynyt kaikissa sosioekonomisissa ryhmissä, ryhmien väliset suhteelliset erot ovat pysyneet sitkeästi lähes entisellään. Työntekijäammateissa ja ylemmissä toimihenkilöasemissa työskentelevien välinen ero on noin 40 prosenttiyksikköä, kuten 30 vuotta aiemmin. Ammattiryhmien tasolla tarkasteltuna erot ovat toki vielä suuremmat.

Vuoden 2014 alusta astui voimaan laki taloudellisesti tuetusta ammatillisen osaamisen kehittämisestä (L 1136/2013). Perusteluiden mukaan (HE 99/2013) mukaan uuden lainsäädännön

(...) tavoitteena olisi edistää työntekijöiden osaamisen kehittämistä, muutostilanteisiin varautumista ja työurien pidentymistä. Kiinnittämällä erityistä huomiota työntekijöiden osaamisen tilaan ja havaittuihin kehittämistarpeisiin sekä ryhtymällä toimiin osaamisen kehittämiseksi muuttuvien olosuhteiden asettamien vaatimusten täyttämiseksi voidaan parantaa työn tuottavuutta ja Suomen

kilpailukykyä. Osaamisen kehittämisen lähtökohtana olisivat liiketoiminnan ja julkispalvelujen tarpeet, mutta myös työntekijöiden pitkän aikavälin työllistymismahdollisuuksista huolehtiminen. Lain tavoitteena olisi – avaintyöntekijäryhmiä unohtamatta – ohjata ammatillisen osaamisen kehittämistoimia myös sellaisille työntekijäryhmille, jotka ovat jääneet vähemmälle koulutukselle. Toisaalta osaamisen kehittämisestä ja sen kohdentamisesta voitaisiin päättää kunakin työpaikan tarpeista lähtien.

Liiketoiminnan ja julkispalvelujen tarpeiden ohella työnantajan tulisi ottaa koulutustarjonnassa ja koulutuksen allokoinnissa huomioon työntekijöiden työmarkkinakapasiteetista huolehtiminen. Lainsäädännöllä haetaan kompromissia yksityisen ja julkisen koulutuspolitiikan välille. Kun työnantajat perustavat henkilöstönsä kouluttamisen yksinomaan liiketaloudellisiin intresseihin, julkisen koulutuspolitiikan osaksi on jäänyt siitä aiheutuvien sosiaalisten eriarvoisuuksien kompensoiminen. Erityisen tärkeitä yksityisen koulutuspolitiikan vaikutukset ovat maissa, joissa työnantajien koulustustoiminta on volyymiltaan suurta. Silloin myös sosioekonomiset erot kasvavat suuriksi, ja julkiselle koulutuspolitiikalle jää tehtäväksi syntyneiden erojen pienentäminen. Työmarkkinoilla pärjäämisessä kun kuitenkin on kysymys suhteellisesta kilpailuedusta työvoimajonoissa. Kun ”jälkijoukko” jää kovin kauas muista, sen neuvotteluvoima työnantajaan päin heikkenee.

Ammattitaitoiset työntekijät tietävät hyvin voivansa vaatia korkeampaa palkkaa, koulutusta ja muita etuja, kun heillä on työmarkkinoilla niukasti tarjolla olevia taitoja ja osaamista. Erityistaidot lisäävät työntekijöiden neuvotteluvoimaa. Mitä enemmän neuvotteluvoimaa työntekijöillä on, sitä enemmän he käytännössä vaativat etuuksia. Työpaikkakoulutuksenkin yksi tärkeimpiä jakeja aiheuttaa henkilöstön segmentointi ydin- ja reunatyövoimaan. Reunatyövoima joutuu kamppailemaan työpaikkansa säilyttämisestä, kun taas ydintyövoiman jatkuva kouluttaminen on osa sisäisille työmarkkinoille luotuja uraväyliä (esim. Hudson 2007; Lovelidge & Mok 1979; McNabb 1987; Nätti 1989).

Työelämän koulutus- ja oppimismahdollisuuksien marginaalissa ei ole kysymys vain koulutuksesta sinänsä. Puuttuvat oppimis- ja

koulutusmahdollisuudet indikoivat monesta muusta epätoivottavasta asiasta työelämässä: vaikutusmahdollisuudet ovat vähäiset, työ on raskasta, vähävirikkeistä ja epävarmaa, työnjohdon tai esimiesten ja muun henkilöstön suhteet eivät ole luottamukselliset ja avoimet, pääsy työnjohdon ja henkilöstön informaatiovirtoihin on heikkoa. Kysymys on ennen kaikkea työelämän rakenteista, työvoiman käyttötavoista ja henkilöstön hallintastrategioista, ei ainoastaan yksilön oppimishalukkuudesta tai koulutusasenteista. Nekin toki usein muokkautuvat sen mukaan, millaista työtä ihminen tekee. Mielekäs työ ja hyvät oppimismahdollisuudet ruokkivat oppimishalukkuutta ja koulutusmotivaatiota. Vastaavasti vähävirikkeen työ pitää koulutusmotivaation vähäisenä. (Silvennoinen & Nori 2014.)

Työelämässä oppimismahdollisuuksien ja koulutustarjonnan marginaaliin sijoittuneet juuttuvat helposti eräänlaiseen ”huonoon kehään”, jota luonnehtivat lyhytaikaiset työsuhteet, rutiiniluontoiset ja vähävirikkeiset tehtävät, työn vähäinen autonomia ja tiukka kontrolli sekä näiden seurauksena työntekijöiden vähäinen kiinnostus kouluttautumista kohtaan. Koulutuksen sisällöllä, toteutuksen muodoilla ja aikaisemmillä kokemuksilla koulutuksen hyödyllisyydestä on epäilemättä merkitystä kouluttautumismotivaatioon. Koulutukseen valikoituminen ja hakeutuminen tapahtuvat aina tiettyssä organisaatiokulttuurisessa kontekstissa, jossa on keskeisen tärkeää, miten asiaa hoitavat esimiehet ja muut avainhenkilöt suhtautuvat koulutukseen yleensä ja toisaalta koulutusta tarvitsevaan työntekijään. (Laine, Lindberg & Silvennoinen 2015.)

Vähän koulutettujen (*low-skilled*) koulutusasenteita tutkinut Knud Illeris (2003; 2006) on usein korostanut vähän koulutettujen ambivalenttia suhdetta koulutukseen: yhtäältä he tiedostavat koulutuksen tärkeyden oman työllisyytensä ja työssä menestymisen kannalta, mutta toisaalta he tuntevat vastenmielisyyttä koulutukseen osallistumista kohtaan. Aiemmin koulutuksessa saattujen epämiellyttävien kokemusten vuoksi heille on kehittynyt vastenmielisyyden lisäksi huono ”koulutusitsetunto”. Kynnys kaikkea koulutusta kohtaan on silloin korkea. Suomessa vähän koulutetun aikuisväestön ”pulpettikammaa” onnistuttiin vähentämään

Noste-ohjelmassa uudenaikaisilla lähestymistavoilla (ks. Antikainen 2009; OKM 2010).

Kun kaiken lisäksi yhä useamman marginaalityövoimaan kuuluvan on epätodennäköistä saada itselleen vakituista työsuhdetta, työntekijäpuolen olisi joukolla syytä vaatia ponnekkaammin tiettyjä etuja määräaikaissakin työssä. Yksi uuden lainsäädännön tavoite onkin saada työnantajat järjestämään määräaikaissillekin kehittymismahdollisuuksia ja koulutusta, ja vieläpä sellaista koulutusta, josta on hyötyä – ei vain yhdessä yrityksessä, vaan – työelämässä laajemmin. Työnantajat pitäisi saada (yksin tai yhdessä julkisen vallan kanssa) järjestämään sellaista koulutusta, joka parantaa määräaikaisen tai muuten heikossa työmarkkina-asemassa olevan työntekijän mahdollisuuksia löytää itselleen uusi, ja kenties parempi ja turvatumpi, työ (Silvennoinen & Nori 2014).

Työelämän koulutusmahdollisuudet ja niiden jakautuminen ovat tärkeä yhteiskunnallinen kysymys. Työnantajan kustantama koulutus kasautuu samaan tapaan kuin muukin aikuiskoulutus: niitä koulutetaan, joilla on jo hyvä koulutus pohja ja korkea asema työelämän hierarkiassa. Väestön koulutuserot näkyvät paitsi tuleroina myös hyvinvointieroina ja terveyseroina.

Laki taloudellisesti tuetusta ammatillisen osaamisen kehittämisestä edellyttää, että henkilöstö- ja koulutussuunnitelman laatimisprosessiin kuuluu edellisen vuoden suunnitelman toteutumisen seuranta. Niin työnantaja- kuin työntekijäpuolikin tulee kiinnostuksella seuraamaan, miten suunnitelmien laatiminen tästä lähtien yleistyy. SAK:n lokakuussa 2014 luottamushenkilöille tekemän kyselyn (N = 953) mukaan lain voimaan tulon jälkeen vain joka kolmannella työpaikalla on aloitettu henkilöstö- ja koulutussuunnitelmien laatiminen. Suunnitelman laadintaan on ryhdytty useimmin julkisella sektorilla (51 %) ja suurimmilla työpaikoilla (55 %). Henkilöstö- ja koulutussuunnitelmien toteutumista seurataan säännöllisesti noin puolella työpaikoista. (SAK 2014.)

Työelämän koulutuksen tasa-arvoistumisen kannalta hyvää ei lupaa se, että vain alle kolmannes luottamushenkilöistä uskoo, että uusi osaamisen kehittämistä koskeva laki todella lisää työntekijöiden osallistumista koulutukseen.

## Lähteet

- Altonji, J. & Spletzer, J. 1991. Worker characteristics, job characteristics, and the receipt of on-the-job training. *Industrial and Labour Relations Review* 45 (1), 58–79.
- Antikainen, A. 2009. Aikuiskoulutukseen osallistuminen ja Noste. Teoksessa *Noste-ohjelma – aikuiskoulutuksen harppaus?* OPM:n julkaisuja 2009:35. Helsinki: Opetusministeriö, 14–18.
- Antonovsky, A. 1983. The structure and properties of sense of coherence scale. *Social Science and Medicine*, 36 (6), 725–733.
- Antonovsky, A. 1987. *Unraveling the mystery of health*. San Francisco: Jossey Bass.
- Asplund, R. 2005. The provision and effects of company training: A brief review of the literature. *Nordic Journal of Political Economy* 31 (1), 47–73.
- Bartlett, R. K. 2001. The relationship between training and organizational commitment: A study in the health care field. *Human Resource Development Quarterly* 12 (4), 335–352.
- Bartlett, R. K. & Kang, D. 2004. Training and organizational commitment among nurses following industry and organizational change in New Zealand and the United States. *Human Resource Development International* 7 (4), 423–440.
- Bassi, L. & van Buren, M. 1999. Valuing investments in intellectual capital. *International Journal of Technology Management* 18 (5), 414–432.
- Bassi, L., Ludwig, J., McMurrer, D. & van Buren, M. 2002. Profiting from learning: Firm-Level effects of training investments and market implications. *Singapore management Review* 24 (3), 61–76.
- Becker, G. S. 1964. *Human capital. A theoretical and empirical analysis with special reference to education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Billet, S. & Smith, A. 2003. Compliance, engagement and commitment: increasing employer expenditure in training. *Journal of Vocational Education and Training* 55 (3), 281–299.
- Bills, D. B. (toim.). 2003. *The sociology of job training. Volume 12 of research in the sociology of work*. Amsterdam: Elsevier.
- Bills, D. & Hodson, R. 2007. Worker training: A review, critique, and extension. *Research in Social Stratification and Mobility* 25 (4), 258–272.
- Bishop, J. H. 1997. What we know about employer-provided training: A review of the literature. *Research in Labor Economics*, 16, 19–87.
- Bishop, J. 1998. Occupation-specific versus general education and training. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 559, 24–38.
- Blomberg, R. 1989. Cost-benefit analysis of employee training: a literature review. *Adult Education Quarterly* 39 (2), 89–98.
- Blundell, R., Dearden, L. & Meghir, C. 1996. *The determinants and effects of work-related training in Britain*. London: the Institute for Fiscal Studies.
- Booth, A. 1991. Job-related formal training: Who receives it and what is it worth? *Oxford Bulletin of Economics and Statistics* 53 (3), 281–294.

- Booth, A. L. & Snower, D. J. 1996. Introduction: Does the free market produce enough skills? Teoksessa A. L. Booth & D. J. Snower (toim.) *Acquiring skills: Market failures, their symptoms and policy responses*. Cambridge: Cambridge University Press, 1–16.
- Bourdieu, P. 1986. The Forms of capital. Teoksessa J. Richardson (toim.) *Handbook of theory and research for the sociology of education*. New York: Greenwood Press, 241–258.
- Brown, P., Lauder, H. & Ashton, D. 2010. *The global auction: The broken promises of education, jobs and rewards*. New York: Oxford University Press.
- Candy, P. & Matthews, J. 1998. Fusing learning and work: Changing conceptions of workplace Learning. Teoksessa D. Boud (toim.) *Current issues and new agendas in workplace learning*. Adelaide: NCVER, 9–30.
- Fernie, S. & Metcalf, D. 1998. (Not)hanging on the telephone: payment systems in the new sweatshops. CEPDP 390. London: Centre for Economic Performance, London School of Economics and Political Science.
- Finfgold, D. & Levine, D. 1997. Institutional incentives for employer training. *Journal of Education and Work* 10 (2), 109–127.
- Frazis, H. J., Gittleman, M. & Joyce, M. 2000. Correlates of training: An analysis using both employer and employee characteristics. *Industrial and Labor Relations Review*, 53 (3), 443–462.
- Friedman, A. L. 1977. *Industry and labour*. London: Macmillan.
- Hager, P. 1997. *Learning in the workplace*. Adelaide: NCVER.
- Hager, P. 1998. Understanding workplace learning: General perspectives. Teoksessa D. Boud (toim.) *Current issues and new agendas in workplace learning*. Adelaide: NCVER, 31–46.
- Hager, P. 1999. Finding a good theory of workplace learning. Teoksessa D. Boud & J. Garrick (toim.) *Understanding Learning at Work*. Routledge: London, 65–82.
- Hakanen, J. 2005. Työuupumuksesta työn imuun: työhyvinvointitutkimuksen ytimessä ja reuna-alueilla. *Työ ja ihminen -tutkimus* 27. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Hodson, R., Hooks, G. & Rieble, S. 1994. Training in the workplace: Continuity and change. *Sociological Perspectives* 27 (1), 97–118.
- Hudson, K. 2007 The new labor market segmentation: Labor market dualism in the new economy. *Social Science Research* 36 (1), 286–312.
- Ilmarinen, J. 2004. Jatkatkatko ja jaksavatko suomalaiset työelämässä nykyistä pidempään? *Työ ja ihminen*, 18, 207–208.
- Illeris, K. 2003. Adult education as experienced by the learners. *Journal of Lifelong Education* 22 (1), 13–23.
- Illeris, K. 2006. Lifelong learning and the low-skilled. *Journal of Lifelong Education* 25 (1), 15–28.
- Järvensivu, A. 2006. Oppiminen työnä ja työpaikkapelinä. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Tampere: Tampere University Press.
- Kauhanen, M., Nätti, J. & Miettinen, J. 2012. Vastentahtoinen määrä- ja osa-aikainen työ sekä koulutukseen osallistuminen. *Työpoliittinen aikakauskirja* 55 (1), 45–54.



- Knoke, D. & Ishio, Y. 1998. The gender gap in company job training. *Work and Occupations* 25 (2), 141–167.
- Knoke, D. & Janowiec-Kurle, L. 1999. Make or buy? The externalization of company job training. *Research in the Sociology of Organizations* 16, 85–106.
- L 1136/20.12.2013. Laki taloudellisesti tuetusta ammatillisen osaamisen kehittämisestä.
- Laine, P., Lindberg, M. & Silvennoinen, H. 2015. Työelämän koulutuksen yhteydet työhyvinvointiin. (Käsikirjoitus).
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lindberg, M. 2014. Koulutuksen ja työtehtävien välinen yhteensopivuus ja osallistuminen työhön tai ammattiin liittyvään aikuiskoulutukseen. *Yhteiskuntapolitiikka* 79 (6), 631–641.
- Loewenstein, M. A. & Spletzer, J. 1999. General and specific training: Evidence and implications. *The Journal of Human Resources* 34 (4), 710–733.
- Loveridge, R. & Mok A. L. 1979. *Theories of labour market segmentation. A critique*. The Hague: Martinus Nijhoff.
- Lyly-Yrjänäinen, M. 2014. Työolobarometri. Syksy 2013. Ennakotietoja. TEM raportteja 5/2014. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö.
- Marsick, V. & Watkins, K. 1990. *Informal and incidental learning in the workplace*. London: Routledge.
- McNabb, R. 1987. Labour market theories and education. Teoksessa G. Psacharopoulos (toim.) *Economics of education: Research and studies*. Oxford: Pergamon Press, 157–163.
- Miller, P. & Rose, N. 2010. *Miten meitä hallitaan*. Helsinki: Gaudeamus.
- Mincer, J. 1962. On the job training: Cost, returns, and implications. *Journal of Political Economy* 70 (2), 50–79.
- Mincer, J. 1974. *Schooling, experience, and earnings*. New York: Columbia University Press.
- Mincer, J. 1989. Human capital and the labor market: A review of current research. *Educational Researcher*, May, 27–34.
- Moreland, R. & Levine, J. 2001. Socialization in organizations and workgroups. Teoksessa M. Turner (toim.) *Groups at work: Theory and research*. Mahwah: Erlbaum, 69–112.
- Mäki, T. T. 1964. *Taloudellisen yrityksen koulutustoiminta*. Helsinki: WSOY.
- Mäkitalo, J. 2005. Mitä on työhön liittyvä hyvinvointi. Teoksessa E. Paso, J. Mäkitalo & J. Palonen, J. (toim.) *Viiimeinen tykykirja? Kolmas painos*. Helsinki: Merikosken kuntoutus- ja tutkimuskeskus ja Eläkevakuutusyhtiö Tapiola, 15–55.
- Naumanen, P. 2002. Koulutuksella kilpailukykyä. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportti 57. Turku: Turun yliopisto.
- Niemi, H., Ruuskanen, T. & Seppänen, T. 2014. *Osallistuminen aikuiskoulutukseen vuonna 2012*. Helsinki: Tilastokeskus.
- Nordhaug, O. 1989. Reward functions of personnel training. *Human Relations* 42 (5), 373–388.


- Nätti, J. 1989. Työmarkkinoiden lohkoutuminen: segmentaatioteoriat, suomen työmarkkinat ja yritysten työvoimastrategiat. *Jyväskylä studies in education, psychology, and social research* 68. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- OKM. 2010. Noste-ohjelma 2003–2009. Loppuraportti. OKM:n julkaisuja 2010:7. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Olsen, R. & Sexton, E. 1996. Gender differences in the returns to and the acquisition of on-the-job training. *Industrial Relations: A Journal of Economy and Society* 35 (1), 59–77.
- Proost, K., van Ruysseveldt, J. & van Dijke, M. 2012. Coping with unmet expectations: Learning opportunities as a buffer against emotional exhaustion and turnover intentions. *European Journal of Work and Organizational Psychology* 21 (1), 7–27.
- Rinne, R., Silvennoinen, H. & Valanta, J. 1995. Työelämän aikuiskoulutus: valta, vastuu ja intressit henkilöstökoulutuksessa. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportti 29. Turku: Turun yliopisto.
- SAK. 2014. Osaamisen kehittäminen työpaikoilla. SAK:n luottamushenkilöpaneeli, lokakuu 2014. Helsinki: SAK.
- Senge, P. M. 1990. *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Sydney: Random House.
- Silvennoinen, H. 1998. Työelämä ja aikuiskoulutuspolitiikka. *Aikuiskasvatus* 18 (4), 281–290.
- Silvennoinen, H. & Lindberg, M. 2014. Unequal distribution of employer-provided training: Findings from Finland. Paper presented at XVIII ISA World Congress of Sociology, 13.–19.7. 2014 Yokohama, Japan.
- Silvennoinen, H. & Lindberg, M. 2015. Aikuiskoulutukseen osallistuminen Suomessa. *Aikuiskasvatus* 35 (4), 266–285.
- Silvennoinen, H. & Nori, H. 2012. Ikääntyvien koulutus monimuotoistuvassa työelämässä. *Aikuiskasvatus* 32 (3), 177–189.
- Silvennoinen, H. & Nori, H. 2013. Työelämän koulutuksen etujoukko. Teoksessa *Suomella töissä? Kestämistä ja kestävyyttä*. Työelämän tutkimuspäivien konferenssijulkaisuja 4/2013. Tampere: Tampereen yliopisto, 235–252.
- Silvennoinen, H. & Nori, H. 2014. Koulutuksen ja oppimisen marginaalissa. Teoksessa K. Brunila & U. Isopahkala-Bouret (toim.) *Marginaalin voima*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 102–127.
- Stevens, M. 1994. A theoretical model of on-the-job training with imperfect competition. *Oxford Economic Papers* 46, 537–562.
- Suomen virallinen tilasto (SVT). 2016a. Aikuiskoulutustutkimus. Helsinki: Tilastokeskus. <http://www.stat.fi/til/aku/index.html>. (Luettu 15.10.2016.)
- Suomen virallinen tilasto (SVT). 2016b. Työvoimatutkimus. Helsinki: Tilastokeskus <http://www.stat.fi/til/tyti/>. (Luettu 15.10.2016.)
- Taylor, P & Bain, P 1998. An assembly line in the head: The call centre labour process. *Industrial Relations Journal* 30 (2), 101–17.

- Taylor, P. & Bain, P. 2000. Entrapped by the 'electronic panopticon'? Worker resistance in the call centre. *New Technology, Work and Employment* 15 (1), 2–18.
- Taylor, P., Mulvey, G., Hyman, J. & Bain, P. 2002. Work organization, control and the experience of work in call centres. *Work, Employment and Society* 16 (1), 133–50.
- Tilastokeskus. 2013. CVTS, Yritysten henkilöstökoulutus -tutkimus 2010. Helsinki: Tilastokeskus.
- Veum, J. 1996. Gender and race differences in company training. *Industrial Relations: A Journal of Economy and Society* 35 (1), 32–44.
- Virmasalo, I., Hartikainen, A., Anttila, T. & Nätti, J. 2011. Polarisoituuko työelämän laatu? Työelämän laatu toimihenkilöiden ja työntekijöiden kokemana 1977–2008. *Työelämän tutkimus* 9 (1), 3–17.
- Wenger, E. 1998. *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. 2001. Communities of practice and social learning systems. *Organization* 7 (2), 225–246.
- Wengraf, T. 2001. *Qualitative research interviewing*. London: Sage.
- Wiens-Tuers, B. & Hill, E. 2002. Do they bother? Employer training of temporary workers. *Review of Social Economy* 60 (4), 543–566.
- Yang, H., Sanders, K. & Perey Bumatay, C. 2012. Linking perceptions of training with organizational commitment: The moderating role of self-construals. *European Journal of Work and Organizational Psychology* 21 (1), 125–149.



# VI

## Yhteenveto

A decorative graphic element consisting of a thick, white, wavy line that curves across the page, starting from the left edge and ending on the right edge. The line has a soft, blurred shadow underneath it, giving it a three-dimensional appearance. The background is a light gray gradient.



## 12. Koulutuspolitiikka ja tasa-arvokehityksen suunta: yhteenvetoa ja johtopäätöksiä

### **Koulutuksen saavutettavuus heikkenee ja järjestelmä sekä sen tuottamat mahdollisuudet eriytyvät?**

Pitkän aikavälin tarkastelussa on helppo havaita, kuinka Suomessa koulutusta on tietoisesti pyritty tasa-arvoistamaan lisäämällä opiskelumahdollisuuksia ja parantamalla opetuksen laatua. Alueellisen tasa-arvon hengessä opetuksen laatu on koetettu pitää tasaisena oppilaan asuinpaikasta riippumatta. Se on edellyttänyt myös korkeakoulutetun ja tasalaatuisen opettajakunnan tuottamista ja ylläpitämistä. Suomen kaltaisessa harvaan asutussa maassa koulutusmahdollisuuksien parantaminen on toteutettu julkisen vallan tiukasti hallinnoimalla tiheällä koulu- ja oppilaitosverkolla.

Alueellisen tasa-arvon takaamisen lisäksi edellä kuvatut toimenpiteet ovat koituneet erityisesti vähäisten kulttuuripääomien perheistä ponnistavien lasten ja nuorten hyväksi. Ne lapset ja

nuoret, joiden vanhemmat eivät osaa tai jostain syystä pysty tukemaan heitä koulunkäynnissä ja opinnoissa, kärsivät todennäköisesti eniten koulutuksen saavutettavuuden heiketessä. Alueelliset ja sosioekonomiset eriarvoisuudet menevät osittain päällekkäin.

Alueelliset näkökohdat ovat olleet 1950- ja 60-luvuilta lähtien vahva peruste myös korkeakoulupolitiikassa. Yliopistojen sijoittaminen ympäri Suomea on ollut aluepoliittisesti perusteltua, vaikkakaan tutkimustoiminnan sirottelu pienille laitoksille eri puolille maata ei ole aina palvellut korkealaatuisen tieteen intressejä. Yliopistoilla on koetettu elävöittää maakunnallisia keskuksia, jotta mahdollisuudet korkeakoulutukseen eivät kasautuisi pääkaupunkiseudulle ja Etelä-Suomeen. Esimerkiksi Lapin, Joensuun, Oulun ja Jyväskylän yliopistot ovat alueellisten talousvaikutusten ohella madaltaneet erityisesti maatalous- ja työväestön jälkikasvun kynnystä hakeutua yliopisto-opintoihin. Risto Ikosen (2011, 231) mukaan:

(...) yksi hajasijoitusten tarkoitus näyttää olleen tehostaa paikallisten luonnonvarojen hyödyntämistä. Toiseksi haluttiin vahvistaa opiskelijoiden siteitä kotiseutuunsa ja hillitä maan sisäistä muuttoliikettä. Kolmanneksi toivottiin, että koulutuksen tavoitettavuutta lisäämällä helpotettaisiin piilevien lahjakkuusreservien löytymistä.

Alueellisen tasa-arvon lisäksi eri puolille maata sijoitetut yliopistot ovat kohottaneet alueidensa väestön koulutusrakennetta. Usein opiskelijat ovat työllistyneet valmistumisensa jälkeen omaan yliopistokaupunkiinsa tai sen läheisyyteen. Hyvin koulutetun työvoiman saatavuus on ollut tukemassa yliopistokaupunkien kehittymistä alueensa kasvukeskuksiksi. Korkeasti koulutetun työvoiman olemassaolo on ollut omiaan lisäämään innovaatioiden ja yritysten syntymisen todennäköisyyttä. (Ks. Kivinen, Rinne & Ketonen 1993; Nevala 1999; 2002; Nevala & Rinne 2012.)

Koulutuksen muodollisesta tasa-arvosta huolimatta eri puolille maata sijoitetut yliopistot poikkeavat toisistaan paitsi sijainniltaan myös opiskelijoidensa sosioekonomisen koostumuksen suhteen: esimerkiksi Joensuun yliopisto on ollut opiskelijoiden sosiaaliselta taustaltaan selvästi työväenluokkaisempi kuin vaikkapa Helsingin



yliopisto tai Aalto-yliopisto. Yliopistosektorin eriytymistä analysoineet tutkijat näkevätkin yliopistojen jakautuneen opiskelijoiden luokkataustan perusteella ”kansanomaisiin” ja ”elitistisiin” oppilaitoksiin. (Nori 2011; Rinne 2014.)

Onkin ilmeistä, että yliopistojärjestelmän sisäinen eriytyminen kietoutuu yhteen koulutusmahdollisuuksien tasa-arvon ja koulutuksen periytyvyyden kanssa. Osmo Kivisen, Juha Hedmanin ja Päivi Kaipaisen (2012) analyysit koulutusalojen sosioekonomisesta eriytymisestä viittaavat siihen suuntaan, että ”suuret erot erilaisista kotitauostoista tulleiden mahdollisuuksissa päätyä yliopisto-opiskelijaksi näyttäisivät nyt kaventuessaan vaivihkaa muuttuvan yliopiston eri koulutusalojen väliseksi eroiksi.” Koulutusalan valinta ja opiskelijan sosioekonominen tausta ovat siis edelleen yhteydessä keskenään. Tämä yhteys on sikäli tärkeä, että korkean luokka-aseman akateemisesti koulutetuista perheistä tulevat opiskelijat päätyvät muita useammin aloille, jotka johtavat arvostettuihin ja korkeapalkkaisiin töihin. Analyysi viittaa varovasti vuosikymmeniä jatkuneen tasa-arvoistumisen suunnan kääntymiseen yliopistokoulutuksessa vuosien 2005 ja 2010 välillä: akateemisista perheistä tulevien nuorten todennäköisyys opiskella yliopistossa suhteessa ei-akateemista perheistä tuleviin on lisääntynyt.<sup>35</sup>

Suomessa koulutuspolitiikan muutosta vahvimmin muotoilevat tekijät ovat 1990-luvulta lähtien olleet julkisen talouden taantuma sekä päätöksentekijöiden omaksumat uusliberalistiset näemykset koulutuksesta ja julkisesta taloudesta. Vuonna 2008 alkaneen globaalin finanssikriisin vaikutukset tuntuvat Suomen taloudessa edelleen 2010-luvun puolivälissä. Rakenteeltaan yksipuolisen vientiteollisuuden tuomat vientitulot ovat vähentyneet, ja huoltosuhde käy yhä epäedullisemmäksi. Niin vuosina 2011–2015 toiminut Kataisen/Stubbien ”kuuden puolueen” hallitus kuin kesällä 2015 aloittanut Sipilän ”perusoikeistolainen” hallitus ovat vähentäneet koulutuksen rahoitusta. Koulutukseen ja tutkimukseen

<sup>35</sup> Akateemisista ja ei-akateemisista kodeista tulleiden yliopisto-opintoihin osallistumista kuvaava odds-suhde on kasvanut vuoden 2005 arvosta 6,5 arvoon 6,8 vuonna 2010. Ero ei ole suuri, mutta vuosikymmeniä jatkunut odds-suhteen pieneneminen pysähtyi nyt ensimmäistä kertaa ja kääntyi uudelleen hienoiseen kasvuun. (Kivinen, Hedman & Kaipainen 2012.)

suunnattavia leikkauksia puolustellaan sillä, että julkisen sektorin toimintatapoja uudistamalla saadaan pienemmällä resursseilla laadukkaampaa tulosta.

Osana 1990-luvun alkupuolen laman myötä alkanutta suomalaisen oppilaitosverkon uudelleenrakentumista oppilaitoksia on lakkautettu ja yhdistelty kaikilla koulutasoilla. Esimerkiksi peruskouluja oli 1990-luvun alussa noin 4 850 mutta parikymmentä vuotta myöhemmin vuonna 2013 enää reilut 2 700. Lukioita oli vuonna 1993 noin 460 ja kaksikymmentä vuotta myöhemmin 400. (Bernelius & Jakku-Sihvonen 2014.) Yliopistojen lukumäärää on niin ikään parin viime vuosikymmenen aikana vähennetty neljään-toista yksiköitä yhdistämällä.

Sen lisäksi, että koulutuksen saavutettavuus vaihtelee alueittain (ks. esim. Etelä-Suomen aluehallintovirasto 2014; Lapin aluehallintovirasto 2014), koulut ovat alkaneet esimerkiksi pääkaupunkiseudulla eriytyä oppilaiden sosiaalisen taustan ja oppimistulosten mukaan (Bernelius 2013; Jakku-Sihvonen & Kuusela 2012; Seppänen, Rinne & Riipinen 2012). Suomessa ja muualla maailmalla koulutuspolitiikan, kuten muunkin yhteiskuntapolitiikan, uudeksi johtajakseksi omaksutun valinnanvapauden lisääminen on useimmissa maissa johtanut palvelujen eriytymiseen asiakasryhmien mukaisesti. Perusopetuksessa se näkyy esimerkiksi niin, että aikaisempaa vapaampia kouluvalintamahdollisuuksia käyttävät eniten keskiluokkaan lukeutuvat perheet (ks. Kalalahti 2014; Seppänen, Kalalahti, Rinne & Simola 2015; Silvennoinen, Seppänen, Rinne & Simola 2012).

Yksi peruskouluun siirtymisen johtojatous oli romuttaa rinnakkaiskoulujärjestelmä, jonka kautta keskiluokan nuoret ohjautuivat lukioon ja toimihenkilöammatteihin sekä työväen jälkikasvu puolestaan kansa- ja kansalaiskoulun kautta ammattikouluun ja työläisammatteihin. Tätä taustaa vasten tarkasteltuna vapaa kouluvalinta saattaa olla synnyttämässä uutta rinnakkaiskoulua peruskoulujärjestelmän sisään. Peruskouluissa eriytyvät väylät jatkuisivat myöhemmin lukiossa, joka jo nyt on monissa kaupungeissa vahvasti lohkoutunut maineeltaan ”hyviin”, ”keskinkertaisiin” ja ”heikkoihin” oppilaitoksiin. Koulumenestyksen lisäksi lukiot ovat eriytyneet myös

sukupuolittain niin, että ”parhaat” lukiot tyttöistyvät. Lukion pääsyvaatimuksena olevan keskiarvorajan kohoaminen on merkinnyt poikien osuuden pienenemistä. Suosittuihin lukioihin on ollut niin paljon pyrkä, että keskiarvorajat ovat karanneet monien poikien ulottumattomiin. Syksyn 2015 tietojen mukaan tytöt ovat valloittaneet noin 70 prosenttia niin kutsuttujen huippulukioiden oppilaspaikeista. Esimerkiksi Tampereen yhteiskoulun lukion, Oulun suomalaisen yhteiskoulun lukion ja Tammerkosken lukion uusista oppilaista vain viidesosa on poikia. ”Tyttölukioiden” vastapainoksi on samaan aikaan syntynyt matalan keskiarvorajan – eli heikommin menestyneiden oppilaiden – ”poikalukioita”. (Valtavaara 2015.) Onkin ilmeistä, että lukiokentän polarisoituminen sukupuolen mukaan on kehkeytyneessä tasa-arvokysymykseksi.

## Oikeus ja vapaus tasa-arvoisiin mahdollisuuksiin

2000-luvulla mahdollisuuksien tasa-arvoa tukevat politiikat jäsentyvät oikeuksina ja osallisuutena, esimerkiksi juuri vanhempien oikeutena valita, mihin kouluun lapsensa lähettävät ja oppilaiden oikeutena tulla kohdelluksi tasavertaisesti (esim. Kalalahti & Varjo 2012; Seppänen 2006; Seppänen ym. 2015). Yhtenäisen peruskoulun sisälle on rakentunut eriytyviä kouluvalintoja ja eriytyneitä näkökulmia suhteessa koulumarkkinoihin ja koulutukselliseen kilpailuun, kuten Mira Kalalahti ja Janne Varjo kirjan toisessa luvussa kuvaavat. Kunnan osoittaman lähikoulun yleisopetuksessa käyvien lasten vanhemmat suhtautuvat koulutukselliseen kilpailuun epäilevimmin, eivätkä edes pidä yläkouluvalintaa erityisen merkittävänä asiana lapsen tulevaisuuden kannalta. Onkin ilmeistä, että nimenomaan lähikoulujen yleisopetuksessa vallitsee yhtenäisen ja yhteisen peruskoulun vahva kannatuspohja. Vastaavasti, voimakkaimmin koulumarkkinoita tukevat vanhemmat, jotka haluavat lapsensa osallistuvan peruskoulun sisällä painotettuun opetukseen ja erityisesti muussa kuin kunnan osoittamassa lähikoulussa.

Koulutukselliseen oikeudenmukaisuuteen kytkeytyy myös kysymys vanhempien oikeudesta saada koulukohtaista arviointitietoa

lastensa koulunkäyntiä – sekä samalla esimerkiksi kouluvalintoja – koskevan päätöksenteon pohjaksi. Yhtäältä tietojen julkistamista on perusteltu kansalaisten oikeudella saada informaatiota verovaroin kustannetun koululaitoksen toiminnasta. Toisaalta koulujen julkisen vertailun on koettu olevan haitallista, eriyttävän kouluja toisistaan ja heikentävän siten koulutuksen tasa-arvoa. Suomessa vallitseekin omaleimainen, myös muista Pohjoismaista poikkeava koulukohtaisten oppimistulosten julkistamattomuuden periaate, jota Tommi Wallenius kuvaa neljännessä luvussa. Koulutuspolitiikan reunaehtojuen muuttuessa myös itse järjestelmään kohdistuu muospaineita. Walleniuksen analyysin perusteella voidaankin ennustaa, että koulujen toimintaan kohdistuu Suomessa jatkossa painokkaampia läpinäkyvyyden vaatimuksia, mikäli esimerkiksi PISA-menestyksellä todennettu oppimistulosten heikentymissuunta jatkuu ja koulujen eriytyminen kiihtyy.

Muuttuvat yhteiskunnalliset reunaehdot kietoutuvat myös yhä monimutkaisempiin tulkintoihin koulutusmahdollisuuksien sosiaalisista ja kulttuurisista representaatioista. Kuten seitsemännessä luvussa Jatta Herranen ja Anne-Mari Souto toteavat, oikeudenmukaisen mahdollisuuksien tasa-arvon määritelmä sisältää ajatuksen vapaudesta: ”Oikeudenmukainen tasa-arvopohja nojautuu erilaisiin hyväksytyihin identiteetteihin, positiioihin ja statuksiin, yksilöjen välisten erojen ja ryhmien välisten suhteiden tunnistamiseen.” Oikeudenmukaisuutta tavoitteleva koulutuspolitiikka tunnistaa yksilölliset ja sosiaaliset erot sekä yksilöiden tarpeet ja taipumukset.

Yksilöllisyyden ja osallisuuden painotukset eivät ole kuitenkaan realisoituneet erilaisuuden täysimittaisena hyväksymisenä tai valtahierarkioiden purkamisena. Joel Kivirauman viidennessä luvussa kuvaama vammaisten oppilaiden peruskokemus ja tutkittuja sukupolvia yhdistävä ”suuri tarina” koulussa on kiusaaminen. ”Tavallisuuden normi” on vammaisille oppilaille mahdoton tai vaikea täyttää. Merkittävää on, että kiusaamiskokemus hallitsee Kivirauman tutkimuksen aineistossa vammaisen elämää vuosikymmenestä toiseen, riippumatta koulutusjärjestelmän tai koulunpidon historiallisista ja kulttuurisista muutoksista. Sukupolvittain

tarkasteltuna koulun merkitys ja asema yksilön identiteetin perustana on vähentynyt, ja sen tilalle on noussut nuorisokulttuurin, median tai vammaispolitiikan kaltaisia ilmiöitä.

Herrasen ja Souton mukaan ammatillisen koulutuksen valintaan ja sitoutumiseen yhdistyy usein vahva identiteettityö, kunnianhimo ja ammatillisuuden tavoittelu. Herrasen ja Souton tutkimat opiskelijat eivät ole ammatilliseen koulutukseen ajautuneita, vaan nuoria, joilla on hyvä koulumenestys ja päämääräsuuntautunut koulutusvalinta. Mahdollisuuksien tasa-arvon toteutuminen yhdistyy heillä kykyjen ja pyrkimysten mukaiseen valintaan, joka takaa nopean työelämään siirtymisen ja itsensä toteuttamisen – positiivisen vapauden toteutumisen. Heidän epätavanomaisina pidetyillä ammattikouluvalinnoillaan on omat historiansa: tehdyt valinnat ovat mahdollisesti herättäneet ihmetyksiä, negatiivisia ja jopa kyseenalaistavia reaktioita. Koulutuspoliittisen oikeudenmukaisuuden toteutumista ei tällöin estä koulutuspolkujen eriytyminen, vaan koulutusvalintoihin kytkeytyvät kulttuuriset arvotukset. Kaikki nuoret eivät myöskään pysty täyttämään nykyisiä ammatilliseen koulutukseen kiinnittymisen edellytyksiksi nousseita omaloitteisuuden, vastuullisuuden ja yritteliäisyyden vaateita.

## **Valtion ja kuntien tehtävät sekä yksityiset intressit**

Koulutuspolitiikka heijastaa yleisempää yhteiskuntapolitiikan muutosta. Suomessa valtakunnallisen ja paikallisen välisiä suhteita koskeva muutos on tarkoittanut hallinnan delegointia valtiolta kunnille. Myös koulutusta koskevaa päätöksentekoa on 1990-luvulta lähtien siirretty keskushallinnolta kunnille. Toinen yhteiskuntapolitiittinen kehityssuunta on ollut julkisen sektorin purkamisen ja toimintojen avaaminen kilpailuttamisen kautta myös yksityisten yritysten järjestettäväksi. Monissa maissa on synnytetty julkisen, yksityisen ja kolmannen sektorin hybridejä tuottamaan ennen yksinomaan julkisesti tuotettuja palveluja. (Ball 2007; Ball & Youdell 2008; Dale 1997.) Yksityisen sektorin aseman vahvistumisen

myötä koulutus on *kommodifioitunut*, alkanut yhä enemmän myytävää ja ostettavaa tuotetta (ks. Lawrence & Sharma 2002; Scherrer 2005; Wilkins 2011).

Muuttuvan valtio–kunta-ohjaussuhteen lisäksi hallinnan hajautuskehitys on merkinnyt myös uudenlaisia yhtäältä mahdollisuuksia ja toisaalta velvoitteita ei-julkisille toimijoille. Kirjassa kuvatut englantilaiset akatemiakoulut (luku 10) ja ruotsalaiset vapaakoulut (luvut 3 ja 4) ovat esimerkkejä yksityisten toimijoiden esiin noususta koulutussektorilla. Suomalaisessa, perinteisesti julkisen vallan tiukasti hallinnoimassa koulutusjärjestelmässä avoimen yliopiston (luku 9) ja työelämän aikuiskoulutuksen (luku 11) kaltaiset instituutiot toimivat julkisen ja yksityisen rajapinnalla tai kokonaan yksityisesti.

Janne Varjo, Mira Kalalahti ja Lisbeth Lundahl osoittavat kolmannessa luvussa, miten aikaisempaa vapaampaa kouluvalintaa hyödynnetään yksilöllisten kykyjen ja oppimistaitojen kehittämisessä yhtä lailla sekä Suomessa että Ruotsissa, mutta suomalainen versio kouluvalinnasta toteutuu edelleen valintana julkisten viranomaisten hallinnoiman yhtenäiskoulujärjestelmän sisällä toisin kuin Ruotsissa, johon on kehittynyt huomattava yksityiskoulusektori. Molemmissa kansallisissa koulujärjestelmissä yleinen hallinnon hajauttamiskehitys on ollut edellytys paikallisten koulumarkkinoiden syntymiselle, mutta Ruotsissa tavoitteena on ollut avoimemmin muuttaa peruskoulujärjestelmän institutionaalisia rakenteita ja purkaa perusopetuksen julkisen vallan monopolia. Ruotsissa järjestelmän eriytyminen on edennyt huomattavasti Suomea nopeammin ja pidemmälle – yksityisissä vapaakouluisa opiskelee kolmessa suurimmassa kaupungissa jo 45 prosenttia oppilaista. On tosin huomattava, että myös ajatus universalistisesta ja ei-valikoivasta suomalaisesta yhtenäiskoulumallista on muuttunut aikaisempaa kyseenalaisemmaksi tilanteessa, jossa 30–40 prosenttia oppilaista on valikoitunut suurimmissa kaupungeissa painotettuun opetukseen. Rakenteelliset erot peruskoulujärjestelmässä kuitenkin tuovat suomalaiseen järjestelmään paikallisten kouluviranomaisten kontrollimahdollisuuksia, joilla voidaan säädellä valintaa, kilpailua ja segregatiota – kun taas ruotsalaiset

vapaakoulut ja niiden omistajat eivät ole yksityisinä toimijoina velvoitettuja tai oikeutettuja julkista valtaa käyttäen estämään eriytymistä ja sen kielteisiä seurauksia.

Suomessa julkisen vallan painotus ilmenee esimerkiksi siinä, miten kunnilla on edelleen esimerkiksi ruotsalaisia koulutuksen järjestäjiä enemmän mahdollisuuksia hallita koulujen eriytymisen kiihdyttämää asuinalueiden segregaatiota, kuten Varjo, Kalalahti ja Lundahl kuvaavat. Vaikka alueellinen segregaatio on hyvin tunnistettu yhteiskunnallinen ilmiö, kunnalliset toimenpiteet sen ehkäisemiseksi tai hillitsemiseksi koulujärjestelmän avulla ovat kuitenkin olleet hajanaisia ja vaihtelevia. Hallinnon hajautuskehitys ja hajanainen kuntarakenne merkitsevät myös haasteita koulutuksellisen oikeudenmukaisuuden alueelliselle toteutumiselle.

Maija Salokangas ja Jaakko Kauko tarkastelevat kymmenennes-luvussa yksityisten koulutuksen järjestäjien tilivelvollisuuden ongelmia. Kirjoittajien kuvaama englantilaisen koulujärjestelmän akatemiahanke on esimerkki julkisen palvelutuotannon siirtämisestä yksityisille toimijoille – ja ennen kaikkea muutokseen sisältyvistä ongelmista koulutuksellisen tasa-arvon näkökulmasta. Toista vuosikymmentä jatkunut kehitystyö ei ole ratkaissut ulkoisen tai sisäisen tilivelvollisuuden näkökulmasta vastuukysymyksiä tyydyttävästi. Ongelmiksi ovat nousseet muuttuvat käytänteet ja demokraattisen vastuun jääminen taka-alalle. Kirjoittajien mukaan tasa-arvon ja oppimistulosten näkökulmista yksityisen sektorin toimijoiden autonomia ja kouluhallinnon rakenteellinen muutos ovat kyseenalaisia. Salokangas ja Kauko esittävät, että demokraattisen edustuksellisuuden ja koulutuksen järjestämisen yhteys hämärtyy, kun koulutuksen järjestäjät toimivat yritysmäisesti markkinoiden logiikalla. Tällä muutoksella on omat haasteensa paitsi koulutuksellisen tasa-arvon, myös esimerkiksi opettajien työehtoihin, opetussuunnitelmaan, koulupäivän keston ja strategiseen päätöksentekoon liittyvien erivapauksien kannalta.

On ilmeistä että yksityisten koulutuksen järjestäjien lukumäärän kasvaminen myös ennakoi yleisesti painetta koulutuksen arvioinnin tehostamiselle. Wallenius kuvaa, miten koulutuksen markkinoituminen, koulujen profiloituminen sekä kouluvalinnan

vapauttaminen alkoivat muokata ruotsalaista peruskoulujärjestelmää 1990-luvulta alkaen. Julkisesti rahoitettujen yksityiskoulujen (*friskolor*) lukumäärä ja suosio kasvoivat kouluvalinnan ja voucherikäytännön myötä nopeasti. Varsin pian myös Ruotsin kansallinen arviointipolitiikka alkoi saada koulujen tilivelvollisuutta korostavia piirteitä: arviointikokeet muutettiin kaikille oppilaille pakollisiksi, ja koulukohtaisia oppimistuloksia alettiin kerätä internetiin kouluviranomaisten ylläpitämiin massiivisiin tietokantoihin kaikkien saataville.

Myös henkilöstökoulutuksen järjestämisen tapojen ja henkilöstökoulutukseen osallistuvien ominaispiirteiden tarkastelu tuottaa kuvan käytännön (aikuis)koulutuspolitiikasta, jonka seurauksena julkisen ja yksityisen rajapinta on entistä tärkeämpi yhteiskuntapoliittinen kysymys. Koulutuspoliittisen oikeudenmukaisuuden toteutumisen kannalta on ongelmallista, että työelämän koulutus kasautuu jo koulutetuille, työelämään hyvin kiinnittyneille työntekijöille ja ylemmille toimihenkilöille. Työntekijäammateissa ja ylemmissä toimihenkilöasemissa työskentelevien välinen ero on noin 40 prosenttia – aivan kuin jo 30 vuotta aiemmin – kuten Heikki Silvennoinen ja Matti Lindberg luvussa 11 osoittavat. Vähävirikkeisessä ja huonosti palkitsevassa työssä on vaikea motivoitua lisäkoulutuksen hankkimiseen. Epävarmat työsuhteet vailla vaikutusmahdollisuuksia voivat olla ansa, jossa eivät lisääny sen enempää työmarkkinoilla arvostetut taidot kuin koulutushalukkuuskaan. Pääsy työmarkkinakapasiteettia kasvattavaan koulutukseen riippuu viime kädessä työnantajan intresseistä ja yrityksen henkilöstöstrategiasta. Pääsy työnantajan kustantamaan koulutukseen voidaan nähdä palkanlisän kaltaisena etuutena, joka käytännössä kasautuu muutenkin hyväpalkkaisille henkilöstöryhmille. Julkisen aikuis-koulutuksen tehtäväksi jää näin ollen koettaa kompensoida koulutuksen epätasaisesta jakautumisesta juontuvaa eriarvoisuutta työmarkkinoilla. Taloudellisesti tuetun ammatillisen osaamisen tultua lainsäädännöllisestikin kehittämiskohteeksi työnantajan tulisi huolehtia koulutustarjonnalla ja koulutuksen allokoinnilla myös työntekijöiden työmarkkinakapasiteetista liiketoiminnan ja julkispalvelujen tarpeiden ohella.



Vastaavasti erityisesti viimeisen vuosikymmenen aikana avointa yliopistoa on yhä voimakkaammin määritetty tehokkuutta korostavasta positiosta käsin, kuten Nina Haltia kuvaa yhdeksännessä luvussa. Perinteisten koulutusmahdollisuuksien avaamisen ja koulutuksen tasa-arvon edistämisen lisäksi viimeaikaisessa koulutuspoliittisessa keskustelussa on painotettu myös avoimen yliopiston uudenlaista merkitystä työ- ja elinkeinoelämän kannalta. Avoimen yliopiston alueellinen tehtävä ei tällöin niinkään jäsenyalueilla asuvien kansalaisten mahdollisuuksien avaamisena, vaan alueen elinkeinoelämän palvelemisen kautta.

Huomattavaa on, että hallinnan hajauttaminen, yksityisten toimijoiden esiinnousu ja markkinaistuminen eivät ole pelkkiä koulutusjärjestelmää koskevia rakenteellisia muutoksia; ne ovat sidoksissa yhteiskunnan sosiaaliseen järjestykseen ja luokkarakenteeseen, joita tuotetaan ja uusinnetaan kirjassa kuvatuilla uudenaikaisella koulutuspolitiikan keinoilla.

## **Tasa-arvon tavoittelu tehostamisen ja kasvavien erojen oloissa**

Mahdollisuuksien tasa-arvon tavoite on yhä vahvasti läsnä suomalaisessa koulutuspolitiikassa, päättävät Heli Ketovuori ja Päivi Pihlaja Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmia koskevan analyysinsä pohjalta kahdeksännessä luvussa. Samanaikaisesti erinomaisuuden ja osaamisen arvostaminen on kuitenkin saanut lisää painoarvoa; uusliberalistinen koulutuspolitiikka on tuonut mukanaan uusia kilpailun, kehityksen ja yksilöllistymisen vaatimuksia. Tässä ristivedossa aidosti tasa-arvoisen perusopetuksen toteutuminen on aiempaa epätodennäköisempää.

Koulutuspoliittisen oikeudenmukaisuuden toteutumisen näkökulmasta kirjassa kuvattuihin kehityslinjoihin sisältyy uudenaikaisista, esimerkiksi painotettuun opetukseen valikoitumiseen (luku 2) ja erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden inklusioon (luku 8) kytkeytyvää eriarvoisuutta. Toisaalta tietyt perinteiset eriarvoisuuden muodot ovat säilyneet sinnikkäästi. Huolimatta aikaisempaa

inklusiivisemmän erityisopetuksen (luku 5) tai yliopistokoulutuksen ekspansion (luku 6) kaltaisista koulutuspoliittisista muutoksista, vammaisuuteen tai työväenluokkaisuuteen kytkeytyvät kokemukset ovat edelleen voimakkaasti yksilöiden koulutuspolkuja määrittäviä tekijöitä. Samoin heikko työmarkkina-asema ja alhainen koulutustaso ennakoivat edelleen vähäistä osallistumista työelämän aikuiskoulutukseen (luku 11).

Sosiaaliseen taustaan liittyvät rakenteet ovat edelleen osa suomalaista koulutusjärjestelmää ja sitä koskevaa sosiologista tutkimusta. Yliopistoon (luku 6) ja peruskouluun (luku 2) liittyvät koulutusvalinnat ovat sidoksissa yhteiskuntaluokkiin. Työläisperheissä varttuneiden yliopisto-opiskelijoiden kokemuksia analysoinut Sini Kuusela kokoaa luvussa kuusi, miten ”yhtenäiseksi ja tasa-arvoiseksi mielletyissä Suomessa eletään hyvin vaihtelevissa olosuhteissa ja perheiden erilaiset resurssit ja arvostukset rakentavat nuorten kouluttautumiselle eriäviä ehtoja”. Yhteiskuntaluokka merkityksellistää koulutusvalintoja taloudellisen, sosiaalisen ja kulttuurisen pääoman muodossa; tullakseen tunnistetuksi se edellyttää ymmärrystä kulttuurisista ja sosiaalisista representaatioista sekä identiteettin konstruktioista.

Kuusela korostaa sosiaaliluokkaan kuulumisen kokemuksen vaihtelua. Kasvukokemukset eivät ole samanlaisia – työväenluokkainen perhe voi taata turvalliset ja vakaat kasvuolot, jotka rakentavat osaltaan ylpeyttä työväenluokkaisuudesta. Toisaalta työväenluokkaista kokemusta voivat myös hallita niukat taloudelliset, sosiaaliset ja kulttuuriset resurssit, jolloin kouluttautuminen voi olla toisenlaisen elämän tavoittelun väline. Kuuselan mukaan yksilön koulutuksellinen habitus rakentuu yhä osaltaan vanhempien ja lähipiirin arvostuksista, asenteista ja odotuksista kulttuurisen kontekstin määrittäessä yksilön haluja ja päämääriä. Työväenluokkaiset opiskelijat ovat esimerkiksi joutuneet puolustelemaan työväenluokkaista kulttuuriaan suhteessa yliopisto-opintovalintaansa. Työväenluokkainen habitus ja keskiluokkainen akateeminen maailma eivät kohtaa edelleenkaan mutkattomasti asenteiden eikä kokemuksen tasolla.

Tasa-arvon ilmentymiä on syytä etsiä myös avoimesta yliopistosta, jonka arvopohjaan on perinteisesti sisältynyt ajatus

erityisestä tasa-arvottehtävästä, avoimista osallistumismahdollisuuksista ja osallistumisesta. Haltia toteaa kuitenkin, että koulutuspolitiikan markkinaliberalistiset painotukset näkyvät myös avoimessa yliopistossa ja sitä koskevassa julkisessa keskustelussa. Avoin yliopisto ei vain avaa mahdollisuuksia ja edistä tasa-arvoa, vaan myös toteuttaa työ- ja elinkeinoelämän tarpeita. Haltia päätyykin kysymään luvussa yhdeksän, millaiseksi muodostuu avoimen yliopiston oikeutus ja ydintehtävä, jos sitä määrittävä ymmärrys tasa-arvosta laajenee liiaksi.

Vaikka maksuttomaan ja julkisesti tuotettuun suomalaiseen koulutusjärjestelmään kohdistuneet muutokset ovat olleet toistaiseksi maltillisia, peruskoulujärjestelmän valikoimattomuuden murtuminen on kuitenkin tosiasia, Kalalahti ja Varjo kuvaavat toisessa luvussa. Kouluvalintojen lisääntymisen myötä voidaan todeta, että peruskoulujärjestelmä on polarisoitumassa painotettuun opetukseen ja yleisopetukseen. Kuten muuallakin maailmassa, myös suomalainen versio kouluvalinnasta on yhteiskuntaluokittunut: Yhtäältä painotettuun opetukseen valikoituneet lapset ovat usein tehneet kouluurallaan aktiivisia, esimerkiksi kieltenopiskeluun liittyviä valintoja jo peruskoulun alaluokilla. Heihin keskittyy myös keskimääräistä parempi koulumenestys ja vanhempien keskimääräistä korkeampi koulutustaso. Toisaalta valikoituminen tapahtuu myös valintana paikallisen koulun yleisopetukseen. Tässä ryhmässä korostuvat tavanomaisemmat valinnat – tyypillisimmillään englanti A-kielenä – ja usein myös toisen asteen ammatillisesti suuntautuneet koulutusodotukset. Kouluvalintastrategioina lähikoulun vanhemmat yhtäällä painottavat paikallisen koulun turvaamaa sosiaalisesti tuttua ja turvallista sosiaalista ryhmää sekä sujuvaa koulumatkaa.

Lähikoulupolitiikkaan kietoutuu myös yhtenäisen ja tasa-arvoisen perusopetuksen inklusiivisuus, kuten Ketovuori ja Pihlaja kuvaavat kahdeksannessa luvussa. Koulutuspoliittinen puhe tehokkuudesta ja oppimistuloksista kohtaa koulun arjessa luokkahuoneen ristiintaisia paineita oppilaiden sijoittelulle. Yhteisöllisyyden näkökulma on muuttunut individuaalisempaan suuntaan ja korostaa yksilön aktiivista otetta; samalla koulutuksen päämäärät kytkeytyvät yksilön ja kansakunnan taloudelliseen tuloksellisuuteen. Erityisen tuen

oppilaiden määrän väheneminen vuodesta 2010 on tuonut kään-  
töpuolenaan kasvavan tehostettua tukea saavien oppilaiden ryhmän.

Samalla uudenlaiset tehokkuuden ja tuloksellisuuden vaati-  
mukset ovat nousseet koulutuspolitiikan keskeisiksi julkilausutuik-  
si tavoitteiksi, kuten Ketovuori ja Pihlaja osoittavat. Kirjan useissa  
luvuissa kuvattujen valtiollisen sääntelyn väljentämisen, yksityis-  
ten toimijoiden merkityksen kasvun ja tuloksellisuuden korostu-  
misen yhteisvaikutuksena koulutuksen tarjonta ja kysyntä ovat al-  
kaneet ohjautua yhä enenevästi markkinatyypisten mekanismien  
välityksellä. Seurauksena voidaan esittää, että myös Suomeen on  
muodostunut koulutuksen kvasimarkkinat – jotka tosin poikkeavat  
monista ulkomaisista, pidemmälle kehittyneistä malleista.

## Lopuksi

Kirjan luvut antavat 2010-luvun puolivälin koulutuksellisen tasa-  
arvon määritteistä dynaamisen ja moniulotteisen kuvan. Tasa-arvon  
teoreettiset tulkinnat ja empiiriset kuvaukset määrittävät uudelleen  
käsitteitä koulutuspoliittisesta oikeudenmukaisuudesta. Kirjan lu-  
vut osoittavat, että suomalainen koulutuspolitiikka nojaa ainakin  
retorisesti edelleen mahdollisuuksien tasa-arvoon: yhtenäiseen pe-  
ruskouluun, avoimiin koulupolkuihin ja tasa-arvoisiin mahdolli-  
suuksiin, joiden hyödyntämisen ei tule suoranaisesti perustua yksi-  
löiden sosiaaliseen, kulttuuriseen tai taloudelliseen pääomaan. Kou-  
lutusjärjestelmän monimuotoistuminen ja eriytyminen kuitenkin  
merkitsevät myös uudenlaisia haasteita tasa-arvon toteutumiselle.

Koulutukseen osallistumisen lisäksi tasa-arvoa koskeva arvo-  
pohja edellyttää yksilöllisyyden huomioonottamista ja osallisuus-  
den toteutumista. Mahdollisuudet, oikeudet ja osallisuus muodos-  
tavat koulutusjärjestelmässä tiloja ja tilanteita, joissa yksilöiden ja  
ryhmien intressit käyvät ristiin – yhteiskunnan ”kokonaisedusta”  
puhumattakaan. Koulutuspoliittiseen oikeudenmukaisuuteen si-  
toutuminen nostaakin esille kysymyksen, miten yksilölliset oikeu-  
det asettuvat tasapainoon yhteisöllisten tai yhteiskunnallisten tasa-  
arvonäkemyksen kanssa.

## Lähteet

- Ball, S. J. 2007. Education plc: Understanding private sector participation in public sector education. New York, NY: Taylor & Francis.
- Ball, S. J. & Youdell, D. 2008. Hidden privatisation in public education. Brussels: Education International.
- Bernelius, V. 2013. Eriytyvät kaupunkikoulut: Helsingin peruskoulujen oppilaspohjan erot, perheiden kouluvalinnat ja oppimistuloksiin liittyvät aluevaikutukset osana kaupungin eriytymiskehitystä. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus.
- Bernelius, V. & Jaku-Sihvonen, R. 2014. Tasa-arvo ja alueelliset erot suomalaisessa koulutuspolitiikassa. Teoksessa S. Pulkkinen & J. Roihuvuo (toim.) Erkanevat koulutuspolut. Koulutuksen tasa-arvon tila 2010-luvulla. SYL-julkaisu 1/2014. Helsinki: Suomen ylioppilaskuntien liitto ry, 52–64.
- Dale, R. 1997. The state and the governance of education: An analysis of the restructuring of the state-education relationship. Teoksessa A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown & A. S. Wells (toim.) Education: Culture, economy, society. Oxford: Oxford University Press, 273–282.
- Etelä-Suomen aluehallintovirasto. 2014. Peruspalvelut Etelä-Suomen alueella 2013. Aluehallintovirastojen raportti peruspalveluiden tilasta. Etelä-Suomen aluehallintoviraston julkaisuja 34/2014. Hämeenlinna: Etelä-Suomen aluehallintovirasto.
- Ikonen, R. 2011. Korkeasti koulutetun ihmisen ihanne. Teoksessa A. Heikkinen & P. Leino-Kaukiainen (toim.) Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1996-luvulle. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 217–236.
- Jaku-Sihvonen, R. & Kuusela, J. 2012. Perusopetuksen aika. Selvitys koulujen toimintaympäristöä kuvaavista indikaattoreista. OKM:n työryhmämuistioita ja selvityksiä 2012:13. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Kalalahti, M. 2014. Muuttuvat koulutusmahdollisuudet. Nuorten sosiaaliset hierarkiat ja koulumenestys. Sosiaalitieteiden laitoksen julkaisuja 2014: 14. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Kalalahti, M. & Varjo, J. 2012. Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus perusopetukseen sijoittumisessa ja valikoitumisessa. Kasvatus & Aika 6 (1), 39–55.
- Kivinen, O., Hedman, J. & Kaipainen, P. 2012. Koulutusmahdollisuuksien yhdenvertaisuus Suomessa – eriarvoisuuden uudet ja vanhat muodot. Yhteiskuntapolitiikka 77 (5), 559–566.
- Kivinen, O., Rinne, R. & Ketonen, K. 1993. Yliopiston huomen – korkeakoulupolitiikan historiallinen suunta Suomessa. Helsinki: Hanki ja Jää.
- Kosunen, S. 2012. ”Meillä on siis kouluja, joista ne tulee: siis Suomen eliitti” – keskiluokan lasten kouluvalinnat pois lähikoulusta. Kasvatus 43 (1), 7–19.
- Lapin aluehallintovirasto. 2014. Peruspalvelujen tila Lapissa vuonna 2013. Aluehallintoviraston toimialueen peruspalvelujen arviointi. Lapin aluehallintoviraston julkaisuja 3/2014. Rovaniemi: Lapin aluehallintovirasto.
- Lawrence, S. & Sharma, U. 2002. Commodification of education and academic labour –Using the balanced scorecard in a university setting. Critical Perspectives on Accounting 13 (5–6), 661–677

- Nevala, A. 1999. Korkeakoulutuksen kasvu, lohkoutuminen ja eriarvoisuus Suomessa. *Bibliotheca historica* 43. Helsinki: Suomen historiallinen seura.
- Nevala, A. 2002. Aluepolitiikasta uudenlaiseen eriarvoistumiseen? Korkeakoulutus, yhteiskunta ja tasa-arvo Suomessa toisen maailmansodan jälkeen. Teoksessa S. Ahola & J. Välimaa (toim.) *Heimoja, hengenviljelyä ja hallintoa*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 171–196.
- Nevala, A. & Rinne, R. 2012. Korkeakoulutuksen muodonmuutos. Teoksessa Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 203–228.
- Nori, H. 2011. Keille yliopiston portit avautuvat? Tutkimus suomalaisiin yliopistoihin ja eri tieteenaloille valikoitumisesta 2000-luvun alussa. *Turun yliopiston julkaisuja C 309*. Turku: Turun yliopisto.
- Rinne, R. 2014. Kulttuurinen pääoma ja koulutuksen periytyvyys. Teoksessa S. Pulkkinen & J. Roihuvuo (toim.) *Erkanevat koulutuspolut*. Koulutuksen tasa-arvon tila 2010-luvulla. SYL-julkaisu 1/2014. Helsinki: Suomen ylioppilaskuntien liitto ry, 22–49.
- Scherrer, C. 2005. GATS: long-term strategy for the commodification of education. *Review of International Political Economy* 12 (3), 484–510.
- Seppänen, P. 2006. Kouluvalintapolitiikka perusopetuksessa. *Suomalaiskaupunkien koulumarkkinat kansainvälisessä valossa*. Kasvatusalan tutkimuksia 26. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Seppänen, P., Kalalahti, M., Rinne, R. & Simola, H. (toim.) 2015. *Lohkoutuva peruskoulu*. Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Seppänen, P., Rinne, R. & Riipinen, P. 2012. Yläkouluvalinnat, koulujen suosio ja perheiden sosiaalinen asema: lohkoutuuko perusopetus kaupungeissa? *Kasvatus* 43 (3), 226–243.
- Silvennoinen, H., Seppänen, P., Rinne, R. & Simola, H. 2012. Yhteiskuntaluokat ja kouluvalintapolitiikka ylikansalliselta paikalliselle tasolle ulottuvassa tarkastelussa. *Kasvatus* 43 (5), 502–518.
- Valtavaara, M. 2015. Ykköslukioista tuli tyttökouluja. *Helsingin Sanomat* 31.8.2015, A6–7.
- Wilkins, A. 2011. School choice and the commodification of education: A visual approach to school brochures and websites. *Critical Social Policy* 32 (1), 69–86.

## Kirjoittajat

**Nina Haltia**, KT, työskentelee tutkijatohtorina Turun yliopiston kasvatustieteiden laitoksella sekä *Elinikäisen oppimisen ja koulutuksen tutkimuskeskuksessa* (CELE). Hänen tutkimusalueitaan ovat erityisesti avoin korkeakouluopetus, korkeakoulujen opiskelijavalintapolitiikka sekä aikuisten ja aikuisuuden asema korkeakoulutuksen kentällä.

**Jatta Herranen**, FT työskentelee kehitysjohtajana Pohjois-Karjalan koulutuskuntayhtymässä. Aiemmin hän on toiminut yliopettajana Humanistisessa ammattikorkeakoulussa ja eri tehtävissä Joensuun yliopistossa (nyk. Itä-Suomen yliopistossa). Hänen tutkimuksellisenä kiinnostuksen kohteena on ollut yksilöiden ja yhteisöjen arjen uudelleen järjestäytyminen koulutus- ja kansalaisyhteiskunnassa, esim. koulutusreformi, koulutusvalinnat ja siirtymät sekä opiskelijan institutionaalinen arki ammatillisella toisella asteella.

**Mira Kalalahti**, VTT, KM, toimii tutkijatohtorina Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksella *Koulutussosiologian ja -politiikan tutkimusyksikössä* (KUPOLI). Hän on tutkinut useissa tutkimushankkeissa koulutusmahdollisuuksien tasa-arvoa, koulutuksellisia siirtymiä ja perheiden vaikutuksia lasten kouluosaavutuksiin. Nykyisin Kalalahti työskentelee maahanmuuttajanuorten toisen asteen siirtymiä tutkivassa tutkimushankkeessa (*Transitions and educational trajectories of immigrant youth*, TRANSIT).

**Jaakko Kauko**, FT, on apulaisprofessori Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikössä ja koulutuspolitiikan dosentti Helsingin yliopiston käyttäytymistieteiden laitoksella. Hänen tutkimuksensa sijoittuvat koulutuspolitiikan ja vertailevan tutkimuksen alueelle. Kauko johtaa Suomen Akatemian tutkimuskonsortiota ”*Transnational Dynamics in Quality Assurance and Evaluation Politics of Basic Education in Brazil, China and Russia*” (2014–2017). Lisäksi hän johtaa Nordforskin rahoittaman pohjoismaisen

huippututkimusyksikön ”*Justice through Education in the Nordic Countries*” tutkimusryhmää.

**Heli Ketovuori**, KL, erityisopettaja, toimii erityispedagogiikan yliopisto-opettajana kasvatustieteiden laitoksella Turun yliopistossa, jossa hän opettaa ja tutkii mm. erityiskasvatuksen koulutusjärjestelmien muutokseen ja inklusioon liittyviä teemoja.

**Joel Kivirauma**, KT, on erityispedagogiikan professori Turun yliopistossa. Hän on osallistunut useisiin tutkimushankkeisiin, joissa on analysoitu erityisopetuksen historiaa ja käytäntöjä, erityispedagogiikan ja kasvatustieteen paradigmoja sekä oppivelvollisuuskoulun yhteiskunnallis-historiallista muotoutumista. Uusimpina tutkimuskohteina ovat vammaisuus sosiaalisen ilmiönä sekä maahanmuuttajanuorten koulutuspolut.

**Sini Kuusela**, KM, on tohtorikoulutettava Turun yliopiston kasvatustieteiden laitoksella. Hän valmistelee väitöskirjaa Suomessa opiskelevien tohtoriopiskelijoiden lapsuudenkotien pääomista ja opiskelukokemuksista. Kuusela on kiinnostunut yhteiskuntaluokan käsitteestä sekä koulutuskokemusten ja -valintojen kytkeytymisestä yksilön sosiokulttuuriseen taustaan.

**Matti Lindberg**, VTT, toimii tutkijatohtorina sosiaalitieteiden laitoksella Turun yliopistossa. Lindbergin tutkimustoiminta kohdistuu erityisesti koulutuksen ja työelämän väliseen suhteeseen, työuriin ja koulutuksen ja työmarkkinamenestyksen yhteyksiin. Hänen erikoisasiantuntemustaan on myös suurten tilastollisten rekisteriaineistojen ja kansainvälisten kyselyaineistojen analyysi.

**Lisbeth Lundahl** är professor i pedagogiskt arbete vid Umeå universitet, Sverige, och gästprofessor vid universitetet i Åbo, Finland. Hennes främsta forskningsintressen rör utbildningspolitik, styrning av utbildning och ungas övergångar mellan skola och arbete i biografiska och politiska perspektiv. Lundahl är en av ledarna för det nordiska excellensforskningscentret *Justice Through Education* (JustEd). Hon har lett ett antal större forskningsprojekt och flera nordiska och svenska forskningsnätverk och var generalsekreterare



för *European Educational Research Association* (EERA) under åren 2005–2008.

**Päivi Pihlaja**, dos., KT, toimii erityispedagogiikan yliopistolehtorina Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa, kasvatustieteiden laitoksella. Hänen tutkimuksensa ovat pääosin liittyneet erityispedagogiikan alaan ja viimeisimpiä teemoja on ollut inklusiivinen pedagogiikka ja koulutuspolitiikka tähän liittyen. Hän on Hyvän kasvun avaimet -pitkittäistutkimuksen johtoryhmässä ja johtaa Kasvatuksen avaimet osahanketta. Lasten sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet on ollut hänen tutkimuksen kohteena väitöskirjasta lähtien (v. 2003). Yliopistonlehtorina Pihlaja on mukana erityisopettajakoulutuksessa sekä erityispedagogiikan oppiaineen opetuksessa ja toimii opettajana ja ohjaajana monilla eri kursseilla. Lisäksi hänellä on väitöskirjan tekijöitä ohjauksessaan.

**Maija Salokangas**, PhD, KM toimii apulaisprofessorina School of Education, University of Dublin, Trinity Collegessa. Salokankaan tutkimusintressejä ovat koulutuspolitiikan toteutuminen paikalliskonteksteissa, sekä vertaileva tutkimus. Salokangas tutki englantilaisten akatemiakoulujen vaikutuksia väitöskirjassaan, ja nykyisin hän tarkastelee opettajan autonomiaa Suomessa, Ruotsissa, Irlannissa ja Saksassa Ruotsin Akatemian rahoittamassa hankkeessa.

**Heikki Silvennoinen** on professori Turun yliopiston *Elinikäisen oppimisen ja koulutuksen tutkimuskeskuksessa* (CELE) ja kasvatustieteiden laitoksella. Hänen koulutussosiologian alan tutkimuskohteita ovat valikoituminen koulutuksessa ja työmarkkinoilla, koulutuksen ja yhteiskuntaluokan yhteydet, aikuiskoulutus ja elinikäisen oppimisen politiikat, diskurssit ja käytännöt, koulutuksen arviointi ja koulutuspolitiikka. Yhtenä Silvennoisen tutkimuksia läpäisevänä lähestymistapana on hallintavallan näkökulma koulutukseen. Silvennoinen on Aikuiskasvatus-lehden päätoimittaja.

**Anne-Mari Souto**, YTT, KM toimii opiskeluhuollon koordinaattorina Pohjois-Karjalan koulutuskuntayhtymässä. Tätä aiemmin hän on työskennellyt tutkijana sekä *Nuorisotutkimusverkostossa* että Itä-Suomen yliopistossa. Hänen tutkimuskohteita ovat olleet

arkipäivän rasismi koulussa, nuorten ryhmäsuhteet, monikulttuurinen nuorisotyö sekä nyt viimeisemmäksi nuorten koulutussiirtymät sekä etnisyyden merkitykset koulutusvalinnoissa.

**Janne Varjo**, dos., FT, työskentelee yliopistonlehtorina Helsingin yliopiston käyttäytymistieteiden laitoksella *Koulutussosiologian ja -politiikan tutkimusyksikössä* (KUPOLI), jossa hän opettaa mm. kasvatussosiologiaa, koulutuksen hallintoa ja taloutta sekä kasvatuksen yhteiskuntahistoriaa. Varjo johtaa *Peruskoulutuksen poliittiset dynamiikat Pohjoismaissa* (DYNO) -tutkimushanketta sekä toimii tutkijana maahanmuuttajanuorten toisen asteen siirtymää tutkivassa tutkimushankkeessa (*Transitions and educational trajectories of immigrant youth*, TRANSIT).

**Tommi Wallenius**, VTM, KM, toimii tohtorikoulutettavana Helsingin yliopiston käyttäytymistieteen laitoksella *Koulutussosiologian ja -politiikan tutkimusyksikössä* (KUPOLI) *Peruskoulutuksen poliittiset dynamiikat Pohjoismaissa* (DYNO) -tutkimushankkeessa. Tämän ohella hän työskentelee projektitutkijana Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskuksessa. Omassa väitöskirjatutkimuksessaan Wallenius vertailee peruskoulun arviointipolitiikan käytäntöjä Suomessa ja Ruotsissa.

## Suomen kasvatustieteellisen seuran Kasvatusalan tutkimuksia -sarjan julkaisuja

- 72/2016 Sirkku Kupiainen, Ninja Hienonen: **Luokkakoko.** (264 s.) 31,00 e
- 71/2016 Eeva Kallio (toim.): **Ajattelun kehitys aikuisuudessa – Kohti moninäkökulmaisuuutta.** (382 s.) 33,00 e
- 70/2016 Janne Varjo, Hannu Simola, Risto Rinne: **Arvioida ja hallita – Perään katsomisesta informaatio-ohjaukseen suomalaisessa koulu-politiikassa.** (322 s.) 32,00 e
- 69/2015 Suvi Jokila, Johanna Kallo, Risto Rinne (toim.): **Comparing Times And Spaces. Historical, Theoretical and Methodological Approaches to Comparative Education.** (258 s.) 30,00 e
- 68/2015 Piia Seppänen, Mira Kalalahti, Risto Rinne, Hannu Simola (toim.): **Lohkoutuva peruskoulu – Perheiden kouluvalinnat, yhteiskunta-  
luokat ja koulutuspolitiikka.** (550 s.) 35,00 e
- 67/2015 Markku Jahnukainen, Elina Kontu, Helena Thuneberg, Mari-Paoliina Vainikainen (toim.): **Erytisopetuksesta oppimisen ja koulun-  
käynnin tukeen.** (205 s.) 30,00 e
- 66/2014 Hannu L.T. Heikkinen, Josephine Moate, Marja-Kristiina Lerkkanen (Eds.): **Enabling Education. Proceedings of the annual conference of Finnish Educational Research Association FERA 2013.** (287 s.) 31,00 e
- 65/2014 Jaana Saarinen, Hanna Ojala, Tarja Palmu (toim.): **Eroja ja vaarallisia suhteita: keskustelua feministisestä pedagogiikasta.** (259 s.) 30,00 e
- 64/2013 Jukka Rantala, Matti Rautiainen (toim.): **Salonkikelpoiseksi maisterikoulutukseksi. Luokanopettaja- ja opinto-ohjaajakoulutusten akatemisoitumiskehitys 1970-luvulta 2010-luvulle.** (204 s.) 30,00 e
- 63/2013 Fred Dervin, Laura Keihäs: **Johdanto uuteen kulttuurienväliseen viestintään ja kasvatukseen.** (160 s.) 29,00 e
- 62/2013 Liisa Tainio, Heidi Harju-Luukkainen (toim.): **Kaksikielinen koulu – tulevaisuuden monikielinen Suomi. Tvåspråkig skola – ett flerspråkigt Finland i framtiden.** (371 s.) 32,00 e
- 61/2012 Päivi Atjonen (toim.): **Oppiminen ajassa – kasvatus tulevaisuuteen. Joensuun vuoden 2011 kasvatustieteen päivien parhaat esitelmät artikkeleina.** (455 s.) 34,00 e

- 60/2012 Arto Kallioniemi, Arja Virta (toim.): **Ainedidaktiikka tutkimuskohteena ja tiedonalana.** (441 s.) 34,00 e
- 59/2012 Joel Kivirauma, Arto Jauhiainen, Piia Seppänen, Tuuli Kaunisto (toim.): **Koulutuksen yhteiskunnallinen ymmärrys – Social Perspectives on Education.** (393 s.) 30,00 e
- 58/2012 Risto Rinne, Arto Jauhiainen, Hannu Simola, Reeta Lehto, Annukka Jauhiainen, Anne Laiho: **Valta, uusi yliopistopolitiikka ja yliopistotyö Suomessa. Managerialistinen hallintapolitiikka yliopistolaisten kokemana.** (392 s.) 32,00 e
- 57/2012 Liisa Karlsson, Reeli Karimäki (toim.): **Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan.** (352 s.) 32,00 e
- 56/2011 Risto Rinne, Hannu Simola, Mirka Mäkinen-Streng, Sari Silmäri-Salo, Janne Varjo: **Arvioinnin arvo. Suomalaisen perusopetuksen laadun arviointi rehtoreiden ja opettajien kokemana.** (356 s.) 28,00 e
- 55/2011 Antti Saari: **Kasvatustieteen tiedontahto. Kriittisen historian näkökulmia suomalaiseen kasvatukseen tutkimukseen.** (461 s.) 30,00 e
- 54/2011 Risto Rinne, Juhani Tähtinen, Arto Jauhiainen, Mari Broberg (toim.): **Koulutuspolitiikan käytännöt kansallisessa ja ylikansallisessa kehityksessä.** (568 s.) 32,00 e
- 53/2011 Johanna Lasonen, Jani Ursin (toim.): **Koulutus yhteiskunnan muutoksissa: jatkuvuuksia ja katkoksia.** (330 s.) 28,00 e
- 52/2010 Arto Kallioniemi, Auli Toom, Martin Ubani, Heljä Linnansaari (toim.): **Akateeminen luokanopettajakoulutus. 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita.** (419 s.) 30,00 e
- 51/2010 Pirjo Aunio, Markku Jahnukainen, Mirjam Kalland, Jussi Silvonnen (Eds.): **Piaget is dead, Vygotsky is still alive, or? An honorary book for professors Airi and Jarkko Hautamäki.** (332 s.) 28,00 e
- 50/2010 Silja Rajander: **School and choice: An ethnography of a primary school with bilingual classes.** (436 s.) 29,00 e
- 49/2010 Sirkka Laihiala-Kankainen, Ulve Kala-Arvisto, Inger Kraav, Svetlana Raschetina: **Ninth graders' values, goals and views about learning and school A comparative analysis in three countries: Finland, Russia, Estonia.** (215 s.) 27,00 e
- 48/2010 Jaakko Kauko, Risto Rinne, Heli Kynkäänniemi (Eds.): **Restructuring the Truth of Schooling – Essays on Discursive Practices in the**

- Sociology and Politics of Education. A Festschrift for Hannu Simola.** (287 s.) 27,00 e
- 47/2010 Päivi Siivonen: **From a “Student” to a Lifelong “Consumer” of Education? Constructions of Educability in Adult Students’ Narrative Life Histories.** (331 s.) 28,00 e
- 46/2009 Mira Huusko: **Itsearviointi suomalaisissa yliopistoissa: arvoja, kehittämistä ja imagon rakentamista.** (262 s.) 27,00 e
- 45/2009 Johanna Kallo: **OECD education policy. A comparative and historical study focusing on the thematic reviews of tertiary education.** (428 s.) 29,00 e
- 44/2009 Erja Vitikka: **Opetussuunnitelman mallin jäsenyys. Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina.** (294 s.) 27,00 e
- 43/2009 Johanna Lasonen, Mia Halonen (toim.): **Kulttuurienvälinen osaminen koulutuksessa ja työelämässä.** (155 s.) 26,00 e
- 42/2009 Ari Kivelä, Ari Sutinen (toim.): **Teoria ja traditio. Juhlakirja Pauli Siljanderille.** (293 s.) 27,00 e
- 41/2008 Kristiina Lappalainen, Matti Kuittinen, Matti Meriläinen (toim.): **Pedagoginen hyvinvointi.** (220 s.) 27,00 e
- 40/2008 Arto Kallioniemi, Auli Toom, Martin Ubani, Heljä Linnansaari, Kristiina Kumpulainen (toim.): **Ihmistä kasvattamassa: Koulutus – Arvot – Uudet avaukset. Professori Hannele Niemen juhlakirja.** (441 s.) 29,00 e
- 39/2008 Arja Virta: **Kenen historiaa monikulttuurisessa koulussa.** (191 s.) 26,00 e
- 38/2008 Pauli Siljander, Ari Kivelä (toim.): **Kasvatustieteen tila ja tutkimuskäytännöt. Paradigmat katosivat, mitä jäljellä?** (490 s.) 28,00 e
- 37/2008 Mirja-Tytti Talib, Päivi Lipponen: **Kuka minä olen? Monikulttuuristen nuorten identiteettipuhetta.** (178 s.) 27,00 e
- 36/2008 Risto Rinne, Nina Haltia, Hanna Nori, Arto Jauhiainen: **Yliopiston porteilla. Aikuiset ja nuoret hakijat ja sisäänpäässeet 2000-luvun alun Suomessa.** (424 s.) 28,00 e
- 35/2008 Marjatta Lairio, Hannu L.T. Heikkinen, Minna Penttilä (toim.): **Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat.** (227 s.) 27,00 e
- 34/2007 Jyrki Huusko, Janne Pietarinen, Kirsi Pyhältö, Tiina Soini: **Yhtenäisyyttä rakentava peruskoulu. Yhtenäisen perusopetuksen ehdot ja mahdollisuudet.** (189 s.) 26,00 e

- 33/2007 Juhani Tähtinen, Sari Havu-Nuutinen (toim.): **Neljäkymmentä vuotta tiedeseuraa. Suomen kasvatustieteellisen seuran 40-vuotisjuhlakirja.** (392 s.) 27,00 e
- 32/2007 Hans Gruber, Tuire Palonen (Eds.): **Learning in the workplace – new developments.** (262 s.) 27,00 e
- 31/2007 Janne Sääntti: **Pellon pientareelta akateemisiin sfääreihin. Opettajuiden rakentuminen ja muuttuminen sotienjälkeisessä Suomessa opettajien omaelämäkertojen valossa.** (502 s.) 30,00 e
- 30/2007 Mari Murtonen, Juhani Rautopuro, Pertti Väisänen (Eds.): **Learning and Teaching of Research Methods at University.** (256 s.) 27,00 e
- 29/2007 Juhani Tähtinen, Simo Skinnari (toim.): **Kasvatus- ja koulukysymys Suomessa vuosisatojen saatossa.** (675 s.) 32,00 e
- 28/2007 Risto Rinne, Anja Heikkinen, Petri Salo (Eds.): **Adult Education – Liberty, Fraternity, Equality? Nordic Views on Lifelong Learning.** (414 s.) 30,00 e
- 27/2006 Mirja-Tytti Talib (Ed.): **Diversity – a challenge for educators.** (160 s.) 26,00 e
- 26/2006 Pia Seppänen: **Kouluvalintapolitiikka perusopetuksessa – Suomalaiskaupunkien koulumarkkinat kansainvälisessä valossa.** (348 s.) 27,00 e
- 25/2006 Ritva Jakku-Sihvonen, Hannele Niemi (Eds.): **Research-based Teacher Education in Finland – Reflections by Finnish Teacher Educators.** (230 s.) 26,00 e
- 24/2006 Johanna Kallo, Risto Rinne (Eds.): **Supranational Regimes and National Education Policies – Encountering Challenge.** (377 s.) 28,50 e
- 23/2005 Rauni Räsänen, Johanna San (Eds.): **Conditions for Intercultural Learning and Co-operation.** (216 s.) 26,00 e
- 22/2005 Reetta Mietola, Elina Lahelma, Sirpa Lappalainen, Tarja Palmu (toim.): **Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä. Eronteokoja ja yhdessä tekemistä.** (270 s.) 26,00 e
- 21/2005 Mirja-Tytti Talib: **Eksotiikkaa vai ihmisarvoa. Opettajan monikulttuurisesta kompetenssista.** (146 s.) 24,00 e
- 20/2004 Päivi Atjonen: **Pedagoginen etiikka koulukasvatuksen karttana ja kompassina.** (162 s.) 25,00 e

- 19/2004 Tuija Metso: **Koti, koulu ja kasvatus. Kohtaamisia ja rajankäyntejä.** (218 s.) 24,00 e
- 18/2003 Risto Rinne, Joel Kivirauma (toim.): **Koulutuksellista alaluokkaa etsimässä. Matala koulutus yhteiskunnallisen aseman määrittäjänä Suomessa 1800- ja 1900-luvuilla.** (337 s.) 26,00 e
- 17/2003 Risto Rinne, Mikko Aro, Joel Kivirauma, Hannu Simola: **Adolescent Facing the Educational Politics of the 21th Century. Comparative Survey on Five National Cases and Three Welfare Models.** (291 s.) 25,00 e
- 16/2003 Ari Sutinen: **Kasvatus ja kasvu. George H. Meadin kasvatusajattelu John Deweyn ja Charles S. Peircen filosofian valossa.** (246 s.) 24,00 e
- 15/2003 Anne Nevgi, Kirsi Tirri: **Hyvää verkko-opetusta etsimässä.** (222 s.) 24,00 e
- 14/2003 Minna Vuorio-Lehti, Marjo Nieminen (toim.): **Kasvatushistoria nyt. Makro- ja mikrotutkimuksesta marginaalisuuden, sukupuolen ja tilan analyysiin.** (291 s.) 23,50 e
- 13/2003 Pasi Sahlberg, John Berry: **Small group learning in mathematics. Teachers' and pupils' ideas about groupwork in school.** (161 s.) 23,50 e
- 12/2003 Pekka Rantanen: **Enemmän vähemmällä. Monivalintatehtävien mittaustarkkuuden nostaminen.** (218 s.) 23,50 e
- 11/2002 Kaarina Laine, Marita Neitola (toim.): **Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä.** (168 s.) 23,50 e
- 10/2002 Elina Harjunen: **Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta.** (514 s.) 29,00 e
- 9/2002 Jukka Husu: **Representing the practice of teachers' pedagogical knowing.** (250 s.) 23,50 e
- 8/2002 Markku Vanttaja: **Koulumenestyjät.** (300 s.) 24,00 e
- 7/2001 Juhani Rautopuro, Pertti Väisänen: **Experiencing studies at the University of Joensuu. Modelling a student cohort's satisfaction, study achievements and dropping out.** (99 s.) 18,50 e
- 6/2001 Leena Koski: **Hyvän lapsen ja kasvattamisen ideaalit. Tutkimus aapisten ja lukukirjojen moraalisen kosmologian muutoksista itenäisyyden aikana.** (223 s.) 23,50 e
- 5/2001 Reijo Byman: **Curiosity and Exploration: A Conceptual Overview and Structural Modeling.** (222 s.) 23,50 e

- 4/2001 Sari Husa, Jarmo Kinos: **Akateemisen varhaiskasvatuksen muo-  
toutuminen.** (156 s.) 22,00 e
- 3/2001 Erkki Olkinuora, Mirjamajja Mikkilä-Erdmann, Sami Nurmi, Ma-  
ria Ottoson: **Multimedia-oppimateriaalin tutkimuspohjaista ar-  
viointia ja suunnittelun suuntaviivoja.** (180 s.) 23,50 e
- 2/2001 Raija Huhmarniemi, Simo Skinnari, Juhani Tähtinen (toim.): **Pla-  
tonista transmodernismiin.** (530 s.) 28,50 e
- 1/2001 Arto Jauhiainen, Risto Rinne, Juhani Tähtinen (toim.): **Koulutus-  
politiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit.** (400 s.) 27,00 e